

**A temperatura que convém à educação sexual escolar: o dilema da
proximidade entre o excesso e o défice**

David Alexandre Assunção Paz Beirante

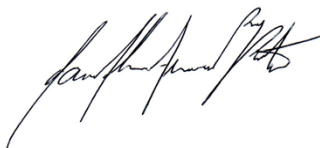
Tese de Doutoramento em Sociologia

Agosto, 2019

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Sociologia, especialidade em Sociologia da Educação, da Cultura e do
Conhecimento, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Manuel
Resende

Declaro que esta tese/ Dissertação /Relatório /Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'João Manuel Resen', written in a cursive style.

Lisboa, 09 de agosto de 2019

Declaro que esta tese/Dissertação / Relatório / Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'João Manuel Resen', written in a cursive style.

Lisboa, 09 de agosto de 2019

À Mafalda e ao Lourenço,
Que fazem chover ao contrário

AGRADECIMENTOS À TEMPERATURA QUE CONVÉM

Foi por pouco que não deixei esta página em branco. O ingrato. Mas garanto que não foi por falta de gratidão. Apesar desta se encontrar hoje, talvez mais do que nunca, em crise. Em boa verdade descobri que dificilmente se agradece como convém, à temperatura certa. À tática de agradecer chamemos-lhe, por conveniência conceptual e morfossintática, de “agrandecimento”. A aglutinação das palavras “agradecimento” e “engrandecimento” não é arbitrária. O agradecimento engrandece-nos, quanto a isso não me restam dúvidas. Não é algo que devamos descurar. É de considerar sim senhor!

Acontece que o “agrandecimento” é uma tática mediada por objetos materiais ou simbólicos que lhe imprime uma complexidade e imprecisão incomensurável. Juro que procurei a melhor forma de o fazer. Mas nada disto existe na vida em estado bruto. E, por vezes, nada parece mais mísero do que uma verdade que se exprime tal como ela é. Por isso decidi não o dizer explicitamente. Fazer do silêncio a palavra grande. Outra forma, muito mais lúcida e prevenida de querer agradecer – e de, realmente, agradecer – tudo.

Saúdo todos os professores, diretores de estabelecimento, profissionais de saúde, especialistas e alunos que colaboraram neste projeto, sem nunca terem mostrado nem má vontade nem um pingão de enfado.

O caminho da investigação, que percorri até então, tem-me dado muito. Mas não tenho dúvida. O melhor que me deu foram amigos. Saúdo todos os amigos que fiz e que me formaram e me fizeram o que sou hoje, e os que me acompanharam e acompanham neste projeto comum de pensar como funciona o mundo e de o dar a conhecer ao mundo. Ao Bruno, Pedro Caetano, Alexandre, Pedro Duarte, Catarina, Zé Maria, Cristina, Roberta, Bira, Gerson, Rómulo e a todos os restantes membros de um coletivo do qual me orgulho fazer parte. À Inês e ao Luís pela proximidade próxima. E pela valiosa ajuda na fase final da tese. E por tudo.

Outro epíteto não poderia ser mais adequado do que o de “orientador”. E calha bem. Ao Professor Doutor José Manel Resende, o amigo que me deu a perceber como funcionam os mundos do mundo, com todas as dores e sofrimentos que nos afligem, sim, mas também com toda a nossa imensa alegria, criatividade e esperança, passando a ter no meu quotidiano a afetividade como pano de fundo. Por fim, é sermos capazes de rir e sermos felizes. E mandar o resto às urtigas!

À Mafalda e ao Lourenço por cada palavra impressa.

AS TEMPERATURAS QUE CONVÊM À EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR: O DILEMA DA PROXIMIDADE ENTRE O EXCESSO E O DÉFICE

David Paz Beirante

RESUMO

No contexto atual da educação pública portuguesa, fatores relacionais e de afetividade exaltam matizes delicadas que instigam os educadores a repensarem e a reorganizarem formas de intervenção pedagógica em prol de educar a sexualidade e os afetos em meio escolar. Por entre modalidades de intervenção mais próximas ou mais distantes, elas próprias adquirindo sentidos diversos de acordo com as moralidades e as gramáticas que conformam as dinâmicas educativas, a pesquisa que dá corpo a esta tese versa o trabalho de composição *praxeológica*, em torno das representações e da pluralidade de sentidos que os educadores conferem à ação de educar a sexualidade e os afetos, articulando-o com as formas de apropriação reajustada pelos alunos. Ações que atravessam distintos cenários educativos e levam à ativação de juízos críticos acerca daquilo que os mesmos consideram (boas) práticas educativas neste domínio.

No decurso deste intento, mobilizámos um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados através de uma abordagem essencialmente etnográfica, articulada com uma teorização pragmática das tensões, conflitos, dilemas e controvérsias que observámos no terreno. Tal abordagem usufrui em larga medida da implementação do aparelho conceptual da sociologia dos envolvimentos, desenvolvida por Laurent Thévenot.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; Regimes de envolvimento; Íntimo; Público

ABSTRACT

In the current context of Portuguese public education, relational and affectivity factors increase the delicate changes that compel educators to (re)think and (re)organize the forms of pedagogical intervention to educate sexuality and affections in the school environment. Through closer or more distant intervention modalities, themselves acquiring different meanings according to the moralities and the grammars that shape the educational dynamics, the research that embodies this thesis reveals the work of praxeological composition around the representations and the plurality of meanings that educators attribute to the action of educating sexuality and affects, articulating it with the forms of readjusted appropriation by the students. Actions that cross different educational scenarios and lead to the activation of critical judgments about what they consider (good) educational practices in this domain.

Throughout this effort, we mobilized a diverse set of data collection techniques following an essentially ethnographic approach, articulated with a pragmatic theorizing of the tensions, conflicts, dilemmas and controversies that we observe on the ground. Such an approach largely benefits from the implementation of the Sociology of Engagement (*Sociologie d'Engagement*) conceptualization developed by Laurent Thévenot.

KEYWORDS: Sex education; Regimes of Engagement; Intimate; Public

ÍNDICE

PRÓLOGO

De dentro e para dentro: o encontro inaugural1

QUEBRAR O GELO, O INÍCIO DE UMA EXPEDIÇÃO

Antes de partir, traçar o caminho4

Apetrechados fazemo-nos ao caminho15

Passo a passo, até ao fim que é um princípio.....17

PARTE I

CAPÍTULO 1: COMO CHEGAMOS DA REPRESSÃO SEXUAL À SEXUALIDADE CURRICULAR? APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE UMA QUESTÃO PUBLICAMENTE INQUIETANTE21

Sexualidade e conhecimento: das sombras do pecado à luz da libertação23

A vontade de romper com um passado puritano e repressivo: um jogo de contrários ...27

As primeiras linhas orientadoras da educação sexual escolar à bolina dos acontecimentos31

Como resolver o impasse em torno da educação sexual escolar?36

Do articulado da Lei à qualificação da sexualidade pela escola40

Sexualidade, afeto e mudança: que sexualidade é hoje abordada nas escolas?45

CAPÍTULO 2: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA AOS ENVOLVIMENTOS A VÁRIAS TEMPERATURAS

O envolvimento numa sociologia dos envolvimento: questões de extensão, profundidade e intensidade49

O sentido de uma ação impedida ou aquilo que os atores são capazes de não fazer55

Para uma arquitetura plástica das *comunalidades* de geometria variável59

Compromissos, familiaridades e lealdades: os próximos, os excluídos e os assim-assim.....64

Gramáticas do comum no plural: da viabilidade de coordenação em diferendo à sobrevivência do diferendo na coordenação	70
Gramáticas da responsabilidade e da justiça	78

CAPÍTULO 3: O DESENHO DE UMA METODOLOGIA QUE CONVÉM A UMA SOCIOLOGIA EMPÍRICA

O modelo da realidade ou a realidade do modelo?	82
Epistemologia aplicada a uma sociologia pragmática dos envolvimentos: linhas orgânicas e preceitos fundamentais	85
Ir vir e regressar: a respiração de uma delicada empiria	88
Um <i>rendez-vous</i> primordial: escolher as unidades de investigação	94
Contrastes, públicos e conveniência: critérios de escolha dos cenários de investigação	98
<i>Caraterização dos cenários de investigação</i>	102
Os sentidos, o gravador e o caderninho preto	107
<i>População e amostragem</i>	107
<i>Metodologia pragmática: teoria e dados</i>	109
<i>Fontes documentais: da pesca à linha à leitura nas linhas e entre linhas</i>	112
<i>Questionários por cenários</i>	115
<i>Entrevistas</i>	119
<i>Observação participante</i>	125
<i>Calendário</i>	128

PARTE II

CAPÍTULO 1: O INSUPORTÁVEL E O INTOLERÁVEL NA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR: UM JOGO DE MÚTUOS CONSTRANGIMENTOS

O inferno são os outros?	130
--------------------------------	-----

O primeiro dia. Vem ensinar-nos a fazer sexo?	133
Para uma antropologia de sala de aula	142
<i>Astúcias e provocações: a guerra das estrelas</i>	148
<i>Refúgios e evitamentos: casulos (im)penetráveis</i>	156
A presença quotidiana de mal-entendidos nas relações com os outros e com o mundo.....	166
<i>A insuportável intrusão de um olhar: gerações em confronto</i>	169
<i>A identidade ferida de um jovem poeta</i>	175

CAPÍTULO 2: DO ÍNTIMO AO PÚBLICO E VICE-VERSA: DILEMAS DA PROXIMIDADE E DO DISTANCIAMENTO

Gente sem importância	181
Qual dos dois é mais macho: um vulcão ou um iceberg?	187
Às vezes menos significa de menos e mais significa demais	193
À procura de lugares e de laços: habitar a escola além dos limites do privado, do íntimo e do público	200
Variações de temperatura na distância que convém: centros de altas e baixas pressões	207
<i>Relatos e reflexões em torno de uma afetividade (im)precisa</i>	207
<i>Para uma educação dos afetos com afetos</i>	215
O retempero das políticas de educação sexual face à proliferação das tecnologias de informação e comunicação	222

CAPÍTULO 3: EDUCAR A SEXUALIDADE DE CORPO E ALMA: DA ECONOMIA DO SOFRIMENTO À BOA DISTRIBUIÇÃO DA FELICIDADE

Entre o risco e o arriscar: a ambivalência da prudência nos gestos e relacionamentos corporais	228
<i>O império dos sentidos</i>	228

<i>Laços, lealdade, confiança e desconfiança: combinações complexas</i>	236
O plano inclinado da educação sexual: de uma visão biotécnica (de corpo) a uma visão psicossocial (de alma)	245
<i>Má-Educação</i>	245
<i>(Des)cordenações entre docentes e profissionais de saúde na educação sexual escolar. Também nascem frutos de enxertias improváveis</i>	247
<i>Fazer o comum a partir de lugares comuns de responsabilidade e de justiça</i>	255
Da economia do sofrimento à maximização da felicidade: a era do degelo	259
CAPÍTULO 4: COMPOSIÇÕES GRAMATICAIS E ARRANJOS TÁCTICOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR	
A educação sexual escolar exige muito e promete muito ao mesmo tempo	267
Entre o que se faz e o que fica por fazer, há um glaciar de ideias	271
<i>O que é um bom professor em educação sexual?</i>	271
<i>As artes de refinar e aprimorar a intervenção educativa na sexualidade</i>	275
<i>Exercícios de atos como chapéus feitos à medida?</i>	284
<i>Arranjos e técnicas: questões de forma e de conteúdo</i>	288
<i>Os temas que congelam e a segunda pele dos esquimós</i>	291
CAPÍTULO 5: A CONCLUIR COMO QUEM ESTÁ A COMEÇAR DE NOVO.....	
Mau tempo no canal, bom tempo na educação sexual	295
<i>Verificação da primeira hipótese</i>	
O processo de autonomização: engrandecer em humanidade	304
<i>Verificação da segunda hipótese</i>	
O gelo é frio, mas transparente	312
<i>Verificação da terceira hipótese</i>	
De olhos semicerrados	319
<i>Verificação da quarta hipótese</i>	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	325
ANEXO A – METODOLOGIA	349
ANEXO B – GUIÕES E QUESTIONÁRIOS	352
ANEXO C – TABELA DE TÉCNICAS E MÉTODOS POR ESCOLA	359

PRÓLOGO

De dentro e para dentro: o encontro inaugural

Cheguei cedo! Constatado que ainda faltam cerca de dez minutos para a aula. Nos corredores estreitos, vazios, feitos de espera, de impaciência, observo como se perfilam as salas-de-aula, dispostas pela ordem de um certo código alfanumérico que tento a custo decifrar. Espreito de soslaio para uma sala de aula. Não há qualquer presença humana no seu interior. Permanece vazia de tudo aquilo que a preenche antes dos protagonistas entrarem. É todo um espaço de interação em latência, todos os objetos dispostos numa certa ordem, todos os clichês, toda a preparação prévia das coisas que se dá fora da interação propriamente dita. A sala de aula – lugar de culto da aprendizagem – a contrastar com o espaço do recreio que observo através da janela – lugar de recreação *strictu sensu* – ou com o espaço fora dos muros da escola, onde os jovens se dedicam a atividades de outro tipo – “venho fumar um cigarro, libertar o stress... lá dentro é uma prisão...” – disse-me há pouco um jovem com ar sereno.

O rompante assomar dos corpos juvenis aos corredores alerta-me que a hora de entrada se aproxima. Em algazarra de conquistadores fazem deste lugar uma extensão do recreio. Apagam-se os cigarros que fumegavam para lá dos muros da proibição, para lá da ordem escolar instituída. Tudo o resto trazem consigo. As mesmas conversas, os mesmos palavrões, os mesmos insultos, os mesmos risos, os mesmos beijos e *amassos* de uma juventude que parece despreocupada pelo alheio.

Na entrada para a aula perde-se algum do galhofante convívio juvenil. Entra-se no domínio do confronto com o adulto. Um face a face carregado de expectativas, de incertezas, de formalidades. Trazem-se conversas do corredor. Apagam-se os beijos e os *amassos*. A professora de biologia é afável e bem-humorada. Assim que os corpos se acomodam às cadeiras, a professora tenta, em viva voz, captar a atenção dos alunos para o tema em discussão: a violência no namoro. A violência – tema emergente na sociedade. Imergente na escola. Depois de mostrar um pequeno vídeo alusivo ao tema, a professora propõe um debate. A conversa flui e segue num tom informal. Uns mais interventivos do que outros lá vão dando o seu contributo, trazendo para o centro do debate o íntimo do

outro que é o reflexo de si na terceira pessoa do singular – “tenho uma amiga que...”, “conheço alguém que...”. A professora vai mediando o debate, intercedendo aqui e ali, evitando que a juventude saia dos eixos, garantindo que permaneçam mais ou menos ilesos depois dos pequenos confrontos travados com os pares – “não vá a coisa dar para o torto” – diz-me a professora.

Enquanto uns se manifestam de forma efusiva, visivelmente afetados pelo problema, outros permanecem distantes, alheados, quase imóveis. Talvez tragam medos à ilharga, desejos afligidos, histórias indizíveis. Quando incitados a participar, evitam, calam. Menos dispostos, apetrechados ou preparados para o debate, usam o silêncio, ora como prenúncio dessa impreparação ora como dispositivo reivindicativo, raramente por acomodação apática. Fazem da voz presa um silêncio sem alardes. Uma reivindicação sem verbo. Quantos sentidos e intuições estarão neles contidos?

Outros mostram-se hábeis e arrojados na arte da provocação. Pisam o risco. A ofensa, o insulto, estão quase sempre presentes. Variam em intensidade, em gravidade, e provocam reações diferentes. Desta vez, o Marco foi atingido. Cala. “Porque consente” – diz o provocador desferindo a estocada final. O Marco é muitas vezes atingido. Baixa a cabeça. Tenta vestir a capa da invisibilidade. Não resulta.

A professora decide avançar. Fica frente a frente perante o jovem rapaz. Toca-lhe no ombro. O olhar do Marco atinge a professora de forma fulminante. Envolve-os uma tensão dramática. Um incómodo pulsante.

- Estás bem Marco?

- Sim.

- Queres ir um pouco lá fora falar comigo?

- Não.

- Tens a certeza?

- Já disse que não quero falar... não tem mais nada que fazer?

- Agradeço que me respondas com educação...

- E eu agradeço que não me chateie ... não se meta na minha vida, não tem nada a ver com a minha vida. Ouviu?

A turma fica em silêncio. Olhares pasmados. Um foco da atenção recaí sobre estes dois seres. Professora e aluno permanecem frente a frente trocando acusações, ferindo-se mutuamente. Frente a frente. Do lugar donde observo parecem tão distantes um do outro.

Justo pela proximidade. A gente só descobre isso depois de ver deste lugar. (Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Abril/2015)

A questão central, que dá título ao presente texto, traduz uma ambivalência. Não um paradoxo. O paradoxo seria, talvez, uma mera defesa engenhosa do que consideraríamos *a priori* indecifrável e, por tal, sem saída possível. Diferente é vislumbrar a ambivalência e fazê-lo com a máxima precisão por forma a captar a minúcia e o detalhe nas dobras da ação que observamos, justamente, a partir deste lugar.

QUEBRAR O GELO - O INÍCIO DE UMA EXPEDIÇÃO

Antes de partir, traçar o caminho

Sexualidade e afetos. Poucas palavras acomodam uma tão variada polissemia. A delicadeza e a sensibilidade que subjaz às suas arquiteturas e às suas desordens, às suas inquietações e ao rumor das suas abrangências, enfim, às suas temperaturas – oscilando entre o calor afetivo e o frio da rejeição ou o repúdio pela presença do Outro – desperta, por vezes, forte ansiedade e confusão moral, sobretudo entre adolescentes e jovens. O itinerário agridoce, ora amargo ora doce, trilhado pelos públicos juvenis com relação à sexualidade e aos afetos, torna-se ainda mais pungente quando os corpos juvenis são arremetidos a suplantar uma série de situações de prova em público, indispensáveis à passagem crítica através de um limiar que os aparta da proteção de um mundo familiar, lugar de apego à infância, das possibilidades e dos riscos de um mundo “objetivado e moralizado do espaço público” (Breviglieri, 2007a, p.24). Essa transição é particularmente sensível na adolescência, vincada não só pelas mudanças fisiológicas e hormonais, que a corporalidade institui numa certa (des)ordem, como também nas volubilidades do domínio afetivo e social, que instigam a uma reorganização dos lugares genealógicos e à inscrição categórica no mundo adulto (Villaverde Cabral & Pais, 1998; Mélot, 1991). Nas mobilizações dos saberes formais ou dos saberes do senso comum, quer na família, quer entre pares, quer ainda nos espaços da *philia* (Danic, Delalande & Rayou, 2006; Resende & Caetano, 2013; Resende & Gouveia, 2013) ou na intimidade dos primeiros encontros amorosos, a sexualidade não deixa de se apresentar como exercício problemático.

A escola, enquanto instituição intercalar entre os lugares lúdicos da infância e o domínio público (Breviglieri, 2007a, 2007b; Abrantes, 2011), é um laboratório sociológico assaz pertinente para dar conta de algumas das mobilizações operadas pelos jovens escolares (Normand, 2006) que se encontram em trânsito entre “vários mundos” (Derouet, 2000), cada um dos quais apontando para diferentes gramáticas de justiça e distintas ordens de grandeza (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 1992). É, com efeito, um espaço de preparação do encontro com o outro, de participação e ligação a uma comunidade, onde o processo de amadurecimento e engrandecimento toma lugar privilegiado e onde adolescentes e jovens são compelidos a tomar decisões que afetam a

sua vida presente e futura; tudo isto considerando, ora as temporalidades que afetam o seu crescimento físico e intelectual, ora as temporalidades institucionais impostas pelos calendários e ritmos particulares da escola (Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012; Pappámikail, Vieira & Nunes, 2015).

Pelas razões até agora invocadas (e porventura por outras ainda por invocar), educar a sexualidade e os afetos nas escolas, enseja hoje um formato provido de uma pluralidade de valores que constituem parte integrante desse processo de amadurecimento e engrandecimento dos públicos juvenis (Breviglieri, 2007a, 2007b, 2009, 2010). Processo que repousa sobre princípios políticos e morais que fomentam a criação das condições do encontro com o Outro, a ligação entre pessoas e gerações, a construção de um território comum que se quer acolhedor e hospitaleiro (Resende, 2010a, 2011; Resende & Beirante, 2018). Do ato pedagógico propriamente dito, desponta então uma nebulosa multiforme de valores significativos, manifestamente plurais, que desenham o percurso, mormente acidentado, das relações intra e intergeracionais, confeccionadas a partir das trocas afetivas, implicitamente presentes nos rituais de interação *face-a-face* entre adultos e não adultos (Goffman, 2011; Levinas, 2000, 2010).

Destes encontros, vislumbra-se uma tensão, manifesta em formas compósitas, que discorre do atravessamento crítico da fronteira sempre permeável entre o íntimo e o público¹, aquando as relações de copresença se tornam objeto de transmissão para os outros e onde os corpos se unem, se encontram e se reencontram nas suas próprias empolgações, hesitações e interrogações sexuais. Os exercícios qualificantes que resultam dos diferentes arranjos² na ação de educar a sexualidade são melindrosos face à própria natureza sensível da temática e ao trabalho pedagógico empreendido e envolvem

¹ É certo que no que diz respeito à sexualidade, as referidas fronteiras entre o íntimo e o público não são estabelecidas, de acordo com as diferentes sociedades, nos mesmos lugares nem segundo os mesmos modos (Aboim, 2013), no que diz respeito ao amor ou à vida sexual, mas também no que diz respeito às relações sexuais ou, mais geralmente, às relações sociais.

² Os arranjos perpetrados nas diversas situações agenciadas para educar a sexualidade na escola estão ligados à organização temporal e espacial dos exercícios qualificantes mobilizados pelos atores, por forma a “equipar os comportamentos mais rotineiros” (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004, p.29). Dar conta destas mobilizações requer que sejam distinguidas as exigências, mais ou menos convencionais, que pesam na ordem das coisas, importante para a acessibilidade aos outros e para a legibilidade das rotinas relacionadas com os mesmos. No entanto, o arranjo deve ser considerado numa dinâmica mais ampla do que a mera ordenação das coisas. É um cuidado que reforça a familiaridade com as coisas, e graças ao qual o espaço objetivo se transforma numa superfície familiar de contacto, assumindo assim uma grande importância na génese das rotinas escolares (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004).

exercícios de forma (Thévenot, 1986; Resende, Beirante & Gouveia, 2016)³ sempre questionáveis perante os desafios trazidos pelas formas como os educadores desenvolvem esse trabalho na sala de aula, em confronto com os outros desafios trazidos pela trama que combina a figura do aluno com a figura do adolescente e do jovem que se encontra na audiência (Resende, 2010).

Digamos que o ponto crítico de tais encontros manifesta-se, justamente, no medo de transgredir as fronteiras do íntimo, quando a presença do outro irrompe através de declinações e reverberações fortes, refletindo-se e refratando-se, nestes momentos de coabitação próxima em meio escolar (Breviglieri, 2009). Presença forte, por vezes excessiva, sobejamente intrusiva, eventualmente insuportável (Breviglieri, 2009, 2010); outras vezes fraca, demasiado evitada, deficitária, *infantilizante*, materializada em relações frouxas, eventualmente negligentes. Toda a leitura compreensiva e toda a descrição desses comportamentos em copresença, trazidos essencialmente pela observação direta dos momentos críticos que surgem nas arenas políticas⁴ escolares (Cefaï, 2001; Cefaï & Pasquier, 2003; Resende & Dionísio, 2005; Cefaï, 2017), e a forma como estes momentos são governados por uns e outros, constitui uma base de análise particularmente intrigante, dando lugar a um primeiro conjunto de questões-chave que abrem caminho à pesquisa que dá corpo ao presente texto. Até que ponto os laços entre educadores e educandos, em momentos dedicados à educação sexual, podem degenerar em formas de participação opressivas, no limite, insuportáveis? Como gerir o desconforto que surge, eventualmente, do contacto com o (sempre) inesperado nestas relações? Como se formam (ou como se desmoronam) os laços entre jovens escolares, ou entre estes e os

³ Partindo da noção de “investimentos de forma” (Thévenot, 1986) que liga o conceito de “investimento” advindo da economia, com as formas convencionais que podem ressignificar a relação entre produção, maquinaria, matérias-primas e pessoas, assim como a implementação de um conjunto de “ferramentas”, normas, regulamentos, acordos, contratos, qualificações, etc. (Thévenot, 1986); o termo “exercícios de forma” aqui usado refere-se à preparação prévia da ação a desenvolver perante os públicos juvenis, neste caso concreto, em função de educar a sexualidade e os afetos, podendo igualmente mobilizar um conjunto de “ferramentas” para o efeito inscrevendo-se em modalidades de ação em que os apoios convencionais resultam de certos investimentos de forma. A noção de “exercício” tem ainda implícita a ideia de formatação (*mise en forme*) dos processos, antecipando soluções para eventuais problemas que possam surgir. Aquilo a que chamamos “exercício” pode, de forma simplista, ser visto como “preparação” que antecede a experiência. O que distingue “exercício” de “experiência” é que esta segunda se trata de um processo de interação direta com a realidade.

⁴ “Uma arena pública é um conjunto organizado de acomodatamentos e competições, de negociações e arranjos, de protestos e consentimentos, de promessas e engajamentos, de contratos e convenções, de concessões e compromissos, de tensões e acordos mais ou menos simbolizados e ritualizados, formalizados e codificados, em que está em jogo um interesse público” (Cefaï, 2017, p. 208).

seus educadores, para suportar (ou não) as tensões e os momentos críticos que assomam dos encontros entre ambos na escola? O que é antropologicamente acionado na copresença do aluno quando este se mostra vulnerável perante colegas ou educadores? Que jogos de linguagem operam? Que jogos corporais mobilizam?

Na sequência das questões anteriores, que convocam os atos pedagógicos para os eixos gravitacionais da tensão permanente entre o excesso e o déficit de presença, chegámos finalmente à metáfora das temperaturas que convêm aos referidos atos de educar a sexualidade e os afetos. Fenómeno que pretende retratar as dinâmicas relacionais que se instauram nos palcos escolares (Goffman, 1993) e que constituem o objeto desta pesquisa.

Instigados por tal questionamento, empreendemos uma expedição ao terreno onde a ação se desenrola, atendendo a todo um rol de tensões, dilemas, conflitos, constrangimentos e mal-entendidos, que de alguma forma, revelam, a partir dos momentos críticos que proporcionam (Boltanski & Thévenot, 1991), aquilo que o relacionamento em copresença frui como elucidativo.

Fruto da delicadeza que os temas da sexualidade trazem à flor da pele, esta pesquisa recupera a própria ideia de “relacionamento”, que subjaz ao encontro intergeracional entre educadores e educandos, ao mesmo tempo que lança como hipótese que os primeiros, procuram, de certa forma, ver purgadas as conotações mais perturbadoras e conflituosas que desse relacionamento possam advir. Conquanto, tal desiderato, encontra-se por vezes fadado ao fracasso, abrindo brechas e tensões várias, que deslizam frequentemente para o conflito e para a conseqüente frustração desse propósito que ilumina a nossa “compreensão sobre a fragilidade das relações”, tendo em conta a formulação de Martin Heidegger (Bauman, 2006).

O que observámos nas escolas, essencialmente a nível relacional, foi muito sugestivo para a criação da metáfora, algo simplificadora, mas suficientemente elucidativa, diga-se de passagem, das temperaturas que convêm aos atos de educar a sexualidade e os afetos. Com efeito, nela estão incluídos conceitos e princípios bem definidos, que fornecem recursos importantes, aos quais recorreremos com frequência ao longo deste texto. Referimo-nos concretamente à ação que convém (Thévenot, 1990); à aproximação fenomenológica das “políticas do próximo” (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 1999, Stavo-Debaugé, 2007); aos regimes de envolvimento (Thévenot, 2006); às políticas dos afetos (Resende, 2017) e às políticas dos movimentos sociais na busca da figura do

justo (Resende, 2017, 2018) – para fazer apenas menção a alguns dos principais conceitos aludidos.

A temperatura que convém surge assim como metáfora robusta que releva o dilema demasiado próximo/demasiado distante, para abrir decididamente o terreno a um questionamento sobre a “distância que convém” (Breviglieri, 2012) aos atos de educar a sexualidade na escola. Assim, na disjunção entre o frio e o quente, a ênfase é colocada no lugar polêmico trazido pela ética da solicitude (Ricoeur, 1990), destacando a relação estreita entre a ipseidade e a alteridade (Ricoeur, 1990, 2005; Thévenot, 1990; Breviglieri, 2007a, 2007b)⁵.

Posto isto, a nossa preocupação tornou-se precisa. Olhar a educação sexual por este ângulo do relacionamento intergeracional, sem descorar o ângulo intrageracional, invita a tomar a questão da procura pela “ação que convém” (Thévenot, 1990) aos atos pedagógicos, cuja dimensão performativa é inseparável das relações de proximidade. De facto, coligir as demandas que hoje são colocadas à escola, das quais a educação sexual é exemplo paradigmático, com as tribulações impostas pela diversidade de públicos juvenis que a coabitam, implica, mais do que a mera observação de uns tantos acontecimentos-chave, experienciar a espessura, a fragilidade e a profundidade dos relacionamentos situados.

Fazendo jus à máxima do estilo “pragmático”, partimos de uma íntima convivência com o terreno escolar, relevando os modos de fazer dos atores (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 1994) e atendendo à composição *praxeológica* necessária ao trabalho de qualificação da sexualidade juvenil, tendo igualmente em conta os modos de apropriação reajustados pelos alunos. Nos interstícios destas articulações, damos particular importância, por um lado, ao aparecimento de conflitos e mal-entendidos, cuja penetração agudíssima nos discursos e na corporalidade dos atores desvelam o modo como estes expressam a sua conduta (medo, prudência, evitamento, astúcia, provocação) e, por outro lado, tentamos identificar quais as ações pedagógicas que os educadores (quer sejam professores, quer sejam técnicos de saúde convidados pela escola) consideram mais convenientes aos atos de educar (Breviglieri, 2012). Reforçamos a ideia de que estas ações encontram-se sempre vinculadas à valorização dos atos que os qualificam, segundo

⁵ A solicitude revela um desdobramento da estima de si, desdobramento que estabelece entre ambas uma relação de continuidade implicada e implicante. A solicitude regula a permuta entre o dar e o receber, na relação entre o Eu, ipseidade, e o Outro, alteridade (Ricoeur, 1990)

critérios plurais, quanto ao seu sucesso ou ao seu fracasso (Thévenot, 1990; 2006). Este é o recorte que melhor convém para definir o objeto de estudo sociológico que aqui se empreende.

A abordagem pragmatista que norteia a nossa investigação, traça, assim, um percurso teórico e metodológico que nos leva a questionar as formas “plurais” de fazer a educação sexual nas escolas e, em virtude desse intento, leva-nos a empreender uma incursão etnográfica de profundidade, essencialmente focada nas interações de sala de aula, com a finalidade de captar e mapear comportamentos que, desde as primeiras incursões no terreno, evidenciam um percurso sinuoso e uma gradação emocional considerável: da indiferença ultrajada ao conflito mais inflamado. Esta constatação inicial, convida a explorar os “exercícios de forma” (Thévenot, 1986, Resende, 2010a; 2017) investidos pelos atores na educação sexual, concebidos a partir de uma bricolagem que repercute os ajustes à “ação mais conveniente” (Thévenot, 2006), para conciliar a educação sexual com as “novas formas de proceder, de viver ou de comunicar dos adolescentes” (Barrère, 2013, p.9).

Cedo entendemos que este questionamento não podia ficar confinado ao plano da agência dos adultos, correndo o risco de reduzir a pesquisa a uma visão demasiado “adultocêntrica” (Rayou, 2005). Aliás, as primeiras incursões no terreno mostravam frequentemente o desfasamento entre aquilo que os educadores (adultos) diziam fazer – discursos que iam no sentido do pleno domínio sobre as situações mais tensas que surgiam perante os públicos escolares juvenis –, e aquilo que efetivamente era observado aquando as tensões surgiam perante o nosso olhar. O encadeamento de ações que decorriam na interação situada mostrava-se muito mais rica, e, conseqüentemente, muito mais pluralizada, quando acolhemos as perspetivas de todos os protagonistas, adultos e não-adultos. Por vezes, dos segundos, obtivemos justamente a refutação vigorosa que acabava por virar de ponta cabeça os argumentos dos primeiros. Um exemplo bem ilustrativo é a habilidade camaleónica e amplamente astuciosa que os adolescentes ou jovens usam para pôr o adulto em causa, muitas vezes através do uso e abuso de estratégias que mais não são do que “armadilhas” prontas a capturar contradições, hesitações ou ambigüidades discursivas por parte dos adultos.

Estes estratégias, que os jovens escolares usam de forma tão astuta quanto inconstante, não podem deixar de ser considerados, precisamente pela riqueza que trazem à investigação das relações estabelecidas entre gerações a conviver na escola, e que são

fundamentais para entender as formas como uns e outros compõem as *comunalidades* em copresença, apesar das manifestas tensões e divergências que frequentemente aparecem (Thévenot, 2014; Resende, 2017). Pelas razões invocadas, deixar na surdina as vozes juvenis vai certamente ao arrepio daquilo que é a postura epistemológica aqui assumida. Desprendemo-nos, com efeito, dos grilhões do *adultocentrismo* com a finalidade de aceder às categorias específicas da experiência social dos públicos juvenis que habitam as escolas (Rayou, 2005). Ganhámos muito.

De um foco obscurecido ou mesmo ausente, as políticas públicas direcionadas aos afetos (Resende, 2010c; Resende & Beirante, 2014; Resende, 2017), são motivo suficiente para estender a matriz, que fixava a educação para a sexualidade à informação higiênico-sanitária, a outros domínios. É também pela via da proximidade à pessoa do aluno, e implicitamente pela ligação à ética da solícitude (Ricouer, 1990; Martini, 2016), que a educação sexual escolar requer, hoje, uma abordagem ampliada, extensível aos domínios dos afetos, do amor, do desejo e do prazer sexual. Com efeito, educar para a sexualidade e para os afetos, já não se presta unicamente ao evitamento da doença, ou à diminuição dos números da gravidez na adolescência, que muitas vezes ainda lhe servem de pretexto, e que estão, de certa forma, mais próximas das gramáticas disciplinadoras (Foucault, 1996) e uniformizadoras (Illich, 1971), do que de outras gramáticas que recaem sobre os valores da liberdade e da autonomia da juventude (Resende e Dionísio, 2005).

Esta mudança de azimute acrescenta à educação sexual escolar outras questões de natureza mais delicada e também mais turbulenta, sujeitando a mesma a formas e conteúdos mais suscetíveis a atualizações e mutações perante a entrada de novos tópicos sociais, que ressoam hoje como problemas que a escola urgentemente tem de tratar por via educativa. Tratam-se de questões quentes e alarmantes que reverberam com estrondo no espaço público: a problemática da violência no namoro, as questões do assédio sexual ou moral, o *bullying* e o *cyberbullying*, a exploração sexual, o desrespeito pela condição de género ou de orientação sexual, a pornografia e toda a exploração industrial e mercantil do sexo à maneira de investimentos de capital, são exemplos que fazem soar alarmes de um presente particularmente conturbado (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

Na senda da educação para estes temas, quando a sua aplicação em meio escolar se apresenta publicamente como um problema, os atores são levados a explorar, analisar, denunciar, justificar ou simplesmente emitir opiniões acerca dos acontecimentos mais

marcantes. A denúncia ou as recomendações que daí resultam são copiosas, reiteradamente expelidas em discursos hiperbólicos, porventura exibindo laivos de exagero ou adulterações, mas dos quais não podemos deixar de retirar significações valorosas, quer na vertente plural que esses discursos trazem a partir da liberdade dos atores em associar factos e pormenores – que de outra forma dificilmente seriam identificáveis –, quer na construção de uma noção cartográfica mais exata que os discursos, de modo exaustivo, proporcionam. Descartar estas valorosas fontes, seria dispensar uma parte importante da investigação sociológica aqui empreendida. Mais, seria desvirtuar a epistemologia pragmática da qual comungamos, confinando a produção da verdade e do conhecimento, à pretensiosa erudição do pesquisador perante a cegueira dos restantes atores sociais. Tudo o que propomos provar deve tomar-se, então, como terreno comum entre os investigadores e o público que integra as unidades de pesquisa. Em última análise, não existe, portanto, uma desvinculação entre as *qualificações capacitárias* operadas pelos atores e aquelas que são produzidas pelos investigadores (Boltanski & Thévenot, 1991).

Neste sentido, o programa de uma sociologia pragmática recusa uma abordagem que assente num conjunto alargado de hipóteses dispostas à partida, isto é, sem antes ter efetuado uma pesquisa exploratória no terreno. É por esta razão, que as hipóteses que aqui avançamos derivam da constatação no terreno, numa fase ainda exploratória, de que a educação sexual escolar desperta questões dilemáticas, por vezes polémicas, nas pessoas e nas instituições e que levam os atores a procurarem as temperaturas mais convenientes à sua execução prática.

Digamos, então, que a primeira hipótese deriva do binómio reconhecimento/justiça. A educação sexual, tida tanto como ato de prevenção, como na sua inevitável extensão ao domínio dos afetos, verte para o âmago da relação pedagógica a necessidade de reconhecimento da pessoa humana do aluno, que surge, por sua vez, ligada à solicitude para com o outro (des)conhecido (Ricouer, 1990). Este propósito de reconhecimento do outro não adulto é igualmente uma questão de justiça, dado que “a instituição educativa procura a aquisição de legitimidade social, política e moral” (Breviglieri, 2012, p.15) através desses atos de reconhecimento da sua justiça e da sua justeza, que têm como efeito acolher a pessoa do aluno juntamente com a sua especificidade, ser sensível à sua história e à sua dinâmica única e, a partir deste compromisso, dar uma resposta pedagógica adequada (Dubet, 2005). Aliás, se a pessoa

humana do aluno fugir (novamente) à objetiva da educação sexual, esta torna-se apenas um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo – essência da ética kantiana.

A segunda hipótese tem que ver com a afirmação da confiança. Desta feita, o que nos propomos provar é que a confiança surge justamente como ponto nevrálgico do relacionamento intergeracional (Breviglieri, 2012), o que, por si só, exige um constante exercício de coordenação entre as figuras adultas e os públicos juvenis que se encontram sob a sua tutela. Mas não só. A base da confiança entre uns e outros é a autonomia. E não há desenvolvimento de autonomia sem ser, precisamente, no contexto de uma relação de proximidade e confiança em detrimento daquilo que muitos educadores, pais ou outras pessoas, direta ou indiretamente envolvidas na educação sexual escolar, entendem como apenas um movimento de fundo de uma geração adulta que, ante a vaga de anomia ou de (ir)reverência de uma geração mais nova, deve exercer uma influência orientada por valores absolutos, mesmo que tal influência corra o risco de se apresentar repressiva e castradora da autonomia (Barrère & Martuccelli, 1998).

Temos ainda uma razão peculiar para aludir às tensões existentes nas fronteiras entre o íntimo e o público que aos nossos olhos mostram-se híbridas e difíceis de governar. Tal razão é a de que os educadores manifestam sobretudo a necessidade de salvaguardar as aproximações discursivas, gestuais e corporais, que ainda sem evidência de qualquer proximidade abusiva, arriscam tornar a sua presença excessiva, intrusiva, opressora e, em última instância, insuportável (Breviglieri, 2009). Desta problemática deriva uma terceira hipótese⁶ com enfoque na forma ambivalente da prudência dos gestos e dos relacionamentos corporais. Enunciamo-la tal e qual como ela se apresenta nos contextos escolares observados. Quando os atores tentam combinar elementos da sexualidade juvenil com uma educação para os afetos, facilmente se deparam com um deslocamento para uma combinação entre confiança e desconfiança e o sentimento de insegurança que a mesma inspira. Assim, o gesto prudente surge muitas vezes como dispositivo político do evitamento (Eliasoph, 2010), ou como uma competência de cristalização do político (Boltanski, 1990), que mesmo sendo reputado como um dispositivo pouco hospitaleiro, continua a conferir sentido à metáfora das temperaturas que convêm às relações: neste caso, o gesto prudente dá lugar muitas vezes ao gesto negligente.

⁶ Uma quarta hipótese surge ainda no decorrer deste texto (ver pág. 44)

A operacionalização do gesto prudente demanda que seja equacionada uma distância ajustada (Boltanski,1990) aos públicos escolares sob a sua tutela. Mas a que distância nos referimos? E qual a medida que permite tal ajuste?

Tomemos, por conveniência ilustrativa, o espaço da sala de aula. Este é um espaço onde os seres e os objetos estão dispostos numa determinada ordem, permitindo estabelecer uma equivalência direta com um espaço métrico euclidiano, ou seja, passível de medir distâncias entre pessoas, ou entre pessoas e coisas, que ocupam um mesmo plano interativo. Por outro lado, este é também um espaço dinâmico heterogêneo onde ocorrem trocas constantes a partir de uma experiência corporificada, afetiva e sensorial, entre os seres que o habitam. Se recuperarmos a questão do gesto prudente na aproximação afetiva à pessoa do aluno, podemos assumir, neste caso, um conceito de distância discernível a partir de diferentes matizes de relacionamento, tendo em conta os contextos de confiança e de vulnerabilidade de cada um.

Este torna-se, portanto, um espaço intermediário de mediação entre o íntimo e o público e, conseqüentemente, um espaço onde a distância é ajustada segundo os inevitáveis antagonismos da transparência e do sigilo. Assim, o espaço da sala de aula não só é afetado pelo que ocorre nas relações entre quem o habita, ou seja, quem a vive não apenas numa vertente espacial, mas sobretudo em relação à diversidade de modalidades de envolvimento na qual consiste essa natureza intermediária (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debaugé, 2004); mas também, inversamente, considerando que as relações são, elas próprias, afetadas pelo espaço. De qualquer forma, o espaço só será um lugar habitado se for, simultaneamente, um espaço praticado (Certeau, 1980, 1982), ou melhor dizendo, o espaço é um cruzamento de mobilidades e, por tal, há que ter em conta o efeito produzido “pelas operações que o orientam, circunscrevem, temporalizam e o levam a funcionar como uma unidade polivalente de programas confluentes ou de proximidades contratuais” (Certeau, 1980, p. 129).

Recorremos, ainda, à noção de “espaço antropológico”, cunhada por Merleau-Ponty (1945), e que permite, precisamente, distinguir o espaço “geométrico” de uma outra “espacialidade” para a qual não só “o espaço é existencial” como também “a existência é espacial” (Certeau, 1980). Consideramos, portanto, uma rede de proximidades em que as pessoas estão em estreito contacto, concebendo, a existência daquilo que podemos

denominar por um espaço de afetos⁷, ou seja, “um espaço de intensidades em vez de um espaço de distâncias” (Roy, 2006, p.98) onde até as ocorrências mais ténues, que levantam perturbações mínimas no ambiente, são dignas de significação mediante as respostas emocionais que suscitam.

Desta noção de distância ajustada, há ainda uma outra ação de ajustamento pensada, desta vez, em termos de conveniência. O conceito de “conveniência” enfatiza, por assim dizer, a vontade do indivíduo a recorrer a ajustamentos por iniciativa individual em vez de considerar apenas determinações coletivas. Com efeito, a distância que convém, manifesta-se, segundo Marc Breviglieri (2011), em três níveis de significado: (1) pelo já mencionado dilema do demasiado próximo/demasiado distante; (2) pela dicotomia entre confiança e desconfiança – que parece inferir em todos os níveis da relação pedagógica tendo por base as políticas de afetividade (Resende, 2010c, 2103b), a ética da solícitude (Ricouer, 1990) e a responsabilidade das partes envolvidas (Certeau, 1980) e (3) por diferentes qualidades justificáveis em função do bem comum, que segundo a ética da solícitude, inserida no contexto educativo, procura em simultâneo um cuidado baseado no vínculo empático e numa relação de justiça para todos, cujo horizonte é sempre a (máxima) felicidade (Breviglieri, 2012).

O entrecruzamento entre os mencionados níveis da distância que melhor convém às diferentes *comunalidades* são inseparáveis entre si, mas são igualmente indissociáveis da noção de coordenação entre pessoas, consigo próprias e com os objetos e dispositivos do meio de interação. Ou seja, a capacidade de coordenação das pessoas consigo mesmo, com os outros e com os objetos, sugere que a identificação da ação está intrinsecamente ligada à valorização do seu sucesso, ou dito de outra maneira, à forma como a ação é ou não conveniente à coordenação. De uma forma mais geral, a articulação dos termos “ação” e “conveniência”, ergue em torno do conceito da ação que convém (Thévenot, 1990) uma noção abrangente do governo de si e das *comunalidades* feitas no plural, permitindo, neste caso, constatar a composição de envolvimentos e dinâmicas de ação que são o ponto de partida analítica das temperaturas da educação sexual nas escolas.

Na verdade, não só os adultos, como também os não adultos, permanecem extremamente vigilantes em relação ao dilema da proximidade anunciado. Essa vigilância

⁷ Na filosofia de Deleuze, o afeto é parte de uma ordem sensível, viabilizando que os afetos se desloquem para um prisma diferenciado na forma de perceber e viver a vida, o que permite refletir sobre a educação sexual como experiência ética e estética e a sua articulação com os mundos juvenis.

dá-se nos mesmos lugares onde a coabitação, na escola ou nas suas imediações, requer que cada um aprenda a lidar com a pluralidade e, conseqüentemente, com a incerteza, enquanto se esforça para se coordenar com os outros, quer pela via da negociação, quer pela via da acomodação das condutas que permitem dar a devida atenção aos outros que contam (Taylor, 2005; Resende & Gouveia, 2013a; Resende 2010c). Os próprios lugares de encontro ganham vida através destas formas de fazer o comum no plural (Resende, 2003) – uma força motriz que potencializa a emergência dos atos e lavra o terreno comum entre os atores (e também entre atores e investigadores).

Apetrechados fazemo-nos ao caminho

Antes de prosseguirmos, reservamos algumas palavras sobre o percurso teórico-metodológico desenhado para esta pesquisa. Percebemos, desde o primeiro contacto com o terreno, que o campo de investigação se revelava de tal forma complexo e transmutável que constituía um enorme desafio desenhar um protocolo metodológico suficientemente eficaz para revestir a nossa intenção com técnicas apropriadas de recolha e análise de dados. Perante tal desafio, decidimos convocar uma série combinada de dispositivos metodológicos. Essa disposição analítica carece da implantação de um estudo sensível às exigências e às dificuldades potenciais trazidas pelas interações entre atores protagonizando momentos críticos aquando se colocam em prática diversas ações pedagógicas com a finalidade de educar a sexualidade juvenil em meio escolar, o que reforça a nossa convicção em dar um lugar central à observação participante⁸, reforçada por gravações áudio (quando autorizadas) e entrevistas individuais ou em grupo. O objetivo foi então colher dados das situações empíricas relevantes notadamente marcadas por dilemas, tensões e conflitos. Todavia, o painel traçado pela observação e o mapeamento dessas situações não é suficiente para levar a uma compreensão adequada da ação experienciada pelas pessoas. A abordagem surge então veiculada ao propósito de mergulhar profundamente numa etnografia ancorada a uma teorização das tensões

⁸ Realçamos que os objetivos da observação participante, vão muito além da pormenorizada descrição dos elementos de uma situação, permitindo a identificar o sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento observado (Tannenbaum & Spradley, 1980).

encontradas no terreno (Litcherman & Reed, 2014; Charles, 2012, 2016) que, por sua vez, possui importantes pontos de conexão com o programa de pesquisa levado a cabo pela sociologia pragmática francesa⁹, da qual damos especial ênfase à sociologia dos envolvimento desenvolvida por Laurent Thévenot (2006).

Neste amplo recorte teórico-metodológico, atendemos ao modelo pragmatista das ações localizadas, assumindo que o ator mobiliza uma pluralidade de regimes de envolvimento conforme as situações a que se vê acometido (Thévenot, 2006). Opção teórica que acarreta uma disposição epistemológica alinhada com a máxima pragmatista de “seguir os atores” (Boltanski e Thévenot, 1991), seja naquilo que dizem fazendo, como naquilo que fazem dizendo (Resende, 2010a, 2010b, 2011; Resende e Gouveia, 2013; Resende, Beirante & Gouveia, 2016). Ou seja, a investigação empreendida deve seguir os modos de agir dos atores em diversos ângulos: modos de diferir, de chegar ao acordo, de criticar, de denunciar, de reivindicar, de silenciar; tendo em conta a enorme plasticidade que estas formas de envolvimento consigo mesmo, com os outros e com o meio acarretam. Assim, optamos por desenvolver, por métodos essencialmente etnográficos, abordagens e concepções que permitem reconhecer e apreender, através dos significados que os sujeitos atribuem às suas atividades e ao contexto onde estas se desenrolam, a pluralidade de formas de fazer o comum nos quotidianos escolares (Thévenot, 2006, Resende, 2010a, 2010b).

Ademais, aquilo que parece, à primeira vista, ser específico num projeto de educação sexual escolar a nível local, é exatamente a ligação a uma dinâmica que articula o público e o íntimo, e esta questão convida-nos a interrogar os processos ligados a esse espaço/tempo de trabalho/relação pedagógica. Questão que nos propusemos desbravar. Seria certamente um investimento de outra envergadura sociológica, por certo mais interessante, tentar entender como emergem estas iniciativas no seio de um sistema de ação mais alargado, assim como estas iniciativas em educar a sexualidade e os afetos se relacionam com a organização global da educação pública nacional. Todavia, tal objetivo,

⁹ No caso da sociologia pragmática francesa, e após o seu gesto inaugural (Boltanski & Thévenot, 1991), centrado numa sociologia das convenções, articulada com a autonomia capacitária nas trajetórias de individuação dos atores (Boltanski, 1990), uma segunda vaga aparece em torno de Laurent Thévenot, (2006), estendendo a investigação sociológica a abordagens e concepções que podem recuperar a grande variedade de formas de fazer dos atores e de se ligar a mundos plurais, dos modos de atuar e de se conectar com os outros, das suas formas de discordar, de chegar ao acordo, de criticar, de contestar, ou simplesmente de contemplar aquilo que o rodeia (Thévenot, 2000).

por economia de tempo e de custos (em sentido lato) não é alcançável na presente investigação.

Para extrair da ação a substância necessária ao objeto em análise é, em suma, preciso alcançar o máximo de variedade e de contexto do mesmo. Permanecer no âmago onde a ação decorre. Ver-se rodeado daquelas pessoas, emoções e ideias que enchem o ânimo de lucidez. E nas variações das temperaturas que moldam a natureza das relações, são os corpos dos atores, de diferentes gerações e com diferentes propósitos, amarrotados à força da ação de velamento ou desvelamento do íntimo e do privado, que traçam em conjunto as conexões ou desconexões entre ambos, isto conforme as temperaturas com que se servem as disponibilize ou contradiga.

E sempre que transpomos as portas de entrada das escolas, com o intuito de mergulhar nas profundezas das suas histórias e acontecimentos, ergue-se à nossa frente a ponte pênsil e o desafio de a atravessar. Aceitamo-lo sempre com o mesmo zelo e honestidade intelectual, mesmo quando num ou noutra momento o terreno se torna árido e difícil de desbravar. Mas o arquétipo do investigador viajante, do nómada, no qual nos inscrevemos, deve estar pronto para o ritmo de um ir e vir constante entre o terreno de pesquisa e a mesa de trabalho. Ler, questionar, investir no terreno, pensar, analisar, regressar ao terreno é a normal respiração da metodologia que aqui empreendemos.

Passo a passo, até ao fim que é um princípio...

Este texto versa sobre relações. Sobre educação. Sobre temperaturas. Sobre o íntimo e o público. Dividimo-lo em duas partes além de um capítulo introdutório e as considerações finais. A parte um versa sobre generalidades indispensáveis, incluindo um capítulo onde constam alguns apontamentos históricos sobre a evolução da sexualidade e da educação sexual em meio escolar. Prossegue esta dissertação com um segundo capítulo onde se tratam questões essencialmente do âmbito teórico e se introduzem alguns dos principais conceitos e perspectivas de análise que vamos utilizando ao longo da mesma. Finda com um terceiro capítulo dedicado à metodologia e técnicas de recolha de dados.

A parte dois, encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, “*O insuportável e o intolerável na educação sexual escolar: um jogo de mútuos*”

constrangimentos”, especificamos precisamente como a qualificação de “insuportável” ou de “intolerável” pode acompanhar um sentimento de indignação precedido de um juízo moral. A diversidade de situações identificadas, particularmente em sessões dedicadas à educação sexual em meio escolar, são bastante elucidativas dos momentos nos quais os adolescentes ou jovens, mas também os adultos – os seus educadores –, demonstram uma enorme elasticidade nas formas como lidam com situações que percorrem uma escala emocional ampla, combinando gestos mais defensivos ou mais ofensivos, perante a astúcia ou o retraimento dos seres em ação cuja performance situada forma um campo operatório de recorrência frequente.

O capítulo dois, *“Do íntimo ao público e vice-versa: dilemas da proximidade e do distanciamento”*, remete-nos para o dilema muito próximo/muito distante tendo em conta o problema da intrusão e do risco de violação abusiva daquilo que é considerado do foro íntimo ou privado. Devido à propensão habitual para encarar o tema da sexualidade como algo que está sempre do lado do risco de intrusão, as deslocações entre o íntimo e o público, a que os educadores estão constantemente sujeitos, levam os mesmos a assumir que as questões exercitadas em meio escolar provocam efeitos tanto em si como nas audiências juvenis sob a sua tutela. Ao situar a nossa análise na passagem do próximo ao público, a figura do insuportável informa-nos sobre as inúmeras situações em que as pessoas têm de jogar habilmente entre vários “regimes de envolvimento” (Thévenot, 2006). A injunção de produzir a proximidade da relação pedagógica, que hoje parece, mais do que nunca, relacionado com as políticas públicas de dimensão social, é por natureza um excelente laboratório para esse tipo de investigação.

No capítulo três, *“Educar a sexualidade de corpo e alma: da economia do sofrimento à boa distribuição da felicidade”*, propomos analisar os exercícios de atos protagonizados por educadores (professores e profissionais de saúde convidados pela escola) em função das práticas educativas que dão sentido a um deslize, expresso nas suas intervenções no âmbito da educação sexual, de uma visão biotécnica (“de corpo”) para uma visão psicossocial (“de alma”), e que assentam em formas de investir na educação com o declarado propósito de uma “boa” distribuição da felicidade. A bondade desta distribuição é, de certa forma, “medida” através da diminuição (ou erradicação) da infelicidade: dos sacrifícios, do sofrimento e do desprazer. Assim, entre modalidades de intervenção mais próxima ou mais distante, ou nas suas composições mescladas, as ações em prol de educar em função de boas práticas educativas, em conjugação com boas

práticas sexuais, mostram formas de investir assentes em compromissos distintos. De outro lado, as formas investidas têm em consideração as maneiras como os alunos se envolvem e reagem em função da natureza destas ações. Tratando-se de atos suportados por uma convenção definida por Lei, a sua economia tem de se basear em valores que ganham cunho de elevação na sua generalidade (Boltanski & Thévenot, 1991;Thévenot, 2006) e assentam na procura do bem comum.

No capítulo quatro, aquele que encerra a análise e discussão dos dados, e cujo título é “*Composições gramaticais e arranjos táticos na educação sexual escolar*”, pretendemos mostrar como os educadores compõem arranjos táticos diversos ao mesmo tempo que procuram as temperaturas que melhor convêm para levar a cabo a educação sexual aos diferentes públicos juvenis que formam a comunidade de alunos. As técnicas e os objetos que suportam estes arranjos, ou a composição criativa dos mesmos, são fundamentais para dar resposta aos dilemas que a proximidade traz exatamente no lugar entre o excesso e o défice, assim como a sua importância para suturar as fragilidades do relacionamento intra e intergeracional, especialmente presentes em momentos de maior tensão, em que o foco é educar a sexualidade e os afetos. Com afeto.

PARTE I

Capítulo 1

Como chegamos da repressão sexual à sexualidade curricular? Apontamentos históricos sobre uma questão publicamente inquietante

A resposta à questão resulta de um duplo enfoque: por um lado, o lugar da sexualidade no que concerne aos limites dos campos do público e do íntimo, e por outro, a forma gradual e intermitente como a educação para a sexualidade dá entrada no meio escolar. Claro está que uma e outra estão necessariamente relacionadas. Da primeira, importa ponderar essencialmente a fronteira incerta que delimita o íntimo e o público no que diz respeito à sexualidade e aos afetos no geral. Tanto a sagesa popular – hábil em avaliar/diferenciar virtudes e vícios, quanto a produzir juízos inspirados e governados pela retidão de espírito ou pelo bom senso que recai sobre os comportamentos sexuais (especialmente dos outros) –, como a ciência, que traz à luz da sexualidade a solução dos mais variados problemas, distúrbios e perturbações, sejam estes do âmbito fisiológico, sejam do foro psicológico, todos se baseiam nesta correlação controversa entre o privado e o público: de um lado o sexo, como um fenómeno inteiramente privado e na primeira pessoa, e do outro, o comportamento sexual, cujo desvelamento cai frequentemente na mira do social, e portanto, no foco público.

Deve notar-se que a possibilidade de estabelecer ligações estreitas entre o foro privado, o comportamento público e a sexualidade, não depende apenas do resultado da revelação intencional ou involuntária dos comportamentos afetivos, mas também da maior ou menor rigidez das normas vigentes na sociedade em relação a práticas ou disposições atidas a este âmbito. A articulação entre normas e práticas compõe a legitimidade moral no que respeita ao sexo e à sexualidade, determinando o que é da ordem do consentido ou tolerado e o que é da ordem da transgressão e do desvio (Gagnon & Simon, 1973; Giddens, 1996; Alferes, 1997; Aboim, 2009).

Destacamos, portanto, de um lado, a posição resolutamente positivista do conceito de sexualidade e de sexo, que a escola laica trouxe enquanto lugar de transmissão de conhecimento científico, biológico *strictu sensu*, e do outro, a posição humanista da sexualidade, resolutamente social, aquando a sua educação implica considerar um conceito mais alargado de sexualidade, integrando as dimensões psicológica, afetiva,

social, cultural e ética, como vetores essenciais para entender a complexidade da relação com o outro (Pais, 2012).

De facto, responder pelas ações diante de outrem supõe ser capaz de integrar em si mesmo o que é da ordem dos gestos, das palavras, das normas e dos valores transmitidos de uma geração para outra, em componentes variáveis ou invariantes. Mas quais são os laços e os lugares que determinam essa transmissão? Será que tudo isto poderia ser alinhado e ordenado segundo um currículo escolar, adequado aos padrões de coerência e às lógicas que hoje prevalecem nas escolas, isto sem serem considerados por esta instituição como assuntos de grandeza menor?

Os diferentes componentes da sexualidade humana são compostos de elementos orgânicos (os órgãos sexuais, as suas especificidades, os seus modos de funcionamento), mas também do modo como as emoções, as sensações e os sentimentos são interpretados e transmitidos de acordo com os próprios códigos culturais, a saber, as regras comuns, as leis, os valores, as normas que codificam relações afetivas e sexuais, relações de parentesco e relações sociais. O conjunto de comportamentos afetivos e sexuais é, de certa forma, codificado pelo registo das crenças, das proibições, mas também de tudo o que pertence ao domínio dos laços, dos lugares e das leis (práticas permitidas ou proscritas de acordo com o sexo ou com a idade, mas também posições sociais e restrições relacionais, familiares e jurídicas que marcam e conferem o que é da ordem do permitido e do proibido, do legal e do ilegal, do normal e do desviante) (Didier-Weill, 2008; Pelège & Picod, 2006; Véronique, 2014).

Os lugares e os laços da educação e da socialização devem ser um veículo para que os jovens se tornem adultos, capazes de se desapegarem dos primeiros laços de afeto que encontram frequentemente na família, para escolherem ligar-se, por outros laços, aos outros que não são a família. Tal movimento segue uma linha de tensão que Marc Breviglieri afirma marcar “a distância entre um mundo próximo e familiar, em que se desenrola a infância, e o domínio público, composto de espaços probatórios, onde o adolescente chega com o desejo, o medo e o dever de afirmar qualidades que o distinguem” (Breviglieri, 2007b, p.19).

A maturidade e a grandeza são nesta altura pensadas em função da autonomia e da responsabilidade no plano individual, frente ao interesse pelas consequências públicas ou privadas das suas ações (Breviglieri, 2007), tornando possível, pelos jogos de linguagem, o acesso aos corpos desejados despertando quase todas as vias sensoriais que

o corpo humano possui: visão, audição, tato, olfato, sentidos internos, etc., para ter o gosto ou o desgosto dos outros (Le Breton, 1999). Toda a antropologia do dom e do contra-dom, dar ou receber, sentir-se invadido ou não, ser subjugado ou retirar-se, são os marcos que vão distinguir as relações amorosas e sexuais, mas também as relações infra-familiares ou sociais.

Consideremos ainda que os juízos que os adolescentes e jovens operam sobre a sexualidade e os afetos se vão alterando ao longo das transições geracionais quando os mesmos curto-circuitam as suas experiências e que, por sua vez, provêm de múltiplos acontecimentos, confrontando-os com a predisposição ou não em discutir os problemas trazidos pela sexualidade e os afetos no geral, e tomar como indiferente ou indecente o seu questionamento como bem em si (Dodier, 2005).

Enfim, respondendo ao questionamento anterior, o que podemos dar por certo é que não há escolarização da sexualidade sem história, apesar dos dispositivos, objetos, técnicas e arranjos pedagógicos criados para o efeito, hoje utilizados nas escolas, não possuírem manifestamente uma ancestralidade ou descendência. O que não quer dizer que os modos de fazer a educação sexual escolar apareçam desgarrados da história dos sujeitos e da sua educação pela escola pública ao longo dos tempos (Resende; Beirante & Gouveia, 2018).

Sexualidade e conhecimento: das sombras do pecado à luz da libertação

Recuando um pouco na história, podemos dizer, de uma forma algo simplista, que a educação sexual sempre esteve presente na regulação das sociedades humanas. De facto, encontramos regras basilares relativas à sexualidade em todas as sociedades da antiguidade (proibição do incesto, aliança e filiação, relações de género, identidade, moralidade), de modo a que todas as sociedades sempre fossem educadas, de uma forma ou de outra, para a sexualidade: seja de forma iniciática, demonstrativa, implícita, explícita ou repressiva, as normas e as regras nunca deixaram de ser colocadas: pela família, pela comunidade, pela religião e, mais recentemente, pelo Estado (Pelège & Picod, 2006). Por exemplo, o Ocidente cristão estabeleceu regras de moralidade sexual em torno de prescrições e proibições bíblicas (masturbação, perversão, adultério,

homossexualidade, pornografia) que determinavam, e de certo modo ainda determinam, comportamentos em algumas frações da sociedade contemporânea, ou seja, o lugar e o papel dos cidadãos em relação à sexualidade e aos afetos no geral, construindo, ou pelo menos *tentando* construir, uma fronteira rígida entre o que é de mostrar e o que é de esconder, o que é de dizer e o que é de silenciar, o que é público e o que é privado (Policarpo, 2011). Grifamos a palavra “tentando”, pois, apesar da forte vigilância e/ou proibição que recaem sobre o sexo, os tempos e os espaços de transgressão sempre existiram, carecendo, é certo, do máximo sigilo e velamento público, por forma a seguir rigorosamente o lema “virtudes públicas, vícios privados” (Aboim, 2013, p. 15).

A entrada no período do Renascimento, no século XIV, trouxe consigo alguns valores da Antiguidade Clássica por forma a agitar outros valores imperiosos da moral cristã em relação à sexualidade, apesar desta última permanecer ainda de forma intrínseca na sociedade vigente e determinar em larga medida as condutas sexuais da época (Elias, 1993, p.74). A severidade moral da Igreja e das autoridades civis foi ainda mais dura, intolerante e punitiva a partir do final do século XV, pela forma como os dogmas mais rígidos da moral cristã em relação à sexualidade foram estabelecidos no Concílio de Trento (1545-1563), reafirmando um catolicismo mais inflexível e intransigente. O ascetismo na dominação dos prazeres carnis e a vinculação do sexo à função única de procriação entre casais, continuaram a formar o padrão de influência moral da sociedade da época (Foucault, 1994).

No entanto, é de notar que um afrouxamento da moral sexual cristã conhece uma intensificação significativa no século XVII com a entrada na Idade das Luzes, quando a sexualidade faz uma nova aparição, desta vez associada ao desenvolvimento da promiscuidade urbana e da prostituição nas grandes cidades (Foucault, 1994a; Aboim, 2013). Os gestos e os discursos transgrediam o que até aí era pecado, os corpos misturavam-se em atos íntimos sem o pudor da restrição ao domicílio, o escândalo apagava-se dos vícios privados, enfraqueciam os códigos moralizadores da obscenidade e da decência. O privado tornava-se, assim, mais público, enquanto os corpos se “pavoneavam” (Foucault, 1994b, pp.9 e 10) a seu bel-prazer (e para o deleite e prazer dos outros). A intimidade orgânica, sexual, emocional, de exaltação do prazer que durou até ao séc. XVII, contrasta com o puritanismo que caracteriza o século XIX. Este trazendo o tal “crepúsculo” que Michel Foucault (1994b) diz ter caído sobre a luz meridiana e voltado a encerrar a sexualidade na escuridão dos quartos dos domicílios da burguesia

vitoriana. A família conjugal volta a “confiscar a sexualidade”, acrescenta o filósofo francês (Foucault, 1994b, pp. 9) ou, nas palavras de Norbert Elias, “no processo civilizador, a sexualidade, é cada vez mais transferida para trás da cena da vida social e isolada num enclave particular, a família nuclear” (Elias, 1993, p.180).

A sexualidade é então devedora de uma certa conduta da moral sexual, prudência e vigilância do que é dito ou feito, pois o que não é regulado pelos predicados da vida íntima familiar não tem direito a cidade, tampouco a verbo. Impondo novas morais, valorizando condutas e reprimindo outras, excluindo do público para fechar no privado, demarcando práticas virtuosas das imorais, e por fim, regrido o que é natural e o que não é, a sociedade experimenta uma verdadeira repressão sexual que durará até meados do século XX.

O século XX fica marcado pelo desenvolvimento discursivo, imaginado e pictórico sobre questões de gênero, do sexo e da sexualidade (Stiegler & Tisseron, 2009)¹⁰. No princípio surge, de um lado, uma nova linha de conhecimentos psicológicos sobre a sexualidade, para a qual Sigmund Freud foi pioneiro, abrindo novos horizontes no campo da sexualidade, essencialmente na conceptualização da sexualidade infantil com o estudo sobre as “pulsões sexuais”. Freud faz alusão à importância de uma educação via escolar que não se desvie do domínio da sexualidade, ou nas suas palavras, é à escola primeiro que cabe não se escapar da menção que se relaciona com o domínio sexual (Freud, 1980).

De outro lado, abre-se um caminho a outra abordagem, desta feita mais clínica e higienista, devido ao surgimento de noções de saúde pública, com pretensões de tornar mais conhecida a fisiologia e a higiene sexual humana (Gagnon & Simon, 1973). Mas a sexualidade no prelúdio do século XX não permanece apenas no plano terapêutico entre o divã da psicanálise e o consultório médico. O sexo também entra nos “laboratórios” tornando-se objeto de estudo com valor próprio tanto para as ciências sociais como para a então recente “ciência do sexo” – a sexologia (Vaz, 1988).

O desenvolvimento da ciência sexual moderna possui ligações diversas com os temas da hereditariedade, da degeneração ou do desvio da normalidade (Vaz, 1988;

¹⁰ Mas a modernidade não deve nos fazer esquecer que estamos numa sociedade mesclada e plural e que outras abordagens, outros códigos culturais relacionados às crenças, ao pudor, às desigualdades sociais, relegadas, à carência de alfabetização, às medicinas tradicionais, nos abrem para uma maior diversidade e complexidade (Vilar, 2002).

Aboim, 2013). Em função disso, os conteúdos inerentes às ciências sexuais vão sendo ampliados e reatualizados como resposta a casos clínicos ou sociais emergentes na sociedade, dos quais a prostituição, as doenças venéreas e a higiene pessoal tomam especial relevância na primeira metade do século XX, e cuja reverberação, ao longo de todo o século, estimula a gradual ação do Estado em matérias da sexualidade e do sexo. Porém, devemos esclarecer que essa “gloriosa combinação”, entenda-se, entre ciência, sexo, Estado e sociedade, fica inevitavelmente inacabada enquanto a sexualidade não se reverter em objeto de transmissão e de transformação ao serviço da libertação e da difusão de um conhecimento específico, distribuído por adultos e não adultos, essencialmente adolescentes e jovens. Essa entrada deve ser feita pela escola (Vilaça, 2006).

Para tal, outra transformação histórica torna-se necessária: a conjunção da sexualidade com a educação dos mais novos traz para a discussão pública o tema da idade, concedendo-lhe gradualmente uma centralidade política do ponto de vista dos processos de socialização escolar a partir do foco de como se processam as aprendizagens e, mais profundamente, quais os seus manifestos efeitos nas trajetórias de individuação e subjetivação dos alunos (Tremblay, 1992; Resende & Caetano, 2012b).

Em boa verdade, já desde os anos sessenta do século XX as intervenções públicas nas escolas começam a dar sinais de uma maior atenção às transições etárias dos alunos (Resende, 2003). Ora, este preceito brota essencialmente do desenvolvimento dos saberes nas áreas da pedagogia e da didática, direcionado para dar resposta à problemática das desigualdades escolares e sociais, dissecado e disseminado pelas ciências sociais, que a partir dessa altura, se dedicam, com maior afínco e acuidade, a cruzar os resultados académicos e o abandono escolar com a origem de classe dos seus usuários (Bourdieu, & Passeron, 1979).

O cruzamento das figuras da juventude com a figura do aluno assume, no domínio da atenção pública nacional, uma maior expressão conferindo ao comportamento cognitivo e educativo um destaque cada vez maior no período a seguir à refundação do regime democrático (1974), quer do ponto de vista da sua consistência, quer do ponto de vista da sua intensidade. Entre o final da década de ‘80 e da década de ‘90, estas inquietações tornam-se mais ambiciosas sobretudo em virtude das modificações morfológicas que ocorrem nas escolas, nomeadamente, das dinâmicas que resultam de um sistema de expansão não contida que se vem intensificando desde a revolução de abril,

dando abertura à massificação escolar (Cunha, 1998; Resende, 2003; 2010a; Vieira, 2010).

Mais recentemente, a população estudantil sofre uma nova reconfiguração estendendo-se à entrada de alunos provenientes de diversos contextos de imigração¹¹, circunstância essencialmente expressiva nas últimas décadas¹², trazendo novas matizes ao ensino nacional e exigindo o ajustamento necessário da população docente e discente a uma abertura para o reconhecimento do pluralismo da sociedade portuguesa (Resende & Dionísio, 2005; Resende, 2010a, 2010c; Resende & Gouveia, 2013).

Centrado na pessoa humana do aluno, dinamizado por uma nova consciência do profissionalismo e exigência de qualidade, não se trata apenas da edificação de uma escola democrática para todos, mas de uma escola atenta a cada um, à diversidade dos seus públicos, ou seja, na qual cada aluno merece uma atenção pedagógica cuidada permitindo o seu desenvolvimento de acordo com as suas potencialidades. Nas palavras do pedagogo Pedro d'Orey da Cunha, “o aluno, com a sua dignidade de pessoa, é um fim, máxima que, segundo Kant, é o próprio fundamento da ética” (Cunha, 1996, p. 81). A atenção devida à pessoa humana do aluno nas escolas públicas portuguesas é, por assim dizer, a trave mestra que vem suportar a educação sexual neste meio. No entanto, desde a intenção política até à prática educativa, propriamente dita, ainda decorreu um lapso de tempo significativo.

A vontade de romper com um passado puritano e repressivo: um jogo de contrários

Paralelamente às correntes psicológicas e bio sanitárias, que vêm ambas no sentido de dar um maior prenúncio às questões da sexualidade humana, algumas tentativas estruturadas de educação sexual vão surgindo nas escolas portuguesas desde os

¹¹ Nos últimos anos, Portugal assistiu a uma alteração no perfil das entradas de estrangeiros em território nacional. Nota-se que o país tem vindo a atrair ou a reforçar novos perfis de imigração, com o aumento da importância relativa de alguns fluxos (caso dos estudantes, de investigadores e altamente qualificados e, de forma mais ténue, de reformados) e a diminuição de outros (caso das entradas para o exercício de atividades subordinadas) (Boletim Estatístico OM, 2017, p.4)

¹² De 9,4% em 2006 para 12,5 % em 2015, nos vários níveis de ensino segundo o relatório de 2017 do Observatório das Migrações (Observatório da Migrações, 2017)

finais dos anos '80 (Reis & Vilar, 2004; Vilaça, 2006). Ao contrário de certas ideias difundidas na sociedade atual, a educação nacional há muito que se inquieta com esta questão e a sua realidade atual resulta de um longo percurso de iniciativas dispersas, reflexões institucionais e ações de tentativa e erro (Pais, 1985; Vaz, 1988; Vilar, 2003).

Basta recuarmos até ao período do Estado Novo, de 1933 a 1974, para recuperarmos uma visão proibitiva da sexualidade, fadada à quase invisibilidade pública e ao mutismo, acanhada sobre o peso da censura oficial. A sociedade vigente era rígida e conservadora em termos de moralidade sexual, vivida sobre a égide das proibições e somente num formato de conjugalidade - a heterossexual¹³ -, e de sexualidade - residida no casamento e dirigida para a reprodução e formação de família - era publicamente aceite (Aboim, 2013).

Pensar uma educação sexual em meio escolar, numa época particularmente repressiva e tradicionalista, é uma ideia arrojada e verdadeiramente difícil de coexistir com um regime que premiava fundamentalmente a uniformidade nacional, os valores da tradição e, sobretudo, a proteção contra o amargor de uma qualquer inovação brusca (Pais, 1985; 1998). Algum discurso onde ideias da transmissão de saberes acerca da sexualidade para jovens escolares confluíssem, não deixava de dar um ar de transgressão num país ainda amordaçado pelos valores tradicionais e de costas viradas para a Europa liberal do pós-guerra. A educação, circunscrita à ideologia do regime, é, então, uma mescla de idealismo rural com tradicionalismo heroico, que deve ser transmitido às novas gerações. E a ética docente, cunhada sob o império da moral, agrilhoadada por um conjunto rígido de normas e regras e sem grande espaço para a criatividade e inovação, permanecia ao serviço exclusivo da sociedade constituída (Cunha, 1996; Carvalho, 2008).

A par do desenvolvimento da sexologia, talvez um dos acontecimentos mais importantes ocorridos na década de '70, constituindo um ponto de fuga importante na

¹³ Durante pelo menos três décadas, a homossexualidade exprime-se nas artes, sobretudo na literatura de forma cifrada, criptica. Este quadro de censura e autocensura nas artes só é transposto pela geração dos surrealistas e por figuras como Mário Cesariny e Natália Correia, que, segundo diz o professor e ativista, António Fernando Cascais em entrevista ao jornal Público em 17 de Julho de 2009, “reconquistam uma liberdade para a homossexualidade que se amplia na geração de Ary dos Santos e mais ainda na geração de antes do 25 de Abril”. No entanto, mesmo nesta altura de maior repressão, existiam alguns “intocáveis do regime”, “havia gente reconhecida pelo regime que vivia a sua homossexualidade em privado”, diz Cascais, nomeadamente, entre outros, a poetisa Virgínia Vitorino ou a intelectual e escritora Edith Arvelos.

direção da libertação sexual, é a difusão da contraceção feminina (Policarpo, 2011)¹⁴. Tal acontecimento, introduz uma emblemática rutura antropológica e sociológica na dissociação entre sexualidade e reprodução, libertando as mulheres do jugo do corpo sexuado enquanto produtor de gravidezes nem sempre desejadas, permitindo ao mesmo tempo que a sexualidade se libertasse no feminino na busca pelo prazer sem ficar atida à função meramente reprodutiva que asseguraria a sobrevivência da espécie.

Com raríssimas exceções, nas sociedades modernas, a escolha dos parceiros românticos e sexuais é alicerçada no amor, no desejo, no livre consentimento, mas a partir da libertação sexual trazida pela difusão da contraceção, a sexualidade vem inscrever-se igualmente no imperativo da felicidade (Bruckner, 2002), ou no imperativo da performance sexual (Ehrenberg, 2008).

Na mesma década, ainda antes da revolução de 1974, as agendas políticas começam a dar sinais de rutura com uma ideologia sexual mais repressiva, abrindo novos horizontes ao campo da sexualidade. É na última fase da ditadura política (1969/74) que a questão de uma educação sexual nas escolas é colocada sobre a mesa de trabalho de uma equipa governamental presidida por Marcelo Caetano, surgindo como assunto a ser tomado em consideração, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista moral (Vilar, 2003; Resende & Beirante, 2018). É assim que em 1971, Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, reúne sob a sua direção uma comissão que integra elementos da Igreja Católica, profissionais de saúde e professores, com a finalidade de debater a educação sexual. Deste intento, e apesar da missão desta comissão ter sido interrompida, nasce um conjunto de textos que assinalam precisamente a vontade de romper com um passado (e um presente) puritano e repressivo (Vaz, 1996), nomeadamente, ao apoiarem uma compreensão mais alargada do conceito de sexualidade, na qual as dimensões do desejo, do prazer e da comunicação surgem combinadas com a expressão do amor.

A revolução de abril de 1974, perfumada de cravos e colorida de emoções que brotam à flor da pele, anuncia uma nova primavera para a sexualidade e para o sexo. Os valores do antigo regime são, a partir deste momento, sistematicamente rejeitados. As inovações sucedem-se a um ritmo vertiginoso e a sexualidade dobra o “cabo das tormentas” dando a face visível ao espaço público: saindo do espaço íntimo dos quartos

¹⁴ Um marco importante e pioneiro respeita à constituição da Associação para o Planeamento da Família (APF) em 1967, associação que ao longo dos anos desempenhou um papel importante na defesa não só da contraceção, mas, mais amplamente, dos direitos e da cidadania sexual.

e dos domicílios para irromper além das fronteiras do interdito e da sombra que pairava sobre as proibições. Desatados os nós que apertavam as gargantas e atavam os discursos ao nível do sussurro, as vozes tornam-se agora mais audíveis, ultrapassando alguns dos medos ancestrais da marginalização do sexo e da sexualidade sob o crivo do olhar do outro. A revolução trouxe ainda uma importante força para a despolarização entre o sexo masculino e feminino que persistia ativa na sociedade portuguesa, dando um novo ímpeto aos valores da igualdade de género (Policarpo, 2011).

Mas, apesar do estrépito inicial instigado pela mudança, exaltado por anos de repressão e de silêncios impelidos pela força da censura, nos anos que se seguem à revolução a poeira vai assentando sobre uma sociedade cuja tradição, em confronto com as ideais revolucionárias, ainda verte sobre a sexualidade algumas das suas ideologias mais conservadoras, defensoras da família tradicional, para a qual a sexualidade feminina ainda era vista, por alguns segmentos da sociedade, como ameaçadora da ordem social – motivando na sociedade um autêntico jogo de contrários (Pais, 1985).

Não obstante os avanços e os recuos da sociedade perante uma nova realidade social, é inegável a importância que o período pós-revolucionário trouxe em termos de produção legislativa. Sumariamente, destacando algumas das mudanças mais marcantes na sociedade moderna, a constituição de 1976 reconhece o direito à igualdade entre homens e mulheres. No mesmo ano, foi ainda instituído o princípio de igualdade entre filhos nascidos dentro e fora do casamento, rompendo, finalmente, com as figuras de filhos legítimos e ilegítimos. A união de facto de casais heterossexuais é reconhecida, desde 1977, como forma legítima de conjugalidade, no entanto, não ficam reconhecidas quaisquer obrigações em termos de fidelidade, cooperação ou assistência entre os casais que optem por este tipo de enlace. Ampliadas as possibilidades de reivindicação pública, é também no ano de 1977 que é entregue na Assembleia da República uma petição com mais de cinco milhares de assinaturas requerendo a descriminalização do aborto (Aboim, 2013).

As primeiras linhas orientadoras da educação sexual escolar à bolina dos acontecimentos

Nos anos '80 ergue-se em torno da sexualidade uma série de acontecimentos, abrindo brechas no debate público ao redor de temas suscetíveis de criar polémica. Um dos exemplos mais marcantes são as doenças sexualmente transmissíveis, principalmente o Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA) cuja acutilância mediática traz para a discussão pública outros temas, principalmente em torno da prostituição, da promiscuidade sexual e da homossexualidade, dando azo a novos movimentos sociais sobre orientação sexual, identidade e escolha. Temas que regressam à espuma dos dias com um vigor renovado, e que se tornam motivo para dar um novo alento à discussão acerca da implementação de uma educação sexual em meio escolar. A crónica da difusão do vírus, e a ligação automática feita a grupos de risco, também contribuiu para a mobilização pública de coletivos, já de si marginalizados socialmente, como foram os casos dos homossexuais masculinos e dos consumidores de droga por via intravenosa (Pollak, 2000). Os meios de propagação do vírus propagavam também, na sociedade vigente, rumores sobre comportamentos aceites e impróprios, decorosos ou indecorosos, saudáveis ou doentios (Resende, 2014)¹⁵.

Eis a razão. Quando a descriminalização da homossexualidade entra em vigor no ano 1982, surge, quase em simultâneo, o primeiro caso de HIV/SIDA, diagnosticado em Portugal, no Hospital Curry Cabral. Muitas dúvidas se colocam então quanto à natureza, efeitos e formas de propagação desta doença que em breve fica conhecida como “doença homossexual”. Esta denominação deve-se, sobretudo, à vitimização de figuras públicas, nacionais e internacionais, cuja orientação homossexual, ou bissexual, era publicamente conhecida. Por exemplo, foram vítimas mortais de complicações criadas pelo HIV o ator Rock Hudson, um dos maiores galãs de Hollywood, em 1985; Cazusa, o conhecido cantor

¹⁵ Os sentimentos e as emoções sentidas à flor da pele, mostram-se ligados à nossa condição humana pela atribuição de um certo número de *humores corporais* provenientes da circulação de fluidos (saliva, suor, urina, secreções sexuais, sangue e leite materno) que segundo os códigos culturais, adquirem modos diversos de circulação e diferentes significados (Le Breton, 1999). Por exemplo, em Portugal, no caso do sangue contaminado usado em hemofílicos (e do julgamento que penalizou três ministros do então governo constitucional), foi possível identificar a diferença no tratamento social e simbólico entre pessoas contaminadas pelo HIV/Sida por via sanguínea e transfusional, e por transmissões sexuais ou através do sangue sob a forma de injeção intravenosa de produtos tóxicos e ilícitos. Por outras palavras, o mesmo fluido corporal, universal à nossa condição humana, que se constitui nos mesmos dados fisiológicos, nunca tem o mesmo valor ou o mesmo significado, dependendo do contexto social em que flui, se encaixa e se troca.

brasileiro, em 1990; o mediático vocalista dos Queen, Freddy Mercury, em 1991; o bailarino russo Rudolf Nureyev, em 1993, entre outros.

Em Portugal, a 13 de junho de 1984, morre o cantor António Variações. Apesar das notícias da época não fazerem referência direta às causas da morte para no ar a suspeita de que o “excêntrico” cantor tenha sido vitimado pelo mesmo flagelo que, no espaço público e mediático, associava, com a clarividência trazida pelo senso comum, sexo e morte, reproduzindo os preconceitos contra todos aqueles que não optassem por uma “sexualidade normalizada” e, por tal, heterossexual (Bastos, 2002). A brusca emergência do HIV traz consigo a condenação pública dos designados “grupos de risco” – as aspas têm aqui crucial importância –, marcada pela culpabilização dirigida essencialmente aos homossexuais pelo alegado comportamento promiscuo. Se a homossexualidade deixou de ser crime, a verdade é que a associação da homossexualidade ao HIV/SIDA veio reforçar a sua estigmatização (Resende & Beirante, 2018).

Por outro lado, há que contar ainda com as mudanças internas ao movimento LGBT, marcado, na época, por uma certa divisão entre teorias que referenciavam a homossexualidade como resultado de fatores biológicos (apoiadas na ideia, polémica e muito criticada, da existência de um “gene gay”) e teorias (por exemplo, a teoria queer) que, pelo contrário, enfatizavam a ambiguidade, a contingência e o carácter socialmente construído das identidades (Cascais, 2004).

Nos últimos anos, apesar da discriminação que pesa ainda sobre a homossexualidade¹⁶, a associação feita anteriormente entre a doença e a orientação não heterossexual perdeu muita da sua força inaugural à medida que os números estatísticos demonstravam que o flagelo da SIDA não é uma “doença da homossexualidade”, mas que incide sobre diversas populações, algumas igualmente estigmatizadas, como é o caso dos toxicod dependentes, e outras em nada marginais, como é o caso da população

¹⁶ Não obstante, o “medo do homossexual” permaneceu forte, contrariando até os dados mostrados pela contabilização dos novos casos de infeção pelo HIV. A polémica gerada em torno de poder ou não ser doador de sangue é ilustrativa. Em 2005, um ano depois de a orientação sexual ter sido incluída na Constituição Portuguesa, ao abrigo do princípio da igualdade, o Instituto Português de sangue autorizou oficialmente que homossexuais ou bissexuais, pudessem doar sangue. Contudo, em 2009, esta decisão acabou por ser anulada pelo presidente desta instituição, com base numa visão, ainda remanescente, dos homens homossexuais como promiscuos e perigosos. Contudo, a discussão promovida na sociedade portuguesa por associações médicas, ativistas e políticos levou o Parlamento a reavaliar esta diretiva e a aprovar, em 2010, uma nova lei que permite aos homens que fazem sexo com outros homens serem doadores de sangue (Resende, 2014).

heterossexual. Entre factos e sentidos, a dualidade dos acontecimentos baralham e voltam a dar as cartas gerando novos acontecimentos e também novas dualidades (Quéré, 2003) que frequentemente transcendem as “causas” que lhe são primeiramente atribuídas (Arendt, 2005), mas, posteriormente, e neste caso concreto, os discursos sobre as doenças sexualmente transmissíveis vão potenciar outros discursos e levantar outros problemas públicos, que são também problemas de vários públicos.

Um duplo movimento, resultante das intenções políticas do Estado, toma rumo quando este se encontra pressionado pelos mencionados problemas públicos emergentes na sociedade portuguesa, edificados não exclusivamente em torno dos acontecimentos que acarretam uma intervenção estatal rápida e eficaz, mas também por outros problemas que a estes se agregam, e que aparecem quando o sistema imunitário *societal* está com as defesas em baixo, tais como a violência sexual, principalmente sobre as mulheres, o abuso sexual de menores, as gravidezes indesejadas ou a sujeição das mulheres à realização de abortos no “vão de escada” (realizados clandestinamente e em condições deploráveis, tanto técnicas, como de higiene). Esse duplo movimento tem como suporte dois princípios base: o da precaução e o da prevenção (aos quais podemos ainda incluir, se quisermos, o princípio da remediação).

Se semanticamente parece não existir grande diferença entre os mencionados princípios, o mesmo não acontece quando a comparação recai sobre a natureza política e teleologia dos mesmos. A diferença, que se assume fundamental, consiste no facto de que a precaução antecede a prevenção, logo uma política fundada sob o princípio da precaução é aventada em função de evitar o risco, antecipando-o, antes mesmo de o risco se tornar efetivamente risco. Quanto à prevenção, a preocupação é já do âmbito do evitamento do dano, portanto, quando o risco tem forte probabilidade de se materializar em formas concretas de arriscar. Por exemplo, face ao avanço da epidemia do HIV, o Ministério da Saúde criou, logo em 1985, o Grupo de Trabalho da Sida, com o objetivo concreto de recolher informação sobre novos casos de infeção e com a finalidade explícita de pôr em prática estratégias de prevenção (Ferreira & Cabral, 2010). Mas outro movimento toma sentido sobre a forma de precaução, quando os acontecimentos mencionados, e os problemas públicos que são por seu intermédio publicitados ao longo dos anos ‘80 e ‘90, incitam o Estado a intervir através da escola em matérias da sexualidade e sexo, com o objetivo de sensibilizar os públicos juvenis para os

denominados comportamentos sexuais de risco (Celeste & Simões, 2007; Ferreira & Cabral, 2010).

Perante todos estes acontecimentos e os problemas públicos que intentam, assim como as controvérsias que vão mobilizam uma série de coletivos de atores em diversas “arenas públicas” (Cefaï, 2017) – como acontece quando o aborto é referendado em 1998 –, a salvaguarda e a manutenção dos fundamentos que justificam a inclusão da educação para a sexualidade no currículo das escolas continuam a não ser suficientes para a sua afirmação em meio escolar. Não obstante o carácter decisório hesitante sobre a questão de a sexualidade poder e dever constituir um currículo escolar como objeto educativo que se preze, os anos 90, ficam marcados por novos desenvolvimentos neste âmbito.

Apesar deste intento, a escola ainda tem de esperar alguns anos até ver concretizado o desígnio da formalização da educação sexual nas escolas públicas portuguesas. O esforço legislativo, que resulta da aprovação em sede parlamentar da Lei nº3/84 (DR, 1984) – Educação Sexual e Planeamento Familiar – em nada muda o panorama curricular nas escolas. Nem a sexualidade adjuvada com o planeamento familiar se transforma em elemento curricular, nem a sua posterior inserção no quadro de uma nova área “Formação Pessoal e Social”, inscrita na Lei nº46/86 (DR, 1986) – Lei de Bases do Sistema Educativo –, modifica esta paisagem (Resende & Beirante, 2014).

Sobre as matérias anteriormente estabelecidas, incidindo sobre a prevenção do HIV/SIDA e de outras infeções sexualmente transmissíveis (IST), em 1995, a Associação para o Planeamento da Família (APF), apresenta uma proposta a ser desenvolvida como projeto experimental de educação sexual escolar. Este desafio, acolhido pelo Ministério da Educação foi desenvolvido, entre os anos letivos 1995/96 e 1997/98, como projeto piloto em várias escolas e diferentes regiões do país, nomeadamente Évora, Faro, Gouveia, Maia e Setúbal. Do sucesso destas experiências piloto, em curso até 1998, resulta, por um lado, a Lei nº 120/99 (DR, 1999), aprovada pela Assembleia da República, que perfilha a Educação para a Sexualidade nas escolas como uma área de inovação educativa prioritária, e procede não só à sua regulamentação como também à fabricação de linhas mestras, orientadoras do trabalho a exercer sobre os públicos escolares, com a publicação do documento intitulado “Educação sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras” (EATES, 2000)¹⁷, produzido em parceria por uma equipa multidisciplinar

¹⁷ Disponível em http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/educacao_sexual_em_meio_escolar-linhas_orientadoras.pdf

(Sociólogos e técnicos dos Ministérios da Saúde e da Educação) (Sampaio *et al.*, 2005, 2006, 2007; Vilar, 2003)

Apesar das referidas orientações e do sucesso dos programas piloto, educar para a sexualidade nas escolas implica ainda, por parte do corpo docente, a demarcação de um conjunto de valores que teimam em perdurar na cultura escolar vigente: o professor aparece como único detentor do saber e transmissor de conhecimento científico aos alunos sob a sua tutela. Com efeito, o que parece determinar o *ethos* profissional destes professores carece de um maior envolvimento na causa e uma maior explicitação das práticas que objetivam este propósito, o que, na opinião de muitos, vai além do horizonte do seu mandato profissional, estendendo-se na pluralidade de espaços e tempos de intervenção cívico-cultural (Vilar, 2003; Picod & Gigne, 2005). De facto, educar a sexualidade e os afetos nas escolas passa pela capacidade de abraçar desafios que, certamente, constituem um universo de formas e conteúdos mais amplo do que a própria Escola (Ramiro & Matos, 2008). Estar envolvido na educação sexual traz, com certeza, encargos e tensões para os quais os professores podem não se considerar aptos, nem dispostos a suportar as diligências que daí resultem. É que educar a sexualidade exige um movimento em direção à pessoa humana do aluno, que leva a acolher cada jovem com a sua especificidade própria, ser sensível à sua história e à sua dinâmica.

Este movimento que Manuel Matos, investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, apelida de “pedagogia do ser”, no sentido em que produz a síntese entre a pessoa do aluno e a escola, está longe de ser pacífico, pois a educação sexual nas escolas não elimina a tensão que se mantém no pressuposto de ser questionável se os professores, mesmo com a colaboração dos técnicos de saúde, possuem as qualificações necessárias para se envolverem num compromisso desta natureza. A qualidade profissional dos professores é tomada aqui não apenas na vertente técnica e científica, mas também, e fundamentalmente, humana (Matos, 2007).

"Sexualidade" é um conceito profundamente complexo, por vezes problemático, o que significa não existirem respostas fáceis para os desafios que a sua educação via escolar representa. Acerca disso, nada pode ficar muito superficial ou ligeiro, quando os temas relativos à sexualidade ou aos afetos no geral, se apresentam como verdadeiros problemas que instigam os alunos. Os níveis de aprofundamento que a sua educação

escolar acarreta constituem precisamente a polémica primordial tratada neste texto, que versa, essencialmente, os limites do íntimo e do público, da disputa pela educação sexual juvenil entre as famílias e a escola, da legitimidade das instituições e dos seus fins.

Como resolver o impasse em torno da educação sexual escolar?

Se no final dos anos 90, novos valores de empenho pelo estabelecimento de uma sociedade mais igualitária, de esforço, afirmação pessoal e profissional do professor não deixa de ter uma certa grandeza, é também certo que as mesmas são acompanhadas de uma grande perplexidade, dúvida e ambiguidade (Cunha, 1996). Afinal de contas, valendo-nos das palavras de Hannah Arendt, falar de docência como “condição”, e não como “natureza”, significa admitir que estamos diante de uma atividade humana historicamente condicionada, isto é, sujeita às múltiplas influências do mundo com o qual estabelece relação, produzindo diferença (Arendt, 2005).

Como resolver o impasse gerado em torno da educação sexual em meio escolar? Suprimindo ao máximo o risco de retardar e desorganizar o programa previsto para a implementação sistemática da educação sexual nas escolas (Matos, 2007). Um justo equilíbrio deve então ser estabelecido entre o desmoronamento de uma conceção mais autoritária ou paternalista por parte do professor e a conservação de uma influência benéfica que o mesmo pode auferir sobre a pessoa do aluno, tendo em conta que este é sempre um equilíbrio precário entre o peso histórico de um passado conservador, da pressão da evolução da sociedade no presente e da inclusão das questões problemáticas ou sensíveis emergentes na sociedade.

É certo que a educação para a sexualidade na escola é inseparável do conhecimento biológico sobre o desenvolvimento e o funcionamento do corpo humano, o que parece deixar claramente em vantagem os professores de biologia ou de áreas pedagógicas afins, mas tal matéria incorpora igualmente reflexões sobre as dimensões psicológicas, emocionais, sociais, culturais e éticas, para as quais muitos professores, não só de biologia como de outras áreas, mostram alguma relutância em abordar. Não obstante, os temas afetos à sexualidade devem ser passíveis de tratar, tanto na sua complexidade como na sua diversidade, em situações vivenciadas por seres humanos nas

relações interpessoais, familiares e sociais. Essa educação, baseada em valores humanistas de tolerância e liberdade, respeito por si mesmo e pelos outros, deve encontrar também o seu lugar na escola. Por isso, desde cedo, se tem como fundamental problematizar a forma como a educação escolar da sexualidade deve assentar numa ética cujo preceito fundamental é perceber a fragilidade das fronteiras entre aquilo que é do foro privado e aquilo que é do foro público, para que o respeito das consciências, do direito à privatização das emoções e do apreço pelas diversas alteridades não sejam ultrapassadas (Reis & Vilar, 2004; Vilaça, 2006).

Mas porquê esta problematização? Porque a educação sexual escolar é, desde a sua conceção, percorrida por um conjunto de controvérsias, por uma insurreição intermitente quanto aos seus propósitos e aos princípios que a enformam, uma perplexidade não só quanto às modalidades e dispositivos que melhor se lhe ajustam, ou aquelas que lhe são mais convenientes, como também aos novos entrantes e aos produtos ideológicos ancorados a questões de ordem moral que visam moldar a sexualidade dos públicos juvenis escolares aos cânones de uma sexualidade vivenciada de forma segura e feliz.

A pluralidade de controvérsias que os debates sobre educação sexual têm recorrentemente acolhido no espaço público não estão explicitamente direcionados para uma oposição à educação sexual nas escolas públicas portuguesas, mas a uma oposição que consideramos de princípio: quem tem autoridade e legitimidade para educar a sexualidade dos cidadãos menores de idade, o Estado (através da escola pública) ou a família? (Carvalho e Figueiredo, 2012)

Alguns esclarecimentos devem ser feitos a esse respeito. Primeiro, os discursos que dão corpo a estas controvérsias visam diferentes gramáticas de motivos (Mills, 1940) mas que, de forma algo simplista podemos afirmar, se distribuírem por duas gramáticas políticas e morais de escala maior, ambas questionando a relação entre o Estado e a sociedade quando o tema é educar a sexualidade nas escolas públicas. Assim, referimo-nos, por um lado, a uma gramática da responsabilidade, mais próxima das formas de fazer a educação sexual na escola e, portanto, da ética profissional de quem o faz, nomeadamente das pessoas, das pedagogias e dos conteúdos. Esta gramática encerra a controvérsia em torno do posicionamento de base, não só sobre a existência de programas regulares de educação sexual nas escolas, como também da multiplicidade de visões acerca da sexualidade juvenil e das modalidades da sua educação. Portanto, direciona o

questionamento sobre quem faz e como faz a educação sexual, a partir dos contributos dos professores ou das suas ações (des)coordenadas com profissionais do sector da saúde, assentando naquilo que se entende como dispositivos de boas práticas.

Uma segunda gramática, de índole política e moral, assenta na arte de governar a saúde e a sexualidade pautada pela razão do Estado, e neste caso, questiona os limites da intervenção estatal enquanto instituição socializadora, sobretudo no que respeita a questões de valores e costumes (alicerçados em valores e direitos universais), assim como os limites da intervenção do Estado na regulação da escola pública enquanto promotora da saúde e da educação sexual (Carvalho e Figueiredo, 2012). Por assentar em questões que levam a tomar posicionamentos como justos ou injustos em relação aos limites da intervenção do estado em matérias de educação sexual, nomeamos esta gramática de gramática da justiça¹⁸.

Há um traço comum bastante marcante para compreender os motivos perfilados pelas gramáticas enunciadas, que se tornam perceptíveis aquando se analisam alguns dos argumentos que têm sido tecidos a esse respeito e que alimentam polémicas diversas, sobre a implementação de uma educação sexual regular em meio escolar. Esse traço comum está invariavelmente relacionado com a (in)conformidade entre um conjunto de intenções governativas – dispositivo político – com regras próprias, habitado pelas convenções e pelas estratégias traçadas para a educação sexual escolar e o valor atribuído a um saber gerado localmente, nas escolas, cuja mobilização pode servir propósitos diversos, mas cuja pertinência é sempre questionada em função da sua ação mobilizadora sobre públicos juvenis instigando-os a solucionar problemas íntimos, mas cujos efeitos, e custos em sentido lato, atingem o tecido social (números elevados de casos da gravidez não desejada e de comportamentos sexuais de risco) (Vaz, 1996; Vilar, 2003; Celeste & Simões, 2007).

¹⁸ O termo gramática tem que ver com um conjunto de regras a seguir para possibilitar um acordo comum em torno de certos princípios (Thévenot, 2014). Neste caso, distinguimos “gramática da justiça” da “gramática das ordens plurais de grandeza” presente no livro *De la Justification: Les Economies de Grandeur* (Boltanski & Thévenot, 1991), que denotamos ser mais abrangente, apesar de nesta obra, os autores fazerem apelo para um determinado princípio que poderá servir de fundação a uma ordem justa, podendo ser consideradas, deste ponto de vista, como “gramáticas de Justiça”, quer dizer, um conjunto de regras a seguir para que um acordo em torno de um desses princípios seja durável.

É ao Estado que cabe o papel fundamental de legislar em função da saúde da população. De acordo com esta prerrogativa, admite-se que os interesses do Estado estão, ou devem estar, alinhados com os da população e, por conseguinte, este deve defendê-los absolutamente. Todavia, o Estado, deve autolimitar-se nos seus próprios objetivos (Foucault, 1996, p. 11), por forma a assegurar uma certa autonomia às escolas, indispensável para que estas possam, por sua vez, encontrar dentro dos seus recursos humanos e materiais, as soluções que melhor se ajustam a fazer a educação sexual, tendo em conta, é claro, os públicos juvenis que a habitam (Schuster *et al.*, 1998; Pereira & Freitas, 2001).

A conjugação das gramáticas da responsabilidade e da justiça ativam polémicas que os debates públicos mantêm acesas mostrando que a questão da sexualidade desperta sempre velhos demónios, como o medo ancestral diante do desejo, a perda de controle diante da pulsão, o uso obstinado do corpo erógeno e a hipersexualização dos discursos, que, de algum modo, incitam as novas gerações para uma sexualidade precoce alicerçada na promiscuidade e nos comportamentos sexuais de risco (Pereira & Freitas, 2001; Celeste & Simões, 2007). Uma parcela da população, vê o sexo entre os jovens como prática social instituída e, neste sentido, a intervenção da autoridade pública deve concentrar-se no propósito de que tais práticas não originem efeitos indesejáveis no tecido social, pondo em risco a saúde pública. Para quem defende este princípio, o papel do legislador, não se esgota na produção de indicações, que ponto por ponto, desenham o quadro curricular da educação sexual nas escolas, nem tão simplesmente se deve limitar a construir uma espécie de cartilha de conselhos que fazem apelo à prudência que, em determinada circunstância, por exemplo no ato sexual, pudessem indicar o que é de fazer ou não fazer.

Ao invés desta outra fração da sociedade pensa que são as escolhas (e/ou demissão da escolha) e as condutas culturais e morais da autoridade familiar (mais do que da autoridade pública) que definem a presença, ou não, de práticas sexuais entre adolescentes ou jovens menores e, em última instância, a sua legitimação e “naturalização”. Numa versão mais radical, para alguns, o Estado deve abster-se mais do que intervir. Ainda que conscientes de que corremos o risco de ter um mundo social habitado por indivíduos inaptos para manter práticas relacionais e afetivas saudáveis, para estes, não cabe ao Estado, mas sim às famílias, intervir no âmbito da prevenção. Os pais são os primeiros (e, por vezes, os únicos) educadores dos filhos e a família um espaço nuclear de

socialização. A escola deve ser, fundamentalmente, um espaço destinado à instrução e à transmissão de saberes científicos (Carvalho e Figueiredo, 2012).

Para outros, a escola tem um papel tão fundamental como decisivo na educação sexual juvenil, apesar destes atribuírem uma cota-parte da responsabilidade às famílias e/ou outras fontes de socialização como a Igreja, os centros de saúde, ou os pares. Na essência dos seus discursos encontramos a evidência de que, segundo os mesmos, há menos a temer numa educação explícita e formalizada na escola do que numa educação difusa, informal, proselitista ou acidental, noutros espaços de socialização. Em qualquer dos casos, a questão volta sempre para quem tem o direito ou o poder de transmitir valores, e quais são os valores a transmitir para as gerações mais jovens no âmbito da sexualidade (Pereira & Freitas, 2001).

Do articulado da Lei à qualificação da sexualidade pela escola

No que diz respeito diretamente à educação sexual nas escolas – e em relação às controvérsias públicas que a sua implementação em meio escolar tem suscitado –, damos a título de exemplo um acontecimento público, passado em 2015, que se torna controverso, quer pela voz de técnicos, quer pela voz de pais e de outros atores, e que está relacionado com a bibliografia sugerida a ser trabalhada pelos docentes em educação sexual. Por entre os materiais bibliográficos sugeridos pelas linhas de orientação programática, definidas no início deste milénio pelo Ministério da Educação e da Saúde, encontra-se o livro de 1996 da autoria de Júlio Machado Vaz, Duarte Vilar e Susana Cardoso (1996) intitulado “Educação Sexual na Escola”. Este livro ostenta conteúdos que suscitam controvérsia pública, nomeadamente, a proposta de se ensinar a masturbação de ambos os géneros na privacidade e reconhecer comportamentos sexuais como carícias, beijos e relações coitais¹⁹ (Vaz, Duarte & Susana, 1996).

Este, como outros acontecimentos polémicos, anteriores e posteriores, ganham maior relevância e significado quando se associam, destravam ou provocam outros

¹⁹ Júlio Machado Vaz, um dos autores do livro, responde a esta polémica. Disponível em <http://murcon.blogspot.pt/2005/05/esclarecimento.html>

acontecimentos que surgem de forma súbita e inesperada (Quéré, 2005, 2006). Cada acontecimento surge então numa forma de um devir ilimitado, de uma ocorrência em desenvolvimento: algo que é da ordem do verbo no infinitivo (Deleuze, 1975). O que significa que uma série causal de acontecimentos pode surgir mesmo quando uns não estão diretamente vinculados àqueles que o(s) precede(m), formando, assim, uma cadeia descontínua de acontecimentos (Quéré, 2006). Conquanto o todo excede, em alcance e profundidade, as partes, condicionando ainda outros acontecimentos futuros. Condicionando, mas não determinando, alerta-nos George Herbert Mead (1932), pois "tudo o que acontece está sob condições necessárias. [No entanto] estas condições, que são necessárias, não determinam completamente o que emerge" (citado por Quéré, 2006).

Assim, em prol desta e de outras polémicas que suscitam controvérsia pública, o Ministério de Educação, tutelado pela Ministra Maria de Lourdes Rodrigues, nesse mesmo ano, dá posse a um Grupo de Trabalho (GTES) com o propósito de repensar o programa de Educação para a Sexualidade nas escolas. Deste Grupo de Trabalho saem novas linhas de orientação das quais se destacam as seguintes:

- A organização obrigatória de um programa de educação para a saúde dividido em quatro áreas – Alimentação e Atividade Física, Consumo de Substâncias Psicoativas, Sexualidade/ IST/HIV-SIDA e Violência em Meio Escolar;
- O planeamento de gabinetes de saúde nas escolas como estruturas dinamizadoras destes projetos de educação para a saúde;
- A designação obrigatória de um professor coordenador para esta área;
- A celebração de um novo protocolo entre os Ministérios da Educação e da Saúde, responsável por impulsionar o estabelecimento de parcerias entre as escolas e os centros de saúde.

A sincronia conseguida entre a equipa ministerial e o Grupo de Trabalho que define estas novas orientações metodológicas e de intervenção na escola não é vertida da mesma maneira nos estabelecimentos de ensino do 3º ciclo e aqueles apenas do Ensino Secundário. Principalmente nestes segundos, nota-se um fraco envolvimento de muitas das escolas que tardam em pôr em prática a educação sexual tal como é recomendada pelos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e pelo GTES. Um dos fatores que contribui para o alheamento, evitamento ou hesitação de adentrar nestes assuntos da sexualidade em meio escolar, advém do facto de que a formação de professores na área da educação para a saúde não estava na lista das prioridades de financiamento público e,

por isso, todas as candidaturas a fundos nesta área de formação profissional foram rejeitadas. Em face deste impasse, em 2009, a Assembleia da República aprova por maioria, com os votos dos deputados do Partido Socialista e do Partido Comunista, a Lei nº60/2009 (DR, 2009). Esta nova lei dispõe a obrigatoriedade da existência de programas regulares de educação sexual em todos os ciclos de ensino, com uma duração mínima de seis horas no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, e com uma duração mínima de doze horas no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Estes programas devem acontecer, preferencialmente, nas áreas curriculares não disciplinares – Formação Cívica e Área de Projeto, entretanto criadas nas escolas. A lei clarifica também a estrutura organizativa em que se deve basear a educação sexual, assente numa equipa dinamizadora e nos gabinetes de educação para a saúde. Para tal, é necessário organizar um trabalho multidisciplinar, baseado nas habilidades complementares dos diversos atores escolares envolvidos cooperativamente num projeto comum (DR, 2009).

No articulado da Lei, a educação para a sexualidade tem como principal objetivo proporcionar aos alunos, com base nas suas representações e aquisições, informações objetivas e conhecimentos científicos que lhes permitam conhecer e compreender as diferentes dimensões da sexualidade tendo em vista uma vida saudável. Deve ainda estimular a sua reflexão a partir dessas informações e ajudá-los a desenvolver atitudes de responsabilidade individual, familiar e social. Assim, de modo a orientar o desenvolvimento de um projeto pelas equipas educacionais, a Lei nº60/2009 estabelece como finalidades (DR, 2009, art.º 2) a serem aplicadas ao campo específico da educação para a sexualidade:

- A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- A melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens;
- A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- A promoção da igualdade entre os sexos;

- O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
- A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual. (DR, 2009, art.º 2, p.5097)

Da mesma Lei consta o propósito de que a educação sexual não deve cingir-se ao espaço da sala de aula, nem aos tempos reservados para ações sobre esse propósito. Ao invés, deve acontecer nas mais variadas circunstâncias e em diferentes áreas das escolas e instalações. Do mesmo modo, não deve também restringir-se a projetos formalizados de educação sexual, exclusivamente dependentes do trabalho docente ou do trabalho feito em parceria de com outros intervenientes da área da saúde, para alargar o leque de intervenção à comunidade educativa, incluindo os pais e encarregados de educação, que “devem ter um papel ativo na prossecução e concretização das finalidades da presente lei” (DR, 2009, art.º 2, p.5097), quer dizer, devem assumir o propósito de intervir e de regular as relações interindividuais entre jovens escolares e colaborar no conhecimento sobre o respeito de si e do outro, tendo em conta os contextos da diversidade, igualdade, luta contra as restrições de violência sexista e homofóbica (DR, 2009).

Centrar a intervenção da Educação para a Sexualidade nos estabelecimentos de ensino pelos atos educativos requer ainda, por parte dos decisores do Estado, uma clarificação indispensável relativamente aos fundamentos da noção de sexualidade enquanto ato (Quéré, 2003). Na verdade, esta clarificação pressupõe que sejam traçadas orientações específicas por forma a transformar temas da sexualidade em objetos de ensino, aptos a circular nas escolas, por forma a atribuir, por um lado, uma maior garantia a quem se destina intervir neste domínio, e por outro lado, associar à confiança que aquela caução proporciona a credibilização e a responsabilização de quem, por vontade própria ou por delegação da direção da escola, dos departamentos ou dos grupos disciplinares, vai investir nestas formas de qualificação (Thévenot, 1986; Resende, 2010; Resende & Gouveia, 2013).

Contudo, a linha demarcatória que divide o domínio da *governamentalidade* possível e o domínio da autonomia das escolas é traçada a partir da formação de situações localizadas de educação, ou seja, remete à própria esfera da prática pedagógica sobre as dimensões da sensibilidade, afetividade, imaginação ou projeto, onde laços são feitos,

desfeitos ou refeitos, valores são afirmados ou contestados e os apegos tomam muitas vezes a forma de identidades reivindicadas, entre aquilo que pode ser feito e aquilo que não pode.

Na medida de que se tratam de atos educativos suportados por convenções definidas por Lei, e mais concretamente por, diríamos nós, transação no sentido de "ação entre" educadores e educandos mediada por toda uma série de conflitos e de diferendos, mas também contando com os acordos e as conceções recíprocas cuja administração tem de se fundamentar em valores que ganham cunho de elevação em generalidade (Boltanski & Thévenot, 1991; Thévenot, 2006) e criam, por assim dizer, a sua hipoderme indispensável, nomeadamente, quesitos como valorizar as diferentes expressões da sexualidade existentes na sociedade portuguesa; respeitar a diferença naquilo que toca às orientações sexuais; promover a igualdade de direitos e de oportunidades dos géneros, só para visitar alguns dos valores eleitos (Vilaça, 2006). Estes valores constituem, por sua vez, os alicerces das convenções que conferem publicamente linhas de orientação acordadas, nutrindo as intervenções escolares neste âmbito e tentando reduzir eventuais conflitos interpretativos que possam advir justamente dos diferendos, dos dilemas e das controvérsias suscitadas pelas intervenções “mal temperadas” tanto da parte dos formadores como dos formandos.

Digamos que as já referidas gramáticas de justiça e da responsabilidade, que dão suporte às referidas convenções – e pouco importa que sejam definidos em torno de valores universais ou de outras contingências mais particulares que recaem sobre os indivíduos, sobretudo dos mais vulneráveis –, são entendidas pelos decisores estatais como um meio de os professores e/ou os técnicos de saúde trabalharem nesta área, com vista à transação (mais do que à transmissão) de conhecimento e de competências aos alunos sob a sua tutela, com o objetivo de assegurarem a inteligibilidade de que as práticas sexuais configuram a responsabilização e a autonomia de quem a exerce, e que este exercício, assim concebido, não pode ter como consequências atos de violência, de discriminação e de humilhação (Breviglieri & Stavo-Debauge, 2004).

Sexualidade, afeto e mudança: que sexualidade é hoje abordada nas escolas?

No presente, sobre o princípio da existência de uma educação sexual em meio escolar pouco parece haver a discutir, pois da polémica pública inicial que gerou calorosos debates políticos, pouco ou nada resta. A necessidade de tal educação parece cada vez mais aceite na sociedade portuguesa, e os laivos contestatários parecem cada vez mais diminuídos. Um certo desvio das atenções públicas para outros temas e preocupações acabou por apaziguar as inquietações iniciais em relação à implementação da educação sexual nas escolas. Contudo, apesar do tempo de as polémicas ter, de certa forma, soçobrado no debate público, o clima controverso que a mesma gera nas escolas não findou. O que houve, na nossa visão, foi um deslocamento das tensões existentes no espaço público para um outro espaço, desta feita menos mediatizado, ou menos público por assim dizer, e, conseqüentemente, mais localizado e *circunstancializado* (Werneck, 2012)²⁰. Falamos das escolas. Mas este enfoque, nas relações circunstancializadas e localizadas, conduz-nos a outro questionamento, que é o de saber se uma retórica da proibição, com origem num passado essencialmente católico, capaz de reforçar o papel das instituições educativas sobre “arbitragem social”, leva em linha de conta processos de estigmatização, vergonha e intimidação, reforçando ideias fortemente marcadas por interdições na vida afetiva e sexual dos sujeitos sociais (Bendit, 2011). Ou seja, em que medida a possível remanescência de uma natureza proibitiva e punitiva ancestral acerca da sexualidade, pode verter para as ações pedagógicas dirigidas a esta temática, uma moral sexual ancorada a estes princípios? Ou ainda de outra forma, será que os discursos sobre interdições/proibições que envolvem a sexualidade e o sexo ainda dão entrada na educação sexual, evocando inseguranças, medos e confusões entre os jovens escolares?

Foi em torno destas questões que procuramos indagar sobre os mecanismos de circulação e os dispositivos político-morais mobilizados pelos atores aquando o processo de educação sexual toma lugar nos palcos (e nos bastidores) das escolas públicas portuguesas (Goffman, 1993). Avançamos então, como quarta hipótese, que educar a sexualidade em meio escolar não elimina a natureza sensível dos problemas que esta

²⁰ Apesar deste deslocamento das polémicas para um espaço mais localizado e *circunstancializado*, não quer dizer que a escola não seja um local onde as tensões, as disputas e os conflitos se apaguem, ou seja, esse circunstancialismo não põe em causa que as escolas continuem a ser arenas públicas (Cefaí, 2017; Resende & Dionísio, 2005; Dionísio, 2015).

levanta nos atos de a tratar como questão problemática. Isto porque a delicadeza das abordagens em palcos escolares tem precisamente origem na natureza sensível das questões que a sua entrada enquanto objeto educativo comporta, mas que podem atravessar os muros da escola para atirar-se com grande fugacidade no espaço público. Aliás, educar a sexualidade, no singular ou no plural, é já em si um questionamento que se torna controverso pelos melindres que a sua exposição pública pode levantar, o que acontece algumas vezes aquando professores e alunos debatem assuntos desta natureza em contexto de sala de aula (Breviglieri, 2008; Resende & Beirante, 2018).

Afinal de contas, é esse mesmo questionamento que colocamos a propósito da educação sexual e também da própria sexualidade juvenil. Nesses casos, não se trata somente de mostrar como esses objetos ficaram por muito tempo ocultos, antes de tomarem forma e visibilidade pública, trata-se sim de mostrar como esses objetos, nas últimas décadas, mudaram radicalmente tanto nas formas de falar sobre a sexualidade, como de a educar ou ainda de a vivenciar no íntimo e no público. E o trânsito entre uma e outra ainda se complica mais porque os seres mais novos estão agora equipados de outros objetos recentes que abundam nos estabelecimentos de ensinos. Referimo-nos aos telemóveis, aos *tablets* e aos computadores portáteis, que a par dos *Ipod* e dos *Ipad*, são alguns dos objetos que hoje fazem parte da paisagem dos quotidianos escolares (Resende & Beirante, 2018).

É certo que graças à mediatização dos meios de comunicação, a visibilidade pública da sexualidade e do sexo tem vindo a crescer a partir dos anos '90, quando se tornou uma temática muito mais mercantilizada, primeiro com a gama mais diversificada de erotismo que invadiu a televisão em canal aberto, e proliferou com a incursão de dois novos canais generalistas, a SIC, em 1992, e a TVI, em 1993, seguindo-se com o aumento do consumo do vídeo e mais tarde do DVD. Mas, foi com a expansão do acesso à Internet que a exposição pública da vida privada ou íntima atingiu o seu zénite. Neste fantástico mundo novo, proliferam sítios com conteúdos sexuais que cobrem uma ampla diversidade de gostos e g[ó]stos (likes). O sexo virtual ou o cibersexo, como é usualmente conhecido, é uma realidade em ascensão que, em linha com o desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, tem ocupado um lugar cimeiro no que diz respeito à interação à distância. Nos *chat rooms*, ou nas aplicações de encontros, procuram-se envolvimentos privados dentro de uma esfera pública e arranjam-se formas criativas de facilitar o jogo da sedução

online, afirmando-se gostos e g[ó]stos (*likes*), pesos e medidas, tudo regulado segundo a lei de mercado da procura e da oferta²¹ (Tisserron, 2002a, 2002b).

Além do espaço virtual aumentado, a difusão da pornografia e de outros produtos sexuais ganhou um acréscimo de mediaticidade através de eventos públicos. Por exemplo, em Portugal, no ano 2015, teve lugar, na cidade de Lisboa, a primeira feira erótica realizada no país. Do lado da indústria do sexo, estiveram presentes os principais atores do mercado pornográfico: produtores, realizadores, atores, artistas do entretenimento para adultos, *strippers*, *dragqueens*, *pole dancers*, entre outros (Aboim, 2013). É assim que estes lugares, onde o sexo é o convidado de honra, foram imaginados, delineados ou produzidos para serviços que se qualificam para as ordens industrial e mercantil (Boltanski & Thévenot, 1991).

A sexualidade, ao longo da história, sofreu tantas e tão dramáticas viragens que seria surpreendente se tudo na nossa vida quotidiana ficasse na mesma. Sem demasiadas descrições podemos assinalar, por exemplo, que a família tradicional deu lugar a múltiplas soluções de conjugalidade e convivência, que vai da versão monoparental a todo a uma série “criativa” de combinações afetivas. A tecnologia, a robótica incluída, é outra fonte preta de mudanças. No plano afetivo, as pessoas vivem mais segundo as suas próprias escolhas e de forma mais diversificada. Diversas mutações ocorreram nas formas de categorizar os comportamentos desviantes, a favor de uma visão mais abrangente da sexualidade, sobretudo ao abrigo de uma ética do prazer (Aboim, 2013). Práticas como o *swing* (a troca de casais); o poliamor, que ocorre quando indivíduos pretendem escapar à monogamia e encontram na não-monogamia “ética” (consentida) outras formas de amar; aqueles que procuram amar sem sexo, os assexuais portanto; os robôs, aplicativos dedicados, avanços na neurobiologia que prometem novas sensações e sabores, são algumas entre tantas práticas e imaginários, rumo a um admirável mundo novo para os sentidos (Tisseron, 2002b).

²¹ A título de exemplo, os adolescentes e jovens são consumidores regulares de pornografia na internet, dados atuais revelam que cerca de 90% dos adolescentes masculinos assiste a pornografia na internet e a mesma prática está a proliferar entre o público de adolescentes do sexo feminino (Hunt, 1999; Galvão-Viana, L.; Vieira, L., 2014). Acostumados ao contato quotidiano com uma sexualidade que invade gradativamente os vários ecrãs, mais ou menos portáteis, os adolescentes e jovens não precisam de grande esforço para ter acesso ao fantástico mundo novo do sexo, isto sem grande (nem pequena) dose de contenção ou censura (Tisseron, 2002a; Aboim, 2013).

Face ao trinómio, sexualidade, afeto e mudança, o questionamento torna-se inevitável: que sexualidade é hoje abordada nas escolas? Esta é uma questão cuja resposta não é, de modo algum, fácil, mesmo quando, como nós, se imerge no seio das escolas, e se observa como se faz, ao vivo e a cores, a educação sexual. Mas uma coisa é certa, a complexidade dos processos e das relações vai ao encontro das nossas inquietações principais, que assentam, por um lado, na intrincada relação entre educadores (adultos) e educandos (não-adultos), essencialmente nos investimentos em formas de proximidade que carecem de temperaturas certas e, por outro lado, no esbatimento da linha que traça as fronteiras do público e do privado (Thévenot, 2006; Breviglieri, 2007a, 2007b).

Por fim, esta educação sexual, que pouco a pouco vai entrando nos currículos escolares, tem por base, não o adiamento da idade da atividade sexual ou a utilização sistemática e correta da contraceção, ou ainda a diminuição dos números da gravidez na adolescência que lhe servem de pretexto, mas fundamentalmente o deslocamento do centro de gravidade para outras questões que remetem para os trilhos da afetividade ou para os custos associados às práticas de risco²², – ainda que os números de gravidez na adolescência e as infeções sexualmente transmissíveis possam (e tendam) vir a reduzir-se. Educar para a sexualidade, pensado segundo uma economia do sofrimento e articulada com políticas públicas direcionadas para os afetos e para o cuidado, é hoje tido como indispensável nas escolas, dado o peso (real ou imaginado) que as intervenções educativas têm (ou possam vir a ter) no evitamento de que os jovens escolares, as famílias ou a sociedade no geral, paguem um preço elevado por comportamentos de risco, que se jogam em definitivo a partir de fatores emocionais, afetivos, cognitivos ou sociais (Vaz, 1996; Policarpo, 2011). Este desiderato, visto como uma questão publicamente inquietante, foi vencendo barreiras históricas notáveis, à medida que se foi libertando da repressão sexual até chegar próximo daquilo que hoje nomeamos de sexualidade curricular.

²² Afinal de contas, se no ano de 1900, 6% das adolescentes estabeleceram relações sexuais pré-conjugais, em 2012, foram 75% das adolescentes a fazê-lo (Vasconcelos, 1998). Mas apesar deste número discrepante entre os anos 1900 e de 2012, os custos do sexo pré-marital foram drasticamente reduzidos principalmente graças ao uso dos contraceptivos. Falamos de custos de natureza diferente, como o custo de fazer um aborto, o da gravidez não esperada nem desejada, de criar um filho muitas vezes à custa dos avós, de pagar tratamentos para infeções sexualmente transmissíveis, de interromper uma carreira académica, etc.

CAPÍTULO 2

UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA AOS ENVOLVIMENTOS A VÁRIAS TEMPERATURAS

Todas as relações humanas mais próximas são afetadas por uma limpidez penetrante, quase insuportável, à qual dificilmente conseguem resistir.

Walter Benjamin (2004)

O envolvimento numa sociologia dos envolvimento: questões de extensão, profundidade e intensidade

No mundo social da escola, os relacionamentos interpessoais e o currículo de uma educação para a sexualidade e para os afetos interpelam-se e implicam-se mútua e indissociavelmente na esteira de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em situações em que se (re)constróem saberes e sabores, identidades e subjetividades, diferenças e hierarquias – nomeadamente das que concernem à educação sexual escolar e às figuras que povoam hoje o mundo da escola redefinindo constantemente os seus sentidos e reconstruindo os seus significados.

É na constituição de um elo imanente entre os atos de educar a sexualidade e as formas plurais de governar os atos de proximidade na relação pedagógica, que os educadores são instigados a temperar convenientemente as relações interpessoais que se estabelecem nos contextos onde esta é praticada – motivo pelo qual construímos a metáfora das temperaturas que convêm. Tal metáfora, torna-se inteligível se pensarmos que, como tivemos oportunidade de observar no terreno, as formas que regem os encontros de corpos/ideias fazem parte dos processos de refinamento entre o excesso e o défice de proximidade que têm justamente por finalidade retemperar as formas de fazer a boa distância (Breviglieri, 2012).

As temperaturas mais convenientes, constituintes de um “múltiplo substantivo”, têm como fundamento organizador, ou como finalidade, um ir e vir permanente o propósito de considerar o ato de educar a sexualidade a partir do seu ângulo político, mas sem dispensar o seu tratamento pelo ângulo ético e moral. Os problemas pedagógicos e didáticos que a sua discussão levanta na escola, em virtude das questões antropológicas dos seres (Breviglieri, 2007b, 2007 b, 2008, 2012; Stavo-Debaugé, 2007) que o tema da sexualidade e dos afetos suscita, fazem prova do seu lado profundamente inquietante por quem se encontra diretamente comprometido nestes atos – professores, técnicos de saúde e alunos (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

É por esta razão que a escola, numa gradação de investimentos em políticas de proximidade aos jovens escolares no domínio da sexualidade, foi vencendo vários degraus ontológicos até eleger finalmente a sexualidade e os afetos como objetos a serem ali investidos, tanto na forma de experiências de aprendizagem, como na forma de experiências emancipatórias que versam questões de cidadania. O impacto que as experiências juvenis absorvem nas trajetórias das suas vidas não pode ser, de modo algum, negligenciável, pois tratando-se de adolescentes e jovens escolares, estes encontram-se precisamente numa fase iniciática do desenvolvimento das competências relacionais e sexuais (Pappámikail, 2011).

Na escola a fragilidade dos relacionamentos decorrentes da tensão entre pessoas que convivem em tempos e espaços dedicados à educação sexual, revelam a dificuldade de criar as condições do encontro com o Outro, reiteradamente nas salas-de-aula (e casualmente em outros espaços da escola). Essas tensões produzem efeitos inteligíveis, porque a ação situada é, então, posta à prova da fragilidade dos relacionamentos intra e intergeracionais. Os rituais de interação nas relações face-a-face, estudados por Erving Goffman, são uma referência incontornável à abordagem que aqui se presta. No entanto, a visão empregue nesta pesquisa não se coaduna com o pressuposto goffmaniano de que os atores agem sempre estrategicamente na criação do social (Goffman, 1993, 2011). Tomamos, neste ponto, a mesma posição que Lüc Boltanski (2014)²³: a de não partilhar do interacionismo a ideia “excessivamente otimista” de que as pessoas receiam tudo aquilo que coloque a interação sob risco de desintegração, sendo que, neste sentido, procurariam e desejariam sempre o acordo, pois estão absolutamente abertas a estabelecer

²³ In Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.21.1, 2014, pp.217-230

laços de convivência, comunidades e *comunalidades* (Boltanski, 2014; Bauman, 2006). Ora, a complexidade dos relacionamentos humanos está tão carregada de incerteza que não pode ser decifrada, nem suficientemente esmiuçada, à margem da conjectura de que os atores sociais agem de acordo com formas plurais de coordenação consigo próprio, com os outros, com os objetos que o rodeiam e o equipam e com o meio (Thévenot, 2006).

Quando a delicadeza dos temas da sexualidade trazem à experiência pedagógica o desafio que é usufruir dos benefícios desse relacionamento, sobrevivendo numa relação de confiança e proximidade, a presença do outro, que arrisca tornar a distância entre o íntimo e a revelação reduzida e minúscula, insuportavelmente pequena, é também aquela que de forma inversa, desprendida e distante, se pode tornar insuportavelmente grande. E não há aqui senão uma finíssima fronteira entre uma e outra: ora a distância aumenta ora diminui, implacável.

A questão da copresença e do relacionamento interpessoal nestes encontros que são sempre momentos críticos de proximidade de corpos e gerações, assentam sobre princípios políticos e morais que exigem dos atores uma variedade de composições de regimes de envolvimento na ação (Thévenot, 2006), cada um assentando num tipo de "gramática política e moral" segundo quando se procuram as ações mais convenientes para o ato de educar a sexualidade nas escolas (Thévenot, 2014; Resende & Beirante, 2016). Para fazer justiça às formas e aos dispositivos usados a fim de por em prática as ações pedagógicas, e em simultâneo atender ao ajustamento que deve ser feito às circunstâncias que cobrem essas ações, a noção “envolvimento”, na perspectiva de Laurent Thévenot (Thévenot, 2006), é aqui usada como um conjunto de ações que possibilitam alcançar a compleição composta das artes de fazer e viver em comum nos espaços onde a interação acontece, ou seja, na escola (Boltanski & Thévenot, 1991, Resende, 2003, 2010a). Tais ações não se restringem, neste caso, ao forte ou fraco enquadramento de princípios legítimos de concordância ou discordância, justiça ou injustiça, mas a um conceito mais abrangente de “envolvimento” capaz, por si só, de capturar as capacidades de coordenação num sentido alargado: uma coordenação consigo mesmo, com os outros ou com os objetos, praticada num ambiente adequadamente formatado (Thévenot, 1994, 1999, 2000). Mesmo em situações de conflito entre seres em interação, que são unidades de análise privilegiadas no contexto da investigação que se empreende, os atores em litígio mobilizam-se tendo como suporte outras gramáticas que não necessariamente aquelas que se inscrevem num contexto da justiça e do justo, dado que a natureza de

litigância peculiar dos conflitos não pode estender-se indefinidamente, sujeitando, por isso, os atores a um imperativo de justificação ilimitado. Naturalmente, o ator encontra outras formas de se envolver com o outro generalizado, buscando na interação um certo bem ou valorização que permita fazer o comum. É, sobretudo, pelas razões elencadas que Laurent Thévenot decide expandir a sociologia das ordens de grandeza (Boltanski & Thévenot, 1991) para dar lugar a uma “sociologia dos regimes de envolvimento” (Thévenot, 2006).

A vertente dinâmica e pluralizada dos regimes de envolvimento (*régimes d'engagement*) com o mundo e no mundo conduz ainda a uma análise sociológica vinculada à extrema discrepância de escalas, percorrendo uma gradação que vai desde estreitos vínculos familiares ao meio, a abstratas e generalizadas causas (Thévenot, 2006; 2012). Regimes que nutrem também o sentimento de pertença ao ambiente próximo e que amplificam a investigação sociológica a abordagens e concepções capazes de recuperar a grande variedade de formas de fazer dos atores, as formas plurais de se coordenarem e se conectarem, incluindo formas de discordar, de chegar ao acordo, de criticar, de contestar, ou simplesmente de contemplar aquilo que os rodeia (Thévenot, 2012).

Não podemos deixar de destacar que o conceito “envolvimento” traduz um verdadeiro exercício de poder que se distancia, é certo, do poder como dominação, explicitamente patente nos primeiros trabalhos de Pierre Bourdieu, mas que se trata de um tipo de poder não substantivado, e que, por tal, se produz em torno da “capacidade de coordenação” entre pessoas e entre pessoas e objetos. Digamos, com o respaldo de Thévenot, que essa capacidade de coordenação parte do poder que a pessoa possui em se envolver consigo mesmo, não para fechar a ação no íntimo, mas para encontrar a ação que convém à criação de um comum, ou dito de outra forma, para que a pessoa possa “autorizar-se” à implicação numa causa comum ou numa incumbência de cumprimento de uma promessa contratada para com os outros. É um tipo de ligação que se estabelece entre o poder de coordenação e a capacidade individual de acomodação ou ajuste conforme diferentes regimes de envolvimento ou a sua combinação criativa. Em *L'Action au Pluriel* (Thévenot, 2006), há uma ligação inteligível às concepções anteriormente desenvolvidas na obra em coautoria com Luc Boltanski, *De la justification: Les économies de grandeur*, essencialmente sobre o conceito de *cité*, que levou a considerar o intrincado jogo de justificações, oscilando entre argumentos retirados das gramáticas originárias da distribuição justa dos estados de grandeza, aos quais se juntam, na ação ao

plural, outros argumentos extraídos de outras gramáticas com um pendor menos público e que levam à criação dos regimes de envolvimento na ação em plano e em proximidade, ou familiaridade (Thévenot, 2006).

Esta dimensão plural da ação, abre definitivamente o campo de pesquisa sociológica a uma ampla variedade de formas que os atores encontram para coordenarem as suas ações de acordo com diferentes *gramáticas*²⁴. Tais gramáticas são precisamente mobilizadas por forma a facilitar ou instituir *comunalidades* que assentam num conjunto de regras que os atores tentam cumprir nas múltiplas situações do mundo social tendo em vista o acordo, ou o comum.

Assim, os atos de educar e ser educado para a sexualidade e para os afetos nas escolas públicas portuguesas, podem ser produzidos segundo uma composição plural de regimes de envolvimento, dos mais públicos aos mais íntimos, a partir da qual as pessoas procuram as formas mais convenientes aos atos de coordenação consigo próprias e com os outros, não exigindo à partida uma abertura incondicional ao acordo, nem competências estrategicamente assumidas por alguma parte (Thévenot, 2014).

Regimes que vão do “envolvimento em familiaridade”, segundo o qual os atores se envolvem nas situações a partir de proximidades e reconhecimentos transmitidos pelo apego a rotinas ou a objetos familiares; ao “envolvimento em justificação” no qual os atores dependem de negociações em torno de princípios de legitimação que permitem certificar as convenções relativas a bens-comuns, passando ainda pelo “envolvimento em plano”, que permite à pessoa projetar-se face a um futuro a partir de “uma preparação funcional do mundo que a rodeia e no qual habita” (Thévenot, 2015, p.15). Consideramos ainda outro regime de envolvimento, desenvolvido essencialmente a partir do trabalho de Nicolas Auray (Auray & Vétel, 2013), cuja matriz parte da ideia da excitação pela novidade - objeto de intensa exploração pelo capitalismo contemporâneo – como princípio de um “envolvimento exploratório” na ação (Thévenot, 2006; Resende & Beirante, 2016).

²⁴ Este conceito é utilizado em *De la justification. Les économies de grandeur* (Boltanski e Thévenot, 1991) e é também aqui usado no sentido em que configura uma combinação de vários bens comuns que não implicam necessariamente uma generalização do modo de avaliação para uma comunidade tão ampla quanto as justificativas públicas analisadas na obra de Luc Boltanski e Laurent Thévenot. Os bens comuns podem, assim, aparecer numa dimensão mais local, sendo esta uma tendência recente nas escolas pela aproximação do professor à pessoa do aluno, que versa a inclusão pelo princípio da proximidade.

Este último regime está relacionado com a noção de criatividade e inovação, que consiste na busca da novidade e emoção da descoberta (Thévenot, 2014). Em contraste com os regimes anteriores, este regime é exclusivamente orientado para o presente. O valor é colocado na surpresa e na segurança de um “eu excitado” com as novidades trazidas pela vida quotidiana, e estas enlaçam-se sob o rejuvenescimento inabalável do ambiente – também a nível do corpo – que, de súbito a súbito, tem de ser arranjado de modo a produzir o choque da novidade (Auray & Vétel, 2007). Ao envolver-se em exploração, a pessoa procura ver e ser visto, o que requer, com efeito, uma certa aparição no mundo e necessita de um canal de transmissão para o outro generalizado (Mead, 2006). Um dos canais de transmissão mais persuasivos da atualidade, onde a constante renovação vem entrecruzar-se com a trama da vida quotidiana, é a internet. Devido ao frenético movimento organizado por engenhos e técnicas contemporâneas de informação e comunicação, que abalam freneticamente as fibras óticas ao percorrer o mundo a grande velocidade, a internet fornece uma exibição permanentemente "refrescada" do mundo, em vários ecrãs, dos mais pequenos e intimistas às grandes telas, antecipando e espiciando a curiosidade alheia. Neste sentido, salientamos, que além de constituir um componente básico de envolvimento da pessoa com a novidade, o consumo e a produção contemporânea, o envolvimento em exploração contribui, de forma eficiente e tenaz, para o esboroar das fronteiras entre a esfera pública e a vida privada (Tisseron, 2002a, 2002b, Payet, 1999).

Tendo em conta que a ação é tida no plural, e que os regimes de envolvimento suportam diferentes gramáticas que as pessoas usam para fazer o comum no plural, apesar desses regimes diferirem fortemente uns dos outros tanto no tipo de bem que promovem e na possível mutualidade que geram, que vai desde a familiarização pessoal próxima à qualificação conjunta para o bem comum, envolvendo tipos plurais e contrastantes de autoconfiança e orientação temporal, as pessoas fazem o comum através da arte de composição dos diversos regimes ou da passagem de um regime para outro. Com efeito, esta composição não pode ser plenamente compreendida pela oposição topográfica entre o público e o privado, nem pela distinção agregativa entre coletivos e indivíduos (Thévenot, 2014; Resende & Beirante, 2018). Senão vejamos. Considerar cada um dos regimes como formas cristalizadas da pessoa se envolver consigo próprio, com os outros e com o meio é tão redutor quanto inverosímil. A ideia que subjaz ao conceito de regime de envolvimento só tem significado e proeminência se for considerada a sua composição,

articulação ou tensão (as três não são mutuamente exclusivas) com outros regimes de envolvimento, formando diversas gramáticas do comum no plural. Porém, essa arte de compor diferentes regimes de envolvimento não é uma tarefa alcançável senão pelo entendimento de que a passagem ou a composição entre esses regimes só se dá quando as pessoas estão dispostas a sacrificar certos elementos de um regime de envolvimento de modo a tornar a sua composição e trânsito com outros regimes realizável.

É, portanto, à luz desta sociologia dos envolvimento que procuramos averiguar como os educadores lidam nos quotidianos escolares com a responsabilidade e o comprometimento de educar a sexualidade juvenil, tendo em conta os ambientes em que trabalham, as pessoas com quem interagem, os objetos e as situações concretas em que se encontram implicados no dia a dia, exigindo dos mesmos a competência e a coerência da composição dessas formas de envolvimento na ação (Genard, 1999).

O sentido de uma ação impedida ou aquilo que os atores são capazes de não fazer

Para melhor entender o sentido de uma ação impedida ou aquilo que os atores são capazes de não fazer, começamos, ao invés, por atender aquilo que os atores são capazes de fazer, o que leva a ter em conta um movimento em torno da antropologia *capacitaria* elevando o valor e o significado atribuído às capacidades argumentativas, críticas e interpretativas das pessoas. Considerar o ator com “competências reflexivas plenas” (Boltanski e Thévenot, 1999, p.360) é ter em conta, em primeiro lugar, a capacidade humana de autoanálise e colocar no mesmo patamar a propensão natural para analisar, ajuizar e criticar o comportamento dos outros (Damásio, 2013, p. 31). Ora, neste sentido, tanto a sagesa popular como o conhecimento científico equipam as pessoas com as mencionadas “competências reflexivas”.

Deste arrazoado, que defende não existir uma rutura de fundo entre as qualificações *capacitárias* operadas pelos atores em relação àquelas que são operadas pelo investigador, não se deve retirar como conclusão imediata que o sociólogo pode simplesmente abdicar de confrontar a interpretação feita pelos atores com a sua própria interpretação. O que se afirma é que a diferença interpretativa das situações em análise reside muito mais no grau de sofisticação do modelo empregado pelo cientista social, do

que no domínio da reinterpretação que possa ser feita pelo mesmo (Boltanski, 2014). Torna-se, por esta razão, indispensável “controlar o subjetivismo do investigador, ir ao laboratório, entendido não como lugar físico, mas como um conjunto de métodos que permita controlar e se opor ao desejo daquele que descreve” (Thévenot, 2014, p.11). Assim, um integrante basilar da sociologia pragmática francesa é, justamente, o facto de esta suplantar uma espécie de “hermenêutica da suspeita” (Ricouer, 1969) em relação aos indivíduos e ações perpetradas pelos mesmos, ou seja, ultrapassar uma conceção reducionista e suspencionista da ação social (Martins, 2010) na procura de emitir julgamentos sobre a verdade ou a coerência das ações, para, em vez disso, analisar os critérios de pertinência e de validade que presidem às ações e aos juízos ordinários dos atores, sendo este o ponto de partida do investigador no terreno (Nachi, 2010). E é este também o nosso ponto de partida.

Mas se a *antropologia capacitária* centraliza a atenção nas “práticas de fazer” (*façons de faire*) dos atores (Boltanski & Thévenot, 1991), o seu oposto, “aquilo que os atores não são capazes de fazer”, ou o seu dual, “aquilo que os atores são capazes de não-fazer”, não são questões de menor importância para a análise que aqui se enceta, pois ambas estabelecem o ponto crítico que assinala, com maior ou menor exatidão, os limites da *antropologia capacitária*: quer seja pela razão dos “investimentos de forma” (Thévenot, 1986), que qualificam os seres em idade escolar, gerarem dispositivos de coordenação demasiado opressivos, quer seja por outras formas de alienação produzidas através de ações de desqualificação dos seres, deixando, neste caso, não só transparecer a sua vulnerabilidade, como reduzir o direito ao reconhecimento de Si, ou ainda, fragilizar “a justiça de certas demandas públicas” (Resende & Diónisio, 2005).

Sem negligenciar o reconhecimento do bem cívico que atravessa as finalidades operantes da educação sexual escolar, nem as conceções plurais do bem comum que essas políticas educativas trazem para as escolas, e que leva a centrar a atenção nas práticas do fazer e na prova crítica em situação concreta, este empreendimento envolve ainda uma extensão da análise sociológica ao considerar a possibilidade do “evitamento do político” (Eliasoph, 2010) por parte dos atores, ou por outro lado, “ao trabalho de *invisibilização*, de diminuição e de desprezo” (Resende & Diónisio, 2018, p.199) que cria barreiras intransponíveis à capacidade de agir, sobretudo para aqueles seres que se mostram mais vulneráveis às operações desqualificantes ou humilhantes que entropõem as suas capacidades de envolvimento na ação. Além destas interlocuções circunstanciais é a

desatenção civil (Goffman, 2011; Joseph, 2003a, 2003b) que muitas vezes surge como força motriz indutora de silêncios subjulgados ou indignados capaz de gelar as relações pela operacionalização da distância que negligencia.

As manobras de evitamento são caracterizadas pelas deslocções das ações emocionais complexas que subjazem de um “autoabandono hábil” do político, das quais é possível extrair a ambivalência que manifestam em matizes muito precárias de envolvimento na ação; e ainda assim permanecem no plano do político, a partir dos valores em nome dos quais os atores não se vergam e resistem silenciosamente, “com consequências na textura turbulenta das sociabilidades e dos laços que ora se robustecem, ora se deterioram, ora se estilhaçam nos interstícios dessas deslocções” (Resende & Dionísio, 2018, p.203).

A sociologia “pragmatista” da crítica eleva os fundamentos das capacidades práticas que as pessoas são capazes de mobilizar em diferentes situações do quotidiano. É por esta razão que a pragmática sociológica recupera no indivíduo um sentido preservado da mutualidade ao usufruir, o quanto pode, das suas potencialidades para dar resposta, reparar, ordenar e equilibrar situações melindrosas (Joseph, 2003a; Breviglieri, 2016). No entanto, estendemos este conjunto de potencialidades à capacidade da pessoa para não agir; extensão que comporta novos desafios epistemológicos já que o trabalho do investigador não se esgota na observação daquilo que os atores são capazes de fazer, mas pressupõe, desta forma, um alargamento do escopo da investigação sociológica às formas, igualmente plurais e complexas, do “não-fazer”. Por exemplo, no plano das atividades pedagógicas da educação para a sexualidade surgem pontualmente momentos de perplexidade ou de embaraço sobretudo quanto sentem o perigo de desvelamento do íntimo, o que leva frequentemente os atores envolvidos a optar pelo silêncio ou pelo evitamento de entrar em conversas ou debates (Eliashop, 2010). Damos outro exemplo. Para aqueles adolescentes ou jovens cuja sexualidade é ainda um enorme enigma, pelo parco conhecimento prático que têm sobre o assunto, compreendem que a tarefa vertiginosa de arriscar a sua sorte de fazer alguma pergunta ou alguma observação desadequada, quando a substância do tema sexualidade vem à baila das ações educativas, é uma dura prova à qual prefere muitas vezes resistir. Por esta razão, alguns deles escolhem imiscuir-se do debate, remeter-se ao silêncio, ensaiar a invisibilidade, pois entendem que o jogo audacioso perante os outros com quem têm de conviver é demasiado perigoso para arriscar um fracasso desta natureza.

Esta extensão do modelo sociológico interacionista, introduz os sentidos de uma ação não exprimível do ponto de vista da linguagem ou do gesto. Tal posição convida a uma reflexão sobre a diferença entre uma ação impedida, quando estão esgotados os sentidos e a capacidade de agir, e aquilo que os atores são capazes de “não fazer”, ou seja, quando a passividade recobre, por si só, uma ação de desprezo ou uma retirada estratégica que deixa em estado de latência outras formas de agir. Assim, um aparente “equilíbrio estável”, assente na inação, pode, a qualquer momento, ser revertido em momentos de tensão e conflito de viva voz.

A este propósito, recolocamos a questão das temperaturas que convêm à educação sexual escolar, para explicar a dimensão do relacionamento que se revela na tensão sensível instaurada pela falta ou pelo excesso de presença nas interações (Breviglieri, 2009, 2012). No ponto fulcral da fundação desta tensão, a descrição fenomenológica da coabitação em espaços da escola, sobretudo nos encontros que se dão no espaço de sala de aula, é sustentada por uma análise pragmática dos momentos críticos que frequentemente degeneram em conflitos a partir dos quais os argumentos e contra-argumentos usados pelos atores são captados através de etnografias situadas que, por sua vez, expõem “aquilo que os atores são capazes de fazer quando mobilizam recursos cognitivos, discursivos, técnicos relacionais e práticos para agir diante dos problemas que os interpelam, indignam, inquietam ou desassossegam” (Resende e Dionísio, 2018, p.203). No entanto, tal como mencionado, enfatizamos a possibilidade de captar gestos de evitamento, refúgio ou proteção, não como incorporação de práticas sociais e de dispositivos de estabilização e reprodução das estruturas sociais, como podemos encontrar na obra de Bourdieu, mas, em vez disso, para aceder a um grau descritivo na análise sociológica das tensões capaz de integrar uma visão mais fina sobre uma zona de “interafetividade discreta” contudo essencial para entender o relacionamento humano (Breviglieri, 2008, 2009, 2010)

A ação de evitamento não é em si um movimento expressivo, o que não lhe subtrai a qualidade de ser comunicativo. Não se pode confundir com a linguagem “não verbal”, pois esta faz parte de uma rede de significação que responde por uma codificação própria e recorre a um sentido convencional que se situa nitidamente num conjunto de gestos não verbais considerados, por exemplo, por Goffman (2011). O que se deve deixar sublinhado é que estes gestos surgem, por vezes, em certos contextos, de forma mais pungente e significativa do que se a ação fosse expressa através da palavra. Este é um facto inegável.

Para uma arquitetura plástica das *comunalidades* de geometria variável

No ponto sete, e último, da Ordem de Trabalhos daquele Conselho de Turma podia ler-se “Planificação da Educação Sexual”. Assim, decorrida mais de uma hora e meia de reunião, e despachados meia dúzia de pontos que o precediam, chega a vez de negociar (porque se trata de negociar e não de delegar), entre os elementos do Conselho de Turma, quem faz o quê, como e quando, em função de educar os alunos para a sexualidade e os afetos. Há quem se chegue à frente para dizer “não contém comigo”. Há quem dê logo o corpo às balas “Eu posso fazer isto ou aquilo...”. Há quem tente passar despercebido. No final, entre discussões mais acesas e negociações mais contingentes, entre triunfos e melindres, não é absurdo pensar-se que a distribuição das tarefas é feita em virtude dos posicionamentos manifestados pelos atores em função da sua (in)disponibilidade para assumir alguma tarefa no âmbito do projeto de educação sexual da turma, que oscilam desde a mais clara solicitude à mais vincada das resistências, passando ainda por estádios intermédios de indiferença ou evitamento. É, de facto, de um trabalho político de composição da pluralidade que surgem as formas ajustadas e, por vezes, mais convenientes, permitindo levar a cabo o propósito supracitado. Ou então, como sentenciava um professor deste Conselho de Turma: “Os consensos, por mais difíceis que sejam, aparecem sempre quando o tempo estipulado para a duração da reunião se aproxima do fim...” (Notas de observação etnográfica a um Conselho de Turma, escola B2, Janeiro/2015)

Observamos algumas vezes que a resistência ou a solicitude em participar neste tipo de projetos depende mais da mobilização pessoal em participar, e dos dispositivos de participação que induzem a essa mobilização, do que a qualquer imposição legal. Uma aproximação atenta à “pluralidade das formas de envolvimento” (Thévenot, 2006) destaca, portanto, que a implementação da *comunalidade* se dá, sobretudo, através dos dispositivos de coordenação de ações. Para defender mais firmemente este argumento é necessário precisar o que cobre a ideia de “dispositivo de coordenação” (Thévenot, 2012, 2014; Charles, 2012).

Em primeiro lugar, vem a noção de dispositivo, estando esta relacionada com a relevância que alguns dos agenciamentos heterogêneos possuem na vida social e que não

se restringem “a nenhuma das grandes categorias de seres sociais geralmente estudados pelas ciências sociais” (Dodier & Barbot, 2017, p.488). Assim, o conceito de dispositivo, ao qual recorreremos, apresenta-se segundo uma dimensão socioantropológica, que supera as grandes linhas de demarcação das referidas teorias, funcionando antes numa ótica multidimensional, que facilite, portanto, o entendimento dos processos que se desenvolvem nos vários contextos sociais com vista à coordenação de ações. No objeto em estudo, os dispositivos permitem uma abertura à heterogeneidade dos agenciamentos em prol do fazer o comum no plural (Thévenot, 2006; Resende, 2010a, 2010b), ao mesmo tempo que difundem ideais e contribuem para influenciar as práticas quotidianas (Thévenot, 1986, pp.71-72; Boltanski & Thévenot, 1991, p.20) por forma a abarcar melhor a sua totalidade e complexidade.

Ilustremos a aplicação do conceito de dispositivo a partir de um exemplo. Assistíamos a uma reunião intercalar do Conselho de uma Turma do 10º ano, no final da 1ª metade do 1º período, na escola A, aquando se discutia o Projeto de Educação Sexual. Quem faz o quê? Quem se voluntaria? Quando o assunto é posto à discussão, o professor de História (52 anos, quadro de nomeação definitiva) diz em tom divertido:

- Isso do sexo deve ser dado pela professora de Biologia ou pelo pessoal mais novo que é que tem mais jeito. Eu e o pessoal da minha idade temos mais que fazer... Isto é uma perda de tempo e já não estou para isto...até parece que não tenho que planificar aulas, preparar testes e ainda a carga a que os exames obrigam ...

[A professora de Biologia (53 anos, quadro de nomeação definitiva) reage com indignação:]

- Oh, Filipe! Lá porque a biologia trata de alguns assuntos relacionados com a sexualidade, isso não esgota os propósitos da educação sexual.

[O professor de espanhol, contratado e novo na escola, também demonstra a sua discordância para com a afirmação do colega, retorquindo:]

- Por que razão estão os professores mais novos mais habilitados para dar educação sexual? Não sinto que tenha maior obrigação do que qualquer outro professor do conselho de turma...

[As opiniões dividem-se. Gera-se naquele momento uma tensão entre os que defendem o direito à recusa e aqueles que vêm como injusta a atribuição de funções diferenciadas pelo estatuto. Perante esta desavença, a diretora de turma tenta chegar a um consenso vinculando a importância da participação no projeto.]

- Colegas, já perdemos demasiado tempo com este assunto. Todos aqui sabemos que há colegas que estão mais preparados, ou pelo menos mais à-vontade para abordar assuntos relativos à sexualidade e isso não tem a ver com o facto de serem mais novos ou mais velhos ou desta ou

daquela disciplina. Este assunto tem de ficar arrumado nesta reunião e ainda temos de preencher o formulário do projeto... Portanto vamos lá resolver isto.

- Lá vêm os formulários, as grelhas, a papelada... - diz o professor de educação física (45 anos, quadro de nomeação definitiva).

- O que eles querem é ver o formulário preenchido. Já sabem como isto funciona, desde que esteja ali escrito está tudo bem... - acrescenta o professor de História.

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola B1, Março/2016)

Perante a tensão que surge da intervenção do professor Filipe em tom divertido, talvez a roçar o jocoso, e que leva à reação imediata e indignada dos colegas, a diretora de turma tenta repor uma ordem de negociação revertendo, para tal, os argumentos do colega em outros argumentos inscritos numa gramática da responsabilidade conjunta, quando tenta articular o à-vontade dos atores com a boa vontade e solicitude dos mesmos. Este é um dispositivo de coordenação que a professora encontra como o que melhor convém para alcançar uma ordem negociada perante a iminência do conflito. O que é peculiar neste exemplo é a articulação da condição estatual, vinculada ao binómio tempo/experiência, operacionalizada como “motivo” (Mills, 1940) para o professor recusar participar no projeto de educação sexual. Neste caso, o professor invoca que o “seu tempo” é demasiado precioso para ser desperdiçado. E o tempo invocado pelo professor tem aqui pelo menos um triplo sentido, o tempo enquanto idade biológica, o tempo como antiguidade no posto e o tempo que vai despender nas atividades de planificação do trabalho pedagógico – ligadas ao ensino da História, do qual afirma nada sobrar para a educação sexual. A circunstância apontada é a própria condição de ser mais experiente e por isso mais necessário e indispensável para resolver outro tipo de assuntos tidos como assuntos de maior importância (a planificação de aulas, a preparação dos testes e dos exames nacionais). Considera ainda que a educação sexual é “uma perda de tempo”, querendo dizer “do seu tempo”, pois nunca põe em causa que esta tarefa tenha de ser realizada por outrem. O estatuto determinado pelo referido binómio, cria uma espécie de licença ao professor, pois observamos que apesar de alguns colegas se insurgirem prontamente contra estes argumentos, poucos se dispõem a entrar em conflito aberto com o mesmo. O estatuto adquirido segundo a máxima de que a “velhice é um posto na tropa”, torna-se, assim, uma espécie de salvo-conduto (Werneck, 2009, 2014).

A diretora de turma, cujo estatuto parece igualar-se ao colega de história, tendo em conta os mesmos critérios de idade e experiência, usa argumentos que contradizem a

opinião do colega. Fá-lo a partir de uma composição das gramáticas da responsabilidade e da justiça: “todos temos a mesma obrigação de participar ...”. Faz ainda menção ao “formulário” que precisa ser preenchido, aqui usado como dispositivo de coordenação das ações com vista àquele propósito específico. A professora mostra, a partir desta demanda, como os dispositivos podem “equipar” os objetos. Este facto, revela a importância de acrescentar os objetos “materiais” (Boltanski & Thévenot, 1991) “às análises antes limitadas a entidades comumente declaradas como “sociais”: regras, normas, redes, interações, linguagem”²⁵ (Dodier & Barbot, 2017, p.489).

Os dispositivos de coordenação, necessários à participação em projetos dedicados à educação sexual escolar, raramente se encontram além de todo e qualquer condicionamento e os benefícios que logram fazem também pesar os custos que carregam (Charles, 2012, 2016). Há, então, uma espécie de economia das *comunalidades* induzidas pelos investimentos de forma que instigam à preparação das pessoas, das coisas e dos lugares, ao mesmo tempo que requerem uma transformação dos envolvimentos e o sacrifício daqueles a quem os dispositivos de coordenação não conseguem acolher (Thévenot, 2014).

Laurent Thévenot explorou esta questão em dois artigos²⁶, que aqui tomamos como referência para entender os limites da noção de coordenação. Primeiro surge a noção de “investimento de forma” (Thévenot, 1986). Este conceito aplica-se à diversidade de formas que são investidas na articulação e na criação de equivalências entre elementos heterogêneos que resultam mormente em códigos, normas, padrões, qualificações, etc. Elementos-chave que servem de parâmetros necessários a uma operação de cálculo com vista a evitar custos de formatação (*mise en forme*) futuros (Charles, 2012, 2016). No exemplo anterior, objetos (formulário) e convenções (projeto

²⁵ Pode se tratar, por exemplo, de levar em consideração o “não discursivo” (Foucault, 1969, 1971; Deleuze, 2004), os elementos “materiais e maquínicos” (Naepels, 2012, p. 91), os “objetos”, no sentido de objetos materiais (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 20), os “dispositivos materiais” (Callon & Muniesa, 2003), as “tecnologias” (Weller, 2003, p. 251), ou ainda a “técnica” – medida, cálculo, regra jurídica, procedimento – em suas relações com o “social” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p.21).

²⁶ Ver: Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. *Conventions économiques*, Paris : Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi, PUF, 21-71 / Thévenot, L. (1990). L'action qui convient, Les Formes de l'Action. *Sémantique et Sociologie*. Paris: EHESS.

de turma para a educação sexual) são tratados de forma simétrica como dispositivos que estimulam e estabilizam a coordenação.

Em segundo lugar, tomemos o conceito de “ação que convém” (Thévenot, 1990). Neste caso, pensar a coordenação é problematizar a transição entre ambientes familiares, nos quais as pessoas personalizam os objetos e os arranjos de acordo com a sua própria conveniência, por exemplo, na mobilização circunstancial da antiguidade de posto como estatuto para recusar a participação num projeto que não lhe agrada, e públicos, nos quais os procedimentos, as normas e as regras são mais gerais e, portanto, dotadas de uma feição abstrata mais conveniente aos usos e às justificações públicas, por exemplo, atender aos desígnios da Lei (Nachi, 2010).

Tendo em conta a diversidade das formas de envolvimento nestes projetos escolares, é esta também uma questão que remonta para as formas de habitar as escolas (Resende, 2010c): a que condições e a que custo podem as pessoas compartilhar e participar nas dinâmicas que as comunidades educativas requerem e ao mesmo tempo exprimir o que lhes importa e o que os afeta pessoalmente? Como apreender as formas de envolvimento que cada ator mobiliza de modo a contribuir para a manutenção das *comunalidades* escolares?

A resposta encontrámo-la no pluralismo. Ou melhor na tentativa de integrar o pluralismo em *comunalidades* que são sempre de geometria variável, partindo da possibilidade em compor comunidades plurais e personalidades compósitas através de modos e capacidades de coordenação (Thévenot, 2000, 2012). Torna-se, então, necessário empreender todo um investimento na preparação das pessoas, das coisas e dos lugares, para dar resposta às referidas necessidades de coordenação. Encontrámos, na articulação dos conceitos anteriores, formas e dispositivos de coordenação das ações como elementos que asseguram um ganho, já que os atores encontram espaços formatados para o tipo de coordenação que se espera deles, apesar de tal operação de formatação, ter igualmente um custo associado (Centimeri & Caldas, 2016). Esta exigência de “pôr em conformidade” (*mise en conformité*), solicita não só uma tradução que torne os dispositivos de coordenação inteligíveis (Akrich, Callon e Latour, 2006) como, na maioria das vezes, de uma verdadeira transformação, pesando sobre aqueles cujo dispositivo não é adequado e/ou conveniente (Thévenot, 2010; Charles, 2016).

Mais precisamente, os dispositivos de coordenação que advêm destes investimentos de forma, podem ser demasiado opressivos quando incidem sobre aqueles

que não se envolvem nem entram no jogo de forma ajustada. Uma vez trazidas à luz, essas exigências recaem sobre uma multiplicidade de personalidades que, de um ponto de vista plural, formam redes de significação distintas (Thévenot, 2006). Esta economia das *comunalidades induzidas*, cujas transações dependem fortemente dos investimentos na adequação dos dispositivos de coordenação, tem o seu ponto fraco no polimento excessivo com vista a reduzir o pluralismo a partir da ação que convém (Thévenot, 1990). Afinal, polir também é uma forma de desgastar.

Compromissos, familiaridades e lealdades: os próximos, os excluídos e os assim-assim

A intervenção do Estado na sociedade civil, tendo como matriz as “políticas de proximidade” (Breviglieri & Stavo-Debauge, 1999), ou seja, como forma de governabilidade que ensaia uma resposta mais próxima das necessidades do cidadão, dando-lhe voz e credibilidade, é não só uma tendência política geralmente bem recebida, como também profundamente almejada²⁷ (Resende, 2010c, 2017). A aproximação fenomenológica das “políticas do próximo” (Breviglieri & Stavo-Debauge, 1999) torna sensível o aumento do poder da autonomia individual precisamente pela composição de regimes de envolvimento em proximidade com regimes de envolvimento em plano, que temos vindo a assistir, tanto nas políticas sociais como nas políticas de saúde e da educação ou ainda nas contra-políticas desenvolvidas pelos usos (e abusos) da Internet (Thévenot, 2014). No entanto, há que considerar, como já fora, aliás, enfatizado, que a composição de regimes de envolvimento abarca também a sua tensão. Por exemplo, o regime de envolvimento exploratório, que tem por base a excitação pela novidade, encontra-se em forte tensão com o regime de envolvimento familiar, que tende a preservar os laços de proximidade entre as pessoas (ou entre pessoas e objetos) resultante da longa convivência comum, e estes dois regimes podem encontrar-se ainda em tensão com o regime de envolvimento em plano, que no entender de Thévenot (2010), ao invés da

²⁷ Uma tendência que, pouco a pouco, abriu as relações de pertinência ou de dependência tradicionalmente ligadas à família, para os controles administrativos e políticos.

mutualidade presente no envolvimento familiar, pressupõe a reciprocidade das ações a partir de garantias e compromissos que têm por base a escolha liberal mediante “opções identificadas publicamente, cada uma delas constituindo um possível plano para o futuro” (Thévenot, 2010, p.16).

Tomemos como exemplo ilustrativo, o relato de uma professora de Biologia, a professora Helena²⁸, de uma escola secundária do centro do país, quando a mesma denuncia a humilhação a que foi sujeita aquando a sua intervenção num conselho de turma. O tópico em discussão era a planificação anual da educação para a sexualidade. A professora faz apelo para que seja posta em discussão nessas aulas temas que “realmente interessem” aos adolescentes e jovens, tais como o desejo ou o prazer sexual, mas também os sofrimentos, violências, humilhações, ciúmes, vociferações e conflitos de todo o tipo que podem estar de algum modo relacionados com uma sexualidade vivenciada de forma negativa.

Fiquei mal vista e envergonhada. Sabe, eu sou nova aqui na escola e estão aqui os velhos do Restelo que assim que eu comecei a sugerir que a educação sexual fosse aberta a esses temas... ui, ui... olhavam para mim como se tivesse vindo de outro planeta. Insisti que os alunos precisam de ser desafiados. É óbvio ou, não é? Eles só vão entrar no jogo se conseguirmos ir ao encontro das suas expectativas e também se usarmos uma linguagem que se aproxime da sua compreensão... Estou plenamente convicta que são esses temas que sugeri que os adolescentes querem ver debatidos e esclarecidos nas aulas, mas não... acharam demasiado... inoportuno... sei lá um chorrilho de adjetivos para desqualificarem a minha ideia... não foram lá muito solidários com a causa ... Veja lá se isto não é humilhante. Primeiro entreolham-se, como quem diz, de onde é que esta veio e quem é ela para estar aqui a dizer seja o que for? Foi a sensação que eu tive... aquela sensação de estar a mais. Eles têm tudo muito bem definido. Aquilo é uma família. Uns acabam as frases dos outros. Outros nem sequer falam, mas fazem sim com a cabeça em sinal de aquiescência... E tudo serve de argumento para só fazerem aquilo que querem, ou seja, nada ou quase nada... depois lá vêm com a conversa de sempre, quer seja a extensão dos programas, quer sejam os exames nacionais que se avizinham, e todo o trabalho que é necessário fazer para dar conta de tudo o que é mais urgente do que educar os adolescentes para a sexualidade ... isso, como dizia o colega de história, é só para entreter. Ou a professora de Físico-Química, que não é preciso estar tanto tempo a discutir aquele assunto, basta seguir o plano do ano passado ... simplesmente faz-se! Talvez algum dia, depois de muita pressão, também eu acabe por ceder e fazer o mesmo do que eles... Se chegar a esse ponto, abandono de vez a ideia de me dedicar àquilo em que acredito ... Mas talvez um dia, por cansaço, me façam reconhecer que a escola não é o lugar certo para o fazer. Talvez também sucumba perante a pressão dos exames, dos currículos, das direções, dos

²⁸ Por forma a garantir o anonimato das pessoas envolvidas na pesquisa todos os nomes são fictícios. No entanto, outros elementos caracterizadores como género, idade ou disciplina são mantidos.

rankings. Se chegar a esse ponto talvez desista de ser professora ... Por enquanto, ainda vou resistindo e tentando, quase sempre em vão, mobilizar os outros para uma ação que julgo tão fundamental como ensinar Português ou Matemática... (Professora de Biologia, 44 anos, Escola A, Dezembro/2015)

As ideias da professora Helena foram recebidas como haveres que trariam a novidade sobre formas e conteúdos a abordar em Educação Sexual a um conselho de turma habituado a resolver esta questão replicando o mesmo plano dos anos anteriores, sem para isso precisar de grande esforço intelectual nem discussão pedagógica. “Simplesmente faz-se...”, como disse a professora de Físico-Química. A resistência à tentativa de mudança faz com que Helena se tenha sentido humilhada, ofendida, posta de lado, vista como um ser “estranho” lançando ideias “perigosas” que ameaçam abalar as convenções que governam os envoltimentos entre os elementos daquele conselho de turma.

O que Helena nos diz é que naquele conselho de turma tudo está definido *a priori*, não há conflitos nem alterações, mas, em vez disso, “uma vontade enorme em querer despachar a reunião”, o que é motivo suficiente para um acordo quase tácito entre os elementos que o constituem. “Aquilo é uma família”, é a frase usada pela Helena para definir o conselho de turma tendo em vista os envoltimentos familiares de um conjunto de pessoas com categorias e posições estatutárias comumente reconhecidas e com uma interação regular e recorrente, também ela comumente aprovada. Os sociólogos Julien Charles e Marc Breviglieri apontam igualmente para esta dimensão passiva do envolvimento participativo, que consiste simplesmente em “fazer parte”, ser afetado por um enquadramento sem nele participar de “viva voz”, mas tão-somente, usando as palavras da professora Helena, sem sequer falar, fazer “(...) sim com a cabeça em sinal de aquiescência”.

É desta forma que a professora observa o movimento que os outros elementos produzem a fim de se alinhar com os princípios comuns que fortalecem o conluio, e também para estabelecer os bens-comuns à luz desses princípios que os mesmos consideram prioritários em prol do bem-estar dos alunos e da comunidade educativa, o que pressupõe dar atenção reforçada aos exames nacionais, assegurar posições nos rankings, preparar aulas das disciplinas tidas como nucleares, cumprir os currículos em toda a sua extensão, etc. Este argumentário vai ao encontro das expectativas da comunidade em ação, mas contra as expectativas da professora Helena. Para esta, o plano

traçado para a educação sexual precisa de ser corrigido e colocado na direção das expectativas dos alunos (e talvez das suas próprias expectativas sobre as expectativas desses primeiros), mas, acima de tudo, salienta o dever de discutir a sua proposta, em vez de a mesma ser prontamente recusada.

Uma aproximação atenta a uma “pluralidade das formas de envolvimento” (Thévenot, 2006) faz sobressair as tensões críticas suscitadas pelos dispositivos formatados para a educação sexual que, neste caso concreto, revelam uma tendência discursiva ora baseada numa lógica industrial, de produção, da performance dos professores, dos alunos e das direções, ora numa lógica mercantil, alicerçada numa competição por lugares destacados nos rankings nacionais.

O dispositivo desta escola valoriza, com efeito, o envolvimento familiar dos professores mais antigos que a coabitam há muito tempo e que mantêm laços a partir de mutualidades induzidas pelo peso da tradição, comunicando entre si por via de uma convivência da qual a professora Helena se sente excluída. Este investimento familiar foi intensamente analisado por Marc Breviglieri, Luca Pattaroni e Joan Stavo-Debaugé (2014b) nas suas pesquisas sobre as comunidades militantes, donde podemos sustentar a conclusão de que o investimento em formas de mutualidade produzida pela longa convivência entre atores, traz consigo a exigência de adaptação, por parte de quem chega de novo, às convenções pré-estabelecidas pelas *comunalidades* existentes, o que no caso retratado acaba por criar uma tensão “insuportável” sobre esta professora.

É necessário integrar uma reflexão sobre os motivos (e o seu corolário, os retraimentos), que são nomeados por motivação, razão, vontade, interesse para abrir (ou fechar) estes temas à discussão. Trata-se, com efeito, de olhar para aquilo que inicialmente não era reconhecido como objeto de discussão ou de disputa, mas que pode, por algum motivo, sofrer uma transformação suficiente para torná-lo objeto de discussão. No caso que acabámos de analisar, a professora viu-se isolada perante o restante Conselho de Turma e decidiu retirar-se da discussão quando notou que o seu discurso não tinha o efeito desejado face ao restante grupo. No entanto, nem todas as situações observadas ao longo desta pesquisa, acabam da mesma forma. Muitas vezes, situações similares dão lugar a momentos críticos e discussões mais ou menos intensas.

Optar por retirar-se ou “ir à luta” são duas vias obviamente distintas. Retirar-se é, nas palavras de Albert Hirschman, optar por não ativar a ofensiva, para se descomprometer sem deixar marcas, escolher “bater em retirada”, ou por outras palavras,

decidir-se pelo “*exit*”, como assevera o economista alemão na sua obra *Exit, Voice, and Loyalty: Further Reflections and a Survey of Recent Contributions* (Hirschman, 1980). Caso contrário, tomar a iniciativa de enfrentar as situações em viva voz, é escolher literalmente a “voz” (“*voice*”), isto é, confrontar diretamente e pessoalmente os outros, numa disputa que não está isenta de custos. Há que considerar, então, a desproporção, ou o desequilíbrio, pelo menos aparente, entre o *Exit* e o *Voice*. À primeira vista, retirar-se de uma situação tensa, desviar-se do conflito, é menos arriscado do que incumbir no mesmo. Sendo assim, as duas vias apresentadas por Hirschman aparecem sempre desequilibradas. Não é mais confortável em qualquer situação escolher o silêncio, o refúgio em vez do confronto? A resposta a esta pergunta está numa espécie de equilíbrio dinâmico (fazendo jus ao noção da termodinâmica) entre os dois conceitos que se atinge por mediação de um terceiro: *Loyalty* – a lealdade. A lealdade, dependendo dos laços que cria entre as pessoas, pode suspender a inclinação para um movimento de interioridade para despoletar a *comunalidade*. Há situações no quotidiano das escolas, aparentemente paradoxais, que revelam que quanto mais se eleva a discordância, mais aumenta o desejo de continuar a contenda, e mais provável é chegar ao acordo. Desta vez damos como exemplo a experiência relatada na primeira pessoa pelo professor Mário de Desenho:

As expectativas dos alunos baseiam-se muitas vezes na excitação que uma boa discussão comporta. O professor não deve, de modo algum, fugir dessas situações mais conflituosas, pois são essas situações que dão algum tempero áquilo que penso ser o mais interessante na educação sexual: os confrontos de ideias. Estes confrontos são muitas vezes evitados pelos colegas e a educação sexual não passa de uma aula como outra qualquer. O aborrecimento dos alunos dá prova disso mesmo. Quando há dias fui confrontado por um aluno, o Tomás, discordando daquilo que estava a falar no momento, se bem me recordo algo que tinha a ver com a pornografia, o aluno discordou veemente daquilo que era a minha opinião. Não me apressei a mudar de assunto, nem a tomar aquela postura do professor é quem sabe e pronto. Foi uma discussão e tanto que acabou por envolver a turma toda. Tão interessante se tornou o conflito que os alunos nem quiseram ir para o intervalo ... (Professor de Desenho, 47 anos, Escola A, Outubro/2015)

Os discursos dos alunos, tendem a concentrar-se nas expectativas e na satisfação que os mesmos esperam obter das sessões dedicadas à educação sexual nas escolas. Muitas destas expectativas atendem precisamente à forma como os professores encaram as suas funções neste âmbito, que na opinião de uma parte significativa dos alunos entrevistados, não têm sido verdadeiramente satisfatórias. Tais expectativas, segundo os mesmos, só são satisfeitas caso os seus problemas, dúvidas ou hesitações, apareçam como assunto de discussão. É claro, que uma aproximação aos temas e problemas dos jovens,

comporta sempre custos que podem ser considerados excessivos e inaceitáveis. Mas também é certo que o equilíbrio entre a ameaça da discórdia e a promessa de uma discussão profícua só podem atingir o equilíbrio pretendido quando a lealdade entre as pessoas possibilite que os laços possam sejam afrouxados o suficiente para não se romperem. Desta forma, a escolha entre *Exit* e *Voice* depende não só do grau de lealdade para com as pessoas em copresença, mas sobretudo do valor que uns e outros lhe atribuem.

De facto, há uma extraordinária subtileza na composição de regimes de envolvimento na ação quando consideramos a fragilidade dos laços entre pessoas em copresença. Entramos aqui mais profundamente no domínio dos valores, uma vez que aquilo que se acrescenta ou se subtrai nessas ações não é uma quantidade, um múltiplo ou um submúltiplo, mas sim valores definidos pela sua justiça e justeza (Pharo, 1997, 2001, 2008; Quéré, 2003; Boltanski e Thévenot, 1991) e, portanto, imediatamente recetivas aos envoltimentos de dever, de responsabilidade e de solidariedade, às preocupações de si e para com o outro e aos ideais de “bem-viver juntos em instituições justas” (Ricouer, 1990). Os atores, dispendo de uma capacidade de julgamento estético, moral e político (Pattaroni, 2001), mobilizam formas convencionais de equivalência que lhes permitem, em muitos casos e variadas situações, fazer o comum no plural. E, portanto, nenhuma forma convencionada fica definitivamente fechada.

Uma abordagem às formas de participação em regimes de proximidade leva-nos a alertar o leitor para o facto de que não existe nenhuma tendência de efetuar uma viragem da sociologia para o campo da psicologia (Thévenot, 2014), já que esses envoltimentos se traduzem em formas de compromissos sociais comumente reconhecidos como formas de coordenação, que partem, é certo, do arbítrio da pessoa e dos elementos que fazem parte do seu quotidiano, mas que a nossa abordagem alcança através da observação da ação no plural sem nos centrar-mos propriamente nos elementos psicológicos que podem condicionar o ator a agir desta ou daquela forma. Tomámos ainda em conta, que os envoltimentos em proximidade (em familiaridade ou em exploração) obedecem a um tipo de apoio idiossincrático ao ambiente que nem sempre é fácil de entender, já que não permite o tipo de *comunalidade* que é assumido pelas noções atuais de práticas coletivas ou interações. Ele assegura, antes, a sua distribuição segundo circuitos complexos e num jogo de mutualidades (Thévenot, 2006; 2014).

Em suma, o gesto usual da aproximação por familiaridade raramente aparece como gesto inaugural, sem antes percorrer uma escala de aproximação progressiva (*de proche en proche*) perante a experiência corporizada do encontro (Breviglieri, 2009). Quando essa proximidade é exercitada em sessões dedicadas à educação sexual na escola, a presença de questões delicadas, que tocam frequentemente o íntimo ou o privado dos seres em copresença, exaltam por vezes matizes de uma aproximação excessiva, quer pelos atos de fala, quer pelo eventual contato físico, gesto, olhar direcionado, mesmo sem qualquer esforço de consciência a reforçar a intencionalidade dessa ação.

Gramáticas do comum no plural: da viabilidade de coordenação em diferendo à sobrevivência do diferendo na coordenação

No drapeado das pesadas tessituras feitas em função de educar a sexualidade e os afetos na escola pública portuguesa, encontramos indubitavelmente três fatores: (1) a hipersensibilidade e delicadeza suscitada pelos temas, incluindo “novos” alcances subjetivos associados ao corpo e à sexualidade, ao desejo, ao prazer e ao risco; (2) a heterogeneidade dos públicos escolares, particularmente complexas nas fases da adolescência e juventude, tendo em conta “os seus padrões de vulnerabilidade, de inclusão e de exclusão social, da sua participação social e política como cidadãos, das suas conceções de corpo, de sexualidade e de prazer, bem como das suas próprias culturas e estilos de comunicação” (Bendit, 2011, p.19); (3) o envolvimento dos educadores na educação sexual, isto é, os exercícios de forma que os mesmos operam na qualificação escolar da sexualidade e que adquirem, em consequência dos fatores anteriormente mencionados, uma visão complexa do trabalho pedagógico do qual “nasce toda uma série de deveres como sejam o dever da formação contínua, o dever da partilha e consulta de informação” (Cunha, 1996, p. 83), assim como, o dever de centrar a ética profissional sobre a pessoa humana do aluno.

Integrar as exigências de uma educação de qualidade com a exigência de solicitude (Ricouer, 1990) que esta educação requer, trazem um questionamento sociológico fundamental sobre a transformação necessária das funções sociais da escola. E mais. Constitui uma das entradas possíveis para analisar, como educadores e educandos

agem nos territórios escolares quando se vêm confrontados com dilemas, disputas e conflitos cuja penetração em situações quotidianas trazem consequências que os levam a problematizar e a questionar como questões de justiça em ação (Resende, 2010c).

Com efeito, os princípios de justiça sobre os quais os atores escolares, docentes e discentes fundam os seus argumentos, nem sempre trazem a garantia de uma coordenação com os outros, porquanto implicam uma formulação prévia consigo mesmo, dentro dos termos reconhecíveis publicamente capaz de promover uma implicação numa coordenação coletiva. Esse poder de coordenação não é exclusivamente dependente de perspectivas concordantes, mas requer apoio em dispositivos de referência objetivos (materiais ou simbólicos) que fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a *comunalidade* nas formas de envolvimento na ação (Resende, 2010a, 2019b).

Os dispositivos de coordenação podem ser deveras opressivos para os atores que não estão preparados para as exigências que tal ação de coordenação requer (Charles, 2016). É por isso que, o caráter de solicitude e o voluntarismo que são requeridos aos professores para levar a cabo uma participação efetiva em projetos de educação sexual escolar é, para muitos, difícil de enfrentar. De facto, muitos professores e professoras sentem-se eventualmente inseguros para iniciar atividades e projetos nesta área face ao que devem ou não dizer e fazer, às possíveis reações dos públicos escolares sob a sua tutela, ou ainda face à vigilância exercida pelos pais e encarregados de educação ou os próprios colegas (Vilar, 2003; Vilaça, 2006).

Tanto no plano instrutivo como no plano educativo, os processos de educação para a sexualidade e para os afetos operados na escola estão profundamente dependentes do trabalho de preparação para a vida adulta, tendo em conta que os educadores responsáveis por este trabalho são confrontados permanentemente com a manifesta necessidade de dar resposta aos públicos escolares: comunidades juvenis que albergam *comunalidades* políticas e morais muitas vezes já edificadas (Stavo-Debaugue, 2017; Resende, 2011). Referimo-nos concretamente às *comunalidades*²⁹ existentes nos grupos de pares, das

²⁹ De facto, a comunidade política pode ser constituída por diversas *comunalidades* que estão sempre sujeitas a mutações e combinações diversas. Para aprofundar a questão ver: Resende, José, Dionísio, Bruno (2016), «Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar», Terceiro Milênio – Revista Crítica de Sociologia e Política, vol. 6, nº1, Jan-Jun 2016, pp. 198-235.

amizades e cumplicidades “fabricadas” na escola ou nas suas imediações ou nas sociabilidades de bairro, ou ainda, nos grupos que se criam na internet. Esta questão requer que observemos de perto as arquiteturas políticas e morais que enquadram a coordenação entre pessoas, principalmente entre adultos e não adultos, ou seja, que nos questionemos até que ponto as formas convencionais que usam não ameaçam a liberdade de expressão, a autonomia no exercício da decisão, a responsabilidade individual e a justiça. É, portanto, sem menosprezar o valor político e moral da formalização das contribuições no espaço de participação nas escolas, que deve ser avaliado o seu alcance pessoal, e sobretudo as cargas que impõe aos participantes. Neste sentido, é preciso notar, o que pode acarretar como consequência dos dispositivos que guiam as pessoas à *comunalidade* (os seus sentimentos, a sua visão, as suas convicções, etc.), para imediatamente levar também em consideração os riscos que daí podem advir (défice de objetividade, de perspectiva, de liberdade, etc.).

Recorremos ao trabalho de Laurent Thévenot sobre as gramáticas de *comunalidade* no plural que enquadram formas de expressar preocupações levando em conta as diferenças entre as pessoas ou, dito de outra forma, as suas divergências (Thévenot, 2014). A configuração conceptual destas gramáticas, fundamenta-se sobre duas categorias. A primeira visa a comunidade. Trata-se, portanto, de manter a comunidade considerando as formas compósitas e conflituantes que a mesma pode gerar e que se manifesta num trabalho delicado de preparação das pessoas e dos objetos (Thévenot, 2014). A segunda categoria aponta ao indivíduo. Em particular, trata-se de considerar as personalidades compósitas nas formas de fazer o comum, como substrato importante do que se designa como “intersubjetividade” e formação do Eu. Determinamo-las “compósitas” pois alavancam possibilidades de ajuste de elementos diferentes que devem ser subsumidos sob algum tipo de identidade. Contudo, há que considerar aqui um duplo movimento: o da transição da ação individual para a ação em comum, prontamente assimilada a uma agregação, e a passagem inversa que se prende com uma internalização das normas coletivas ou convenções (Resende & Dionísio, 2005; Cefai, 2017).

Esta visão compósita é também indispensável para explicar as transformações relacionadas com os modos de governo de nós próprios, quando é amplamente aceite que as políticas e os instrumentos de gestão associados à governança liberal afetam fortemente a constituição do Eu, exigindo explicitamente alguma autorregulação específica e

governo de si (Foucault, 1991). Em simultâneo, as gramáticas da *comunalidade* visam reduzir a diferença característica das personalidades autónomas para considerar uma matriz assente em formas de fazer o comum que abarquem, como referido, formas de divergir.

A contribuição da investigação sociológica no debate sobre as formas coordenadas de fazer o comum é, portanto, profundamente sustentada por uma economia das *comunalidades compósitas induzidas*, pois invita considerar atentivamente os custos e os benefícios que tais formas comportam, ou seja, incita à ponderação e à razoabilidade por parte dos atores daquilo que os mesmos são capazes de fazer e de sacrificar em função dessa *comunalidade*, e que se torna, eventualmente, demasiado oneroso e arriscado em situações onde a coordenação arrisca transformar-se em subordinação direta, ou seja, situações onde os poderes de coordenação envolvam dispositivos demasiado opressores e, conseqüentemente, insuportáveis (Thévenot, 2014; Breviglieri, 2009).

Ora, tais dinâmicas em torno de si mesmo e em relação ao outro são suportadas por um conjunto de regras e princípios que Thévenot (2014) designa por gramáticas do comum no plural, a partir das quais é possível alcançar diferentes concepções do bem comum. Uma dessas gramáticas encontramos-la em *De la justification. Les économies de grandeur* (Boltanski e Thévenot, 1991) onde uma combinação de ordens de grandeza³⁰ conflituantes governam a crítica e as práticas justificativas por referência a diversas concepções do bem comum. Esta gramática também é aqui usada, no entanto, neste caso, não implica necessariamente uma generalização do modo de justificação para uma comunidade tão ampla quanto as justificativas públicas analisadas por Boltanski e Thévenot em *De la justification*. Os bens comuns, neste caso, apesar de também aludirem a questões de ordem pública, por exemplo, da saúde sexual, do género ou orientação sexual, da violência, do assédio, da discriminação, etc., aparecem frequentemente numa

³⁰ As ordens de grandeza na escola assumem um carácter plural podendo variar mediante os vários tipos de grandeza que estejam em jogo nos vários tipos de interações que acontecem nos quotidianos escolares. Para melhor compreensão deste conceito ver o artigo de José Manuel Resende e Pedro Caetano “Da *philia* à hierarquia na escola: composições da ordem escolar?” in *Habitar a escola e as suas margens*, 2013, pp. 133-144. Os autores concebem o conceito de ordem como constitutivo de uma composição de modalidades e de dispositivos distintos em que se fundam os atos de ordenar e de qualificar as pessoas e os objetos num determinado arco temporal. A configuração dessa composição ordenada vai-se ajustando aos arranjos relacionais que resultam, por sua vez, dos regimes de envolvimento de ação em que se encontram envolvidos os atores, que disputam entre si os modos de atribuição dos estados de grandeza aos seres e objetos, nomeadamente no âmbito da distribuição justa das qualidades elevadas na generalidade pela instituição escolar (Resende, 2003, 2010a; Resende e Caetano, 2013).

dimensão mais localizada (a escola) e *circunstantializada* (especialmente nas sessões dedicadas à educação sexual).

Esta questão merece ser aqui tratada com o devido cuidado para deixar claro que a gramática das ordens de grandeza não subsume toda a natureza explicativa dos atos em prol de um *fazer o comum*. Caso contrário, a abordagem sociológica que se presta ao tema, poderia ser vista de forma equivocada, simplesmente como uma redução lógica aos modos de justificação capazes de se elevar em generalidade em razão de diversas concepções do bem comum. Na realidade, tal como refere Joan Stavo-Debaugé (2003), as exigências de generalização e de justificação, frequentemente, aniquilam os gostos pessoais e os hábitos da personalidade de cada um, apenas admitindo críticas radicais e confrontos em torno de qualificações conflituantes para o bem comum. Assim, esta gramática pode não ser suficiente para assegurar as *comunalidades*, pela forma como é incapaz de alcançar certos atributos pessoais no seio da substância múltipla das personalidades³¹.

Esta insuficiência estende o alcance do princípio das *comunalidades* no plural à existência de outras gramáticas. Em função disso, Laurent Thévenot (2014) aponta para uma gramática liberal segundo a qual os interesses, as opiniões, as preferências, as opções pessoais são valorizadas. A gramática liberal leva em conta as divergências entre as pessoas para canalizar as escolhas pessoais dentro dos limites de interesses ou preferências disponíveis em público, ou seja, indigita as preferências ou opções individuais a que os indivíduos desse público têm acesso.

Cada construção gramatical oferece, assim, um modo distinto de integrar as diferenças no sentido de resolver uma disputa ou um desacordo que exija um terreno comum para desenvolver as *comunalidades*. Na gramática das ordens de valores plurais, a diferença é fortemente crítica, pois resulta da denúncia de uma ordem de grandeza em nome de outra (Boltanski & Thévenot, 2006). Apesar disso, há características comuns que podem ser compartilhadas pelas diversas ordens de valores, permitindo integrar, localmente e temporalmente, as diferenças entre múltiplas ordens de grandeza (Boltanski & Thévenot, 2006).

³¹ É necessário esclarecer que a natureza destas personalidades se observa pelos atos; que se qualificam pelas formas de fazer as coisas que se distingue dos indivíduos plurais de Lahire (1998).

O questionamento sobre as formas de fazer o comum, tendo em conta igualmente as formas de divergir, é deveras pertinente, uma vez que um forte acento é hoje colocado justamente nas diferenças e nas formas de divergir – atendendo especialmente, no que concerne à educação sexual escolar, às figuras que povoam o mundo da escola e cuja diversidade (re)define não só os sentidos desta educação para a sexualidade e para os afetos como também os próprios sentidos da escola no quotidiano (Resende, 2003, 2010a).

É por esta razão que numa gramática liberal as diferenças são expressas como escolhas ou interesses individuais entre opções que são publicamente expressas nos conteúdos da educação sexual escolar. Escolhas que versam processos de desenvolvimento individual diferenciados, consolidando o conjunto de atitudes e valores face à sexualidade e ao amor, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento entre sexos, à orientação sexual, às interrogações sobre “normalidade” e à certeza das suas preferências (Frade, Alverca & Vilar, 2006). Nesta gramática a integração das diferenças é conseguida usualmente através da negociação e do ajuste. Existem conflitos de posições sobre o bem comum onde a gramática liberal aponta as preferências ou opções individuais em que todos os indivíduos desse público têm acesso. Os interesses, as opiniões, as preferências, as opções pessoais são, assim, valorizadas.

As políticas educativas e de saúde têm vindo a ser reformuladas com vista a fornecer opções «transparentes» entre as quais um indivíduo informado pode escolher e dar consentimento. Este enfoque político usa como “objetos intermediários”³² opções formatadas e publicamente reconhecidas para serem escolhidas, o pode ser bastante inadequado, ou até mesmo opressivo, quando recai sobre adolescentes ou jovens mais vulneráveis que anseiam por operações de zelo e cuidado por parte dos seus educadores.

Laurent Thévenot identifica ainda outra gramática para construir as *comunalidades* no plural, desta feita, através de lugares comuns pessoalmente e emocionalmente investidos – termo que não deve ser, segundo o mesmo, pensado como sinónimo de *cliché*³³ (Koveneva, 2005; Thévenot, 2014). Tais lugares comuns, não

³² Objetos intermediários é um termo cunhado por Laurent Thévenot e constituem estruturas de poder, processos de dominação, não no sentido foucaultiano, mas resultantes do seu poder de coordenação.

³³ Para evitar mal-entendidos, uma advertência torna-se necessária. O conceito de lugares comuns não possuem a conotação “depreciativa de uma platitudo”, mas remonta ao significado original de um lugar comum, ou seja, “lugares” onde várias expressões pessoais encontram um terreno comum para comunicar profundas preocupações, apegos e sentimentos (Thévenot, 2014).

exigem qualificações para o bem comum, nem de opções publicamente definidas para serem escolhidas pelos indivíduos e consideradas como vantagens na negociação entre um público liberal. Os lugares comuns, e o tipo de comunicação que os mesmos permitem, tornam esta terceira gramática muito mais hospitaleira às inquietações pessoais do que as outras gramáticas supracitadas. Fruto da natureza destes envolvimento, o conceito de “lugares comuns” remete para a necessidade de usar certas modalidades de expressão como forma de elevar a convivência entre os participantes, para que os mesmos possam expressar preocupações familiares e apegos pessoais através desses lugares.

Outra característica desta terceira gramática é a enorme variação de escala e a geometria variável que os lugares comuns induzem. Senão vejamos. Um casal de amantes ou um pequeno grupo de amigos contam com o apoio de lugares comuns altamente particulares, como canções, filmes, expressões verbais concernentes em exclusivo à sua pequena comunidade. Mas estes lugares comuns, que aparentam ter um alcance limitado, podem encontrar um maior número de afinidades pessoais, ficando progressivamente maiores [*de proche en proche*] (Breviglieri, 2008; Thévenot, 2014). Por exemplo, o software globalizado, que sustenta as redes sociais, é frequentemente projetado para permitir a comunicação através de afinidades pessoais a tais lugares. Estes passam a ser bens que se qualificam para o valor da fama ("*trendy*") e tornam-se comuns por causa das formas pelas quais as pessoas conseguem depositar e transferir significados através deles. Outro exemplo ilustrativo, caro ao objeto de estudo deste trabalho, é a maneira como os adolescentes e jovens passam da proteção do mundo familiar para um meio de interação mais subjetivado que é a escola. Eles moderam frequentemente essa transição através de lugares comuns que os ligam aos outros e ao meio, à medida que vão dando provas de amadurecimento e engrandecimento e aprendem a participar num espaço público mais amplo. De certa forma, a conquista desses lugares comuns passa por uma dinâmica que propicia a comunicação capaz de fazer um comum, pelos encontros de expressões pessoais emocionalmente investidas, mas possui um alcance limitado pois não constitui um espaço público de argumentação contraditória. Ou seja, as divergências, enquanto expressão daquilo que separa as pessoas, não ingressam diretamente no tipo de negociação que esta gramática conforma, porque os lugares comuns sustentam convicções que são, por vezes, altamente contraditórias, e o esforço em perseverar as ideias que constituem a sua essência impedem a negociação.

Não obstante, esta gramática é de grande interesse para a sociologia contemporânea, pois constitui um modelo nitidamente reconhecível nas sociedades modernas que se abrem para a multiplicidade. Nas palavras de Laurent Thévenot (2014), o “grande interesse desta gramática é demonstrar que o comum não é o público e que o público tem demandas muito particulares, que os sociólogos políticos tendem a ignorar.” Assim, o conhecimento trazido pelas sociologias dos problemas públicos, das arenas públicas, das controvérsias públicas, tende a não identificar corretamente a potência comunicacional dos lugares comuns enquanto uma verdadeira conquista da humanidade que se abre para um modo de fazer o comum e de diferir sem passar pelo público. O conceito de *comunalidade* contida nesta gramática fundamenta-se na premissa de que ao encontrarmos um lugar comum, a sua realidade formal afeta-nos sem que para tal se desfaça a ligação pessoal com a sua realidade objetiva.

As gramáticas aqui aludidas não têm a pretensão cristalizarem-se numa taxonomia pura de formas estanques de comunicar e de divergir com vista ao comum; a vida do dia a dia é sempre resultado de ajustes e combinações que não respondem a modelos puros, ou seja, cuja dinâmica da experiência humana desestabiliza alguma forma pré-estabelecida. Ora, as gramáticas são, aqui reconhecidamente, conjuntos de regras geralmente usadas de forma combinada, cujas tensões que geram entre si, tanto na forma como no conteúdo, mostram precisamente os esforços e as transformações necessárias para poder chegar ao comum no plural. Por outro lado, as três gramáticas apresentadas não esgotam as possibilidades de criação de outras gramáticas que melhor se ajustem ao teor dos objetos em análise. No escopo deste trabalho, sugerimos outras duas gramáticas, que de certa forma derivam destas primeiras, apesar de determinarem formas mais específicas de fazer o comum na educação para a sexualidade e para os afetos em meio escolar. São as gramáticas da responsabilidade e da justiça.

Gramáticas da responsabilidade e da justiça

A responsabilidade é o *objeto intermediário*³⁴ de uma gramática que assenta nos poderes de coordenação com referência “à dimensão fundamental da ética no campo da política, da economia, da gestão e das esferas públicas” (Portela, 2016, p. 136). Nas escolas há uma forte ligação desta gramática, por um lado, à grandeza cívica, no âmbito do envolvimento dos profissionais em questões deontológicas, quando a visão das necessidades do aluno determina, em primeiro lugar, os deveres destes profissionais; e por outro lado, à grandeza industrial, quando esses deveres são edificados como critérios de qualidade no desempenho da profissão docente, coerente com o mérito escolar e com a eficácia dos processos que determinam o sucesso/insucesso dos resultados escolares dos alunos sob a sua tutela, mesmo receando as consequências negativas da interferência desta grandeza no exercício qualificado da sua profissão (Boltanski, Thévenot, 1991; Thévenot, 2006; Resende, 2003, 2010a).

Na sua vida quotidiana, os professores são constantemente mobilizados pelo apelo, por vezes lancinante, das necessidades dos alunos. É a voz dessas necessidades, ou como diria Levinas (2000, 2010), o rosto desses alunos, que interpelam continuamente o professor e determinam a sua ação pedagógica, muitas vezes além do que fica estabelecido em estatutos e contratos. Trata-se, portanto, de uma dimensão da responsabilidade inseparável da ética e da moral que Paul Ricoeur faz questão de distinguir da responsabilidade legal (Ricoeur, 1990, p. 193). A responsabilidade é tida como faculdade que se reporta ao Eu como um outro (*Soi-même comme un autre*), figura

³⁴ Este objeto é "intermediário", tal como concebido por Laurent Thévenot, uma vez que se situa entre várias pessoas que se mobilizam para comunicar e para diferir. Na gramática das ordens de grandezas plurais, os objetos intermediários são aqueles que se qualificam para um bem comum, assim o acesso à educação sexual por todos os alunos, é um objeto intermediário chave que sustenta as políticas de saúde e bem-estar. No caso da gramática liberal para uma pluralidade de escolhas individuais, os objetos intermediários são justamente as opções publicamente reconhecidas a serem escolhidas. Por exemplo, as políticas educativas para a saúde no geral e para a sexualidade em particular, foram confeccionadas por forma fornecer opções “transparentes” entre as quais um indivíduo “informado” pode escolher. Já em relação à gramática das afinidades pessoais a lugares comuns os objetos intermediários são precisamente os “lugares comuns” que permitem tornam esta terceira gramática muito mais hospitaleira do que as duas anteriores às preocupações pessoais que dependem de compromissos familiares. No entanto, a comunicação exige uma transformação para expressar preocupações familiares e apegos através de lugares comuns. No geral, objetos intermediários constituem estruturas de poder, processos de dominação, não no sentido foucaultiano, mas resultantes do seu poder de coordenação (Thévenot, 2014).

charneira da ética ricoueriana³⁵, que quebra o conceito de responsabilidade como imputabilidade abrindo-a à alteridade.

A gramática da responsabilidade apela a que as pessoas encontrem um terreno comum de comunicação a partir da relação entre a socialização e a responsabilidade (Genard, 1999), contando ainda com a ética da solicitude, esta última vista ainda na perspectiva de uma ética social necessária para assinalar o acordo atuante que uma pessoa pode manifestar em função do bem-estar dos outros (Cavanagh, 2000). Assim, consideramos a responsabilidade enquanto gramática que assenta na dinâmica do dom e contra dom no quadro das relações profissionais incluídas num regime de proximidade.

Outra gramática a ter em conta é a gramática da justiça e dos direitos. Na profissão docente esta gramática acentua a abertura a um campo de mobilização pessoal ou coletiva sobre os direitos que os profissionais de ensino possuem em relação às entidades empregadoras. Por outro lado, a definição dos seus deveres é deixada sobretudo à direção das unidades orgânicas que os representam, ou à tutela do Ministério da Educação, resultando em imposições e exigências que, na melhor das hipóteses, advêm da negociação entre a tutela e os representantes sindicais. Daí a ilação a que os professores chegam espontaneamente e que está relacionada com o zelo que aplicam nas suas ações pedagógicas: “eu cumprirei os meus deveres se me forem proporcionadas condições para o fazer”, ou noutra formulação, “eu cumprirei os meus deveres se estiverem garantidos os meus direitos” (Cunha, 1996). As Leis que determinam os direitos e os deveres são, portanto, os *objetos intermediários* que se encontram vinculados à gramática da justiça. Nesta gramática, o comum é conseguido pela mobilização dos professores de acordo com a reivindicação dos seus direitos, precisamente quando sentem que estes, de alguma forma, estão a ser corrompidos ou subvertidos. Esta gramática da justiça difere da gramática das ordens de grandeza conflitantes, pois o seu ponto nevrálgico encontra-se sempre determinado pela forma como os atores se mobilizam para uma causa comum que está diretamente relacionada com as Leis e os estatutos interpostos pela ação tutelar do Estado.

Ora, um dos grandes problemas com que se os professores se confrontam na atualidade consiste, precisamente, no facto de a gramática da justiça, na qual foram formados e na qual os sindicatos naturalmente se movem, não respeitar a sua experiência

³⁵ Uma boa e atualizada revisão de literatura internacional sobre a noção de responsabilidade encontra-se em Ricouer (1990), H. Jonas (1994), Genard, (1999).

profissional mais profunda (Dewey, 1998, 2002, 2007; Cunha, 1996). De facto, a visão que os professores tradicionalmente tiveram do seu estatuto profissional deduz-se diretamente do ato educativo no contexto do desenvolvimento da pessoa do aluno, portanto, pende muito mais para a resposta ao apelo do aluno (responsabilidade) do que para a obediência cega a uma imposição da lei a que estão obrigados por contrato (justiça) (Cunha, 1996; Nóvoa, 1991).

Dito isto, é necessário também esclarecer que as duas gramáticas não se opõem ou não se contradizem necessariamente. Consignamos duas razões para isso. Primeiro, no compromisso profissional, ou seja, na intenção diária que enforma os atos educativos, assim como na solução dos dilemas e dos conflitos que se lhe apresentam, a consideração do bem dos alunos toma maioritariamente precedência sobre o interesse pessoal e corporativo do professor. Podemos considerar como exceção as greves quando em causa está a reivindicação de direitos por parte do professor, mas que se encontram sempre sobre a tensão da deontologia profissional que leva a considerar o bem educativo em primeiro lugar. Segundo, em caso de conflito, o bem educativo pode tomar precedência sobre normas e leis ditadas pela entidade empregadora, ou seja, “uma deontologia da responsabilidade pode aconselhar, em momentos pontuais de exceção, a transgressão de normas e programas, quando o bem do aluno assim o exige” (Cunha, 1996, p.112).

Gramática das ordens de grandeza plurais	Gramática das escolhas individuais perante opções num público liberal	Gramáticas de afinidades pessoais a lugares comuns	Gramática da responsabilidade	Gramática da justiça e dos direitos
<p><u>Objetos intermediários:</u> entidades qualificadas para o bem comum ou permitindo um compromisso entre diferentes ordens de grandeza.</p> <p><u>Comunicado por:</u> engrandecimento pessoal baseado numa grandeza como qualificação para o bem comum.</p> <p><u>Compondo a diferença por:</u> denúncia crítica e pelo comprometimento entre uma pluralidade de formas de grandeza.</p> <p><u>Regime de envolvimento de suporte:</u> Envolvimento em justificação para o bem comum</p>	<p><u>Objetos intermediários:</u> opções publicamente acessíveis a escolhas individuais.</p> <p><u>Comunicado por:</u> escolhas pessoais para opções abertas em público.</p> <p><u>Compondo a diferença por:</u> opinião pessoal entre escolhas publicamente conhecidas.</p> <p><u>Regime de envolvimento de suporte:</u> Envolvimento num plano individual</p>	<p><u>Objetos intermediários:</u> Lugares comuns pessoalmente investidos.</p> <p><u>Comunicado por:</u> afinidades pessoais a um lugar comum.</p> <p><u>Compondo a diferença por:</u> diversidade associada a lugares comuns</p> <p><u>Regime de envolvimento de suporte:</u> Composição entre envolvimento em familiaridade com envolvimento exploratório</p>	<p><u>Objetos intermediários:</u> responsabilidade/solicitude.</p> <p><u>Comunicado por:</u> acordo atuante que uma pessoa pode manifestar em função do bem-estar dos outros.</p> <p><u>Compondo a diferença por:</u> critérios plurais de qualidade no desempenho da profissão docente.</p> <p><u>Regime de envolvimento de suporte:</u> Composição entre envolvimento familiar e envolvimento num plano</p>	<p><u>Objetos intermediários:</u> leis, direitos e deveres.</p> <p><u>Comunicado por:</u> causas comuns relacionadas com o cumprimento das Leis.</p> <p><u>Compondo a diferença por:</u> cumprimento rigoroso da lei ou transgressão de normas e programas, quando o bem do aluno toma precedência.</p> <p><u>Regime de envolvimento de suporte:</u> Composição entre envolvimento em justificação para o bem comum e envolvimento familiar</p>

Tabela 1 – Gramáticas do comum no plural – adaptado de Thévenot (2014)

CAPÍTULO 3

O DESENHO DE UMA METODOLOGIA QUE CONVÉM A UMA SOCIOLOGIA EMPÍRICA

O que era preciso, então, era um subtil trabalho de ajustamento que trouxesse graduais correções ao modelo, para o aproximar de uma possível realidade, e à realidade, para a aproximar do modelo.

Italo Calvino (1985), *Palomar*

O modelo da realidade ou a realidade do modelo?

“Para construir um modelo – Palomar sabia-o – é necessário partir de alguma coisa (...). A construção de um modelo é, portanto, para ele, um milagre de equilíbrio entre os princípios (deixados na sombra) e a experiência (intangível)” (Calvino, 1985, p. 35). Palomar sabia-o, Bourdieu também. Para ambos, é preciso que um modelo sofra ajustes e correções para o aproximar da realidade, permitindo a passagem do modelo da realidade para a realidade do modelo (Bourdieu, 1980)³⁶. Como o modelo se apresenta como uma simplificação da realidade, não pode dar conta da extrema complexidade do real e por isso será constantemente retificado e ajustado de forma coerente. Perante tal consideração, e na impossibilidade de uma *realidade* suficientemente traduzida pelo modelo, Palomar abre o caminho ao percurso inverso (fruto da criatividade e ironia de Italo Calvino): adaptar a realidade ao modelo, confirmando, de certa forma, o aforismo de Wittengstein (1995, 2009), de que a realidade não vai além dos contornos de um mundo limitado pela linguagem que possuímos para a descrever.

Se atendermos, a título de exemplo, a uma formulação da *realidade*, cara às teorias da representação da psicologia social, depreendendo daí que o conjunto de aquisições sensoriais e cognitivas por parte de um indivíduo é isomorfa ao conjunto de aquisições sensoriais e cognitivas no quadro de uma comunidade, então o *verdadeiro real* está a par

³⁶ Cfr. Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions du Minuit; Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit; Bourdieu, Pierre (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel; Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.

da possibilidade da sua representação social. Tal consideração abre caminho a dois problemas: o da utopia de uma representação social sobre o real e o da possibilidade de instituir uma codificação do sentido pleno do real (Hanna & Jahnke, 1996).

A refutação do modelo da realidade consta das críticas de Charles Peirce e de John Dewey contra as teorias da representação (e a favor do pragmatismo): para ambos, o sentido do discernimento arquetípico que as teorias da representação fazem sobre o *real* difere do discernimento do verdadeiro real, pois esse, não mediado pela representação, afirma-se como tal e será, eventualmente, intangível (Murphy, 1993). Assim diz Palomar.

A *modelação do real* não é uma questão nova nas ciências e nunca trouxe um verdadeiro consenso. No entanto, na imparável movimentação de pensamentos, ideais, gostos e mentalidades, que imprimiram a esta questão diferentes perspectivas ao longo dos anos, algo permanece comum: é que a modelação da realidade, tratada pela ciência, está sempre sujeita à depuração dos factos, ou seja, convoca plasticizações impulsionadas sobre a tomada de decisão sobre o que é importante e acessório, o que é observável ou inobservável, o que é inteligível ou obscuro. Na esteira deste debate, recorreremos a George Simmel para acentuar a impossibilidade de uma representação completa da realidade à qual subjaz a seleção daqueles aspetos que podem ser considerados importantes ou interessantes em função do objeto de conhecimento e aqueles que não o são (Hanna & Jahnke, 1996). Advertimos, desde já, que perante a complexidade inerente à realidade social e no quadro de uma sociologia que confere importância às operações críticas dos atores, essa escolha (entre o que é importante e o que é acessório) não pode ser prescrita por critérios “objetivos”, mas tal não significa que a seleção possa ser feita com base na arbitrariedade. É, portanto, o objeto e a finalidade do trabalho científico que determina a escolha dos aspetos de uma realidade multifacetada a serem selecionados como objeto de investigação.

De facto, entender a sociologia como “Ciência da Realidade” não o mesmo que dizer que a sociologia apreende a realidade em toda a sua extensão e complexidade, é sim afirmar que a sociologia deve rejeitar um modelo que tenha por base uma ciência dedutivo-nomológica³⁷, e, portanto, rejeitar, como advoga Max Weber, a *explicação dos fenómenos* a partir de condições iniciais e leis.

³⁷ Há uma variante do modelo da cobertura por leis que admite leis probabilísticas em vez de deterministas, e que, por consequência, enfraquece a exigência de dedução. Deste modo, a “cobertura por leis” é

Neste sentido, constatámos que a complexidade inerente ao presente trabalho de investigação se apresenta demasiado distendida para ser esmiuçada em toda a sua extensão, o que traz uma dificuldade sobejamente constrangedora que é ter de separar o essencial do acessório, depurar o marginal e o residual, pois acontece que ao examinar de perto aquilo que rejeitamos como material empírico, encontramos sempre, ou quase sempre, algum do seu valor heurístico associado a um determinado princípio de inteligibilidade do mundo. Em todo o caso, e em virtude da impossibilidade de tudo considerar, decidimos deslocar o olhar de questões que se enquadram nas categorias gerais, cujo foco são as políticas públicas e as oscilações das mesmas em torno da proteção ou a vigilância dos corpos dos cidadãos – motivos que levam a legislar sobre a implementação de programas escolares de educação sexual –, para nos focarmos em outras questões mais localizadas e *circunstancializadas*. Estas últimas, visam concretamente os dilemas e as tensões que a implementação destes programas têm trazido às formas de fazer a educação sexual nas escolas, destacando os constrangimentos e os conflitos que o dilema da proximidade enunciado (ou da distância justa) transferem para o âmago dos relacionamentos interpessoais entre seres que coabitam as escolas. Assim, com base nas concepções epistemológicas e metodológicas empreendidas, procuramos analisar como os educadores retemperam as ações que convêm à educação sexual, atendendo aos seus “modos de fazer” (*façons de faire*) (re)ajustados aos públicos juvenis sobre a sua tutela (Lantheaume, 2006, 2008).

Tendo como ponto de partida os modos de fazer dos atores, enveredamos por uma abordagem do tipo pragmatista, tendo como suporte teórico/metodológico o conceito de “sistema actancial” (Latour, 2012), ou seja, optamos por uma mobilização teórico-metodológica que se encontra centralizada na ação no plural (Thévenot, 2006) e não no ator plural, à maneira do sociólogo Bernard Lahire (Lahire, 1998). Esta disposição pode parecer algo contraditória com a máxima do estilo pragmático que é a de seguir os atores nos seus gestos actantes, nas suas formas de fazer. Na verdade, não existe aqui qualquer contradição. Do ponto de vista actancial, há uma dependência endémica entre o ator e a ação, portanto captar a ação passa invariavelmente por seguir o ator que nela está envolvido. Mais. O gesto actante tem um carácter operacional absolutamente necessário ao permitir alcançar por observação etnográfica a interação conflituante, uma sacudidela

estritamente um termo mais amplo do que” nomológico-dedutivo”. Mas por agora concentremo-nos nos casos dedutivos, e deixemos de lado as explicações probabilísticas.

ao curso rotineiro da ação que, seguindo um itinerário sobretudo simmeliano, constitui uma fonte particularmente rica para a disposição epistemológica em que esta pesquisa assenta.

Não esqueçamos que o objeto desta pesquisa não é genericamente a “educação sexual escolar”, mas particularmente “o ato de educar a sexualidade” cujas “variações climáticas e oscilações barométricas”, recorrendo à expressão de Hans Jonas, dão acesso ao que denominamos, com o respaldo muito proeminente dos trabalhos de Laurent Thévenot, Marc Breviglieri, Luca Pattaroni e Joan Stavo-Debauge, de “dilema da proximidade”. Trata-se, portanto, de dar conta das ações que os atores educacionais acham mais convenientes (Thévenot, 1990) em função de garantir um bem comum que é educar a sexualidade juvenil, e não de atender à forma substantivada e genérica da educação sexual escolar e dos seus efeitos no tecido social. Procurar a temperatura que convém à educação sexual, não alude genericamente aos trâmites que a constitui como causa educativa, coloca sim em evidência as tensões que a sua implementação prática, localizada e circunstancial, traz para as relações em copresença nas escolas observadas. É assim, na esteira da sociologia dos envolvimentos (Thévenot, 2006), que permanecemos particularmente atentos às maneiras de fazer dos atores escolares (educadores e educandos) nas relações de copresença e, portanto, de grande proximidade, não para encerrarmos a nossa pesquisa no mundo do íntimo, mas sim para dar conta da mobilização dos educadores quanto ao propósito de educar a sexualidade e os afetos juvenis, confrontando essas ações pedagógicas com o movimento realizado pelos jovens na passagem de um mundo proximal e familiar ao mundo da exposição pública. Por outro lado, não deixamos de ficar igualmente atentos ao que a esfera pública traz aos domínios mais particulares e singulares destes atores a conviver nas escolas públicas portuguesas (Thévenot, 2006, 2014).

Epistemologia aplicada a uma sociologia pragmática dos envolvimentos: linhas orgânicas e preceitos fundamentais

O legado da posição compreensiva de Max Weber e pluralista de William James e de Alfred Schütz, propicia a abertura a uma sociologia que concede relevância às

operações críticas dos atores, mais tarde adotada numa perspetiva alargada pela sociologia pragmática francesa, como é comumente conhecida, proposta por Luc Boltanski e Laurent Thévenot, trazendo à senda das ciências sociais um quadro teórico e metodológico assente em princípios³⁸ que permitem dar conta da ação a partir de diferentes regimes de justificação (Boltanski & Thévenot, 1991) ou de envolvimento (Thévenot, 2006) que relevam as competências cognitivas e reflexivas dos atores sociais como ponto de partida da análise sociológica (Nachi, 2010). O modelo pragmatista, que os referidos regimes de ação integram, possibilita o mapeamento das operações cognitivas, éticas e morais praticadas pelos atores que deste ponto de vista não diferem daquelas que são praticadas pelos investigadores, o que, por si só, permite traçar um quadro do mundo social segundo uma lógica de equivalência pois, tanto uns como outros, recorrem a processos e formas de envolvimento na ação bastante similares (Corcuff, 2001), empregando gramáticas comuns. Seguimos, neste trabalho, a mesma linha teórico-metodológica consignada com a devida ressalva de que as particularidades e complexidades do objeto em estudo atraindo, em momento pontuais, outras inspirações teóricas e/ou metodológicas, como é o caso da etnometodologia, da fenomenologia ou do interacionismo simbólico.

Usar raciocínios que são traves mestras do gesto pragmático da sociologia francesa implica direcionar atentamente o olhar para os fundamentos de uma abordagem sociológica que se diferencia, em larga medida, do determinismo das abordagens estruturalistas ou construtivistas da ação, instigando, desta feita, o investigador a visitar outras categorias para entender a ação na sua vertente plural. Referimo-nos concretamente às formas plurais que determinam as condutas dos atores envolvidos com o ambiente e com os outros que nele povoam e circulam, enriquecendo os campos empírico-sociológicos com a renovação de conceitos como os de “envolvimento”; “grandeza”; “coordenação”; “controvérsia”; “prova”; “situação”; etc.; que em conjunto propiciam a abrangência suficiente para explicar como as pessoas se envolvem consigo mesmo, com os outros, quer sejam humanos ou não, com o mundo e no mundo (Cefaï, 2003).

³⁸ Tais princípios resultam de um processo de pesquisa (*inquiry*) axiológica dos atores em momentos críticos, uma disposição epistemológica assumida por Luc Boltanski e Laurent Thévenot ao deslocarem o enfoque sobre o acordo social, como resultado da interiorização de expectativas normativas (Talcott Parsons) ou de estruturas objetivas (Pierre Bourdieu).

A sociologia pragmática da crítica, ou a sociologia dos envolvimento (Thévenot, 2006), promove assim uma "leitura atenta do mundo social" (Piette, 1996), capaz de revelar a pluralidade aberta de formas de agir e (re)tratar o mundo dos atores. É por esta razão, que damos especial relevo às técnicas de recolha de dados associadas a processos etnográficos em detrimento da inferência estatística, dado que o propósito último da inferência estatística é revelar, a partir de uma amostra, certas características de uma população, mas que sacrifica incondicionalmente a apreensão do concreto e do próximo (Desrosières, 1993) que é o nosso propósito primordial, fruto da natureza multifacetada e sensível às variações que se dão à escala microssocial do objeto em estudo (apesar de não rejeitarmos outras visões em uma escala mais abrangente).

Ora, para a etnografia a unidade de observação é a situação, o momento, seja na forma de um acontecimento único ou fazendo parte de uma sequência de ações. Tais situações ou sequências permitem mapear os ajustes, os arranjos, as composições, ou de um modo geral, as formas plurais que as pessoas encontram para fazer o comum no decurso das ações situadas (Resende, 2010). Além disso, este mapeamento possibilita colocar ainda a questão da temporalidade relevante para os atores, ou seja, aquela em que ação está a decorrer, o presente.

Esta temporalidade foi em boa parte esquecida pelas ciências sociais. As formas de temporalidade relevantes, cobertas pela sociologia clássica, ora têm dado primazia a esquemas estratégicos na consolidação de um futuro, feitas por abordagens de pendor essencialmente construtivista, ora apelam a disposições inconscientes incorporadas de forma duradoura pelos agentes, consolidadas no passado, tipicamente produzidas a partir de abordagens estruturalistas. Ao contrário, a abordagem que aqui empreendemos encontra-se dirigida para sequências mais curtas, presenciadas pelo(s) investigador(es), mas cujo alcance possa abranger o máximo de contexto e extensão. Não quer isto dizer que outras temporalidades não sejam consideradas, ou sejam simplesmente ignoradas, como se não tivessem qualquer força explicativa. Em boa verdade, a observação que fazemos no presente não escamoteia considerar a multifuncionalidade dos momentos pretéritos nas categorias tempo e modalidade. Pretéritos que fazem migrar do passado elementos fundamentais para a compreensão do presente, que não deixando de ser o ponto de referência para a investigação em curso, é ainda complementado por outros pretéritos que advêm de um passado mais próximo e revelador da historicidade das relações que se estabelecem perante o nosso olhar. Há ainda a considerar um pretérito mais-que-perfeito

simples pela forma como codifica o passado com a projeção futura ou um pretérito imperfeito do subjuntivo a codificar situações menos referenciais e menos factuais todos eles com expressão significativa e utilitária para entender o presente.

De qualquer forma, centralizarmo-nos em ações, ou sequências de ações, principalmente quando estas revelam dilemas e tensões que subjazem ao mundo das *comunalidades* críticas, leva a abrir um questionamento sobre os “deslocamentos” e composições entre os regimes de envolvimento na ação e sobre a sua articulação no percolar do tempo (Serres & Latour, 1995; Conein e Thévenot, 1997; Corcuff, 2001, Cefaï & Lafaye, 2001). Neste sentido, devem mobilizar-se os instrumentos conceituais e metodológicos de uma sociologia pragmática dos envolvimento, suficientemente robustecido de técnicas de investigação, que permitam reforçar a percepção do mundo e das pessoas sem prejudicar entidades, mostrando o quanto os compromissos e os vínculos de proximidade constituem uma parte essencial do tecido social.

Enfim, em forma de síntese, não podemos deixar de fazer referência a um deslocamento de uma leitura da sociedade numa dimensão funcional e totalizante (Werneck, 2009, 2012), para uma outra que gira em torno do eixo da constituição de uma multiplicidade de arenas públicas (Cefaï, 2001, 2017) ou de uma pluralidade de públicos (Dewey, 1998). Assim, em vez de nos referirmos a uma linearidade e regularidade do mundo social, propomos analisar as diferentes formas pelas quais o indivíduo se envolve na ação, dando abertura às formas plurais de fazer, desfazer e refazer o comum em sociabilidades compósitas e cada vez mais contingentes.

Ir vir e regressar: a respiração de uma delicada empiria

Em dezembro de 2013 entrámos no terreno. Após uma longa odisséia de dúvidas e de hesitações quanto à definição do objeto de estudo, precedida de uma análise documental à legislação, a relatórios especializados, estatísticas, artigos científicos e notícias publicadas pela imprensa, agora tínhamos, ainda numa fase exploratória, outra laboriosa empreitada em mãos – desenhar um protocolo metodológico conveniente para fornecer pistas que nos levassem a solucionar as questões que nos inquietavam. Em primeiro lugar, intuímos que dificilmente encontraríamos respostas sem entrar no terreno.

A imersão no terreno, nos espaços de interação, permitiu, através de uma inclinação empiricamente orientada, rever as questões de partida e confrontar as premissas inaugurais com as contingências do campo de pesquisa tendo em conta que estes estão carregados com as suas dinâmicas próprias, as suas regras, os seus rituais e as suas convenções, dos quais os investigadores arriscam ser excluídos caso não aprendam as gramáticas que governam estes espaços habitados por seres e objetos, ou fazendo nossas as palavras de Ludwig Wittgenstein, é necessário uma familiarização com formas de vida e com os jogos de linguagem aí presentes.

O que havia a fazer era manter os sentidos despertados ao que o terreno nos devolvia. Conquanto, sucedem situações no terreno que causam surpresa – focos de experiência que instigam perplexidades perante o inesperado –, e que são capazes de desmoronar algumas das convicções que haviam levado à criação de hipóteses prévias ou de técnicas de recolha de dados que a partir desses momentos entendemos serem desajustados ou desadequados. É preciso, portanto, aceitar todos os constrangimentos que sobre essas convicções eventualmente pesam, deixar-se escorregar pelo plano inclinado da surpresa, sem se deixar embater no obstáculo trazido pelos imprevistos, pela complexidade e diversidade encontrada no terreno; enfim, ajustar o estudo empírico às irregularidades do terreno, lançando o processo de pesquisa exploratória num devir ativo, mas com a cautela suficiente para evitar o desnorte no processo de investigação.

Pegamos na máxima produzida pelo romancista britânico Edward Morgan Foster, “*We don’t see what we don’t seek*”³⁹ (Foster, 1987, p. 94) para reforçar a convicção de que o conhecimento, e em particular o conhecimento sociológico, parte da constatação de que “implícito à variabilidade e à pluralidade daquilo que observamos, existem padrões, modelos, associações necessárias e duradouras” (Pestana & Velosa, 2006, p. 24) que lhe emprestam sentido; as quais só conseguimos “ver” se realmente soubermos “procurar”, pois as observações dão sinais que despertam o investigador e apontam para o que acontece diante dos seus sentidos. Nessa incumbência não reside nenhuma ambição desmesurada. No entanto, perante a complexidade e a dificuldade que é estarmos inesperadamente no epicentro do “terramoto”, onde o terreno oscila de forma vibrante devido às contingências trazidas pelos quotidianos escolares, somos constantemente postos à prova enquanto procuramos soluções que solicitam técnicas exploratórias mais

³⁹ “Não vemos o que não procuramos” (E. M. Forster, *The Life to Come and other Stories*)

criativas e exigem uma intuição treinada por um longo convívio com o terreno (ressalvadas naturalmente as devidas proporções de tempo e talento).

A partir das primeiras incursões no terreno, a delimitação do objeto tinha de ficar clara: o objeto sociológico aqui em discussão é a ação praticada pelos atores em função de educar a sexualidade e os afetos na escola, cuja dimensão performativa se repercute na interação em formas plurais de envolvimento mais próximas ou mais distantes, aqui metaforizadas pelas temperaturas convenientes às ações e aos relacionamentos. O desenho de um protocolo de técnicas e modalidades de pesquisa parte, assim, de uma questão inicial: que conjunto de atos pedagógicos são praticados quando o encontro entre educadores e educandos se dá em tempos e espaços dedicados a educar a sexualidade nas escolas?

Para responder a esta pergunta era essencial observar as consequências produzidas pelos atos e não apenas os atos em si (que atraem significações dialógicas diversas). Foi então que tomamos consciência de que para responder às demandas do objeto, era necessário obter o máximo de contexto e de alcance, incorporar diversos ângulos de análise, ora mais apertados, solicitando olhares mais próximos, captando o máximo de detalhe, ora mais largos que pudessem devolver uma imagem de conjunto, mais aberta à comunidade escolar; ambas trazendo uma visão cruzada entre o mundo da escola e o mundo juvenil, instruído pela fragilidade das afinidades e dos laços humanos (Bauman, 2003).

Há neste desígnio, uma potência do encontro com o objeto que exige pensar a direção a dar à investigação empírica: o que é suposto lançar como dispositivos metodológicos e que técnicas e instrumentos devemos pôr em prática para responder aos desafios entrepostos pelo objeto. O lapso de tempo entre o estudo exploratório e uma fase mais definitiva do processo de pesquisa, abonada já de instrumentos robustos de recolha e análise de dados, revelam numerosos factos que constituíram o ponto de partida para a (re)configuração da problemática teórica que compõe o objeto de estudo. Partindo de uma abordagem essencialmente pragmatista, com fundo teórico na sociologia dos envoltórios de Laurent Thévenot, depreendemos, a partir da pesquisa empírica, de que a abordagem mais profícua e conveniente seria de pendor qualitativo, ou seja, uma abordagem que permitisse aceder ao momento exato da fabricação dos atos no decorrer dos processos de educar a sexualidade e os afetos.

A abordagem próxima de onde a ação decorre trazia-nos outras dificuldades, principalmente, em virtude da delicadeza do objeto de estudo. Notámos alguns constrangimentos pela forma como os atores se comportavam perante a nossa presença nos palcos onde a educação sexual tinha lugar, facto que influenciava as suas formas de agir e, conseqüentemente, as nossas observações. Perante tal situação, decidimos fazer uma aproximação prévia, em tom informal, que servisse de “quebra gelo”⁴⁰, uma dinâmica de grupo rápida e divertida para que a nossa presença se naturalizasse naqueles espaços. Estabelecemos também, sempre que possível, um contacto prévio com os educadores, numa tentativa, largamente bem-sucedida, de nos aproximarmos da pessoa sobre a qual recaía a responsabilidade de organizar e concretizar a sessão.

Mas é também da delicadeza do objeto que se vão erguendo limites às intervenções pedagógicas que, em conformidade com o que temos vindo a referir, se expressam a diferentes temperaturas: ora mais “quentes”, quer dizer, mais próximas da pessoa do aluno, o que leva por vezes a extravasar as fronteiras “invioláveis” do íntimo; ora mais “frias”, e portanto mais distantes, menos afetivas e também menos contundentes. Temperaturas que determinam de certo modo como a educação sexual é investida nos espaços escolares, remetendo para um vai e vem incessante entre pensar estas questões inquietantes a partir do seu ângulo político, mas sem nunca dispensar o seu tratamento pelo ângulo moral (Resende e Beirante, 2018). Por esta razão, os dilemas pedagógicos e didáticos que as discussões sobre a sexualidade levantam e as formas de esta ser educada, merecem ser profundamente questionadas em virtude das questões antropológicas dos seres (Breviglieri, 2007a, 2007b, 2012, 2016; Stavo-Debaugé, 2007). Neste sentido, o que tem sido menos elucidado na revisão bibliográfica feita a esse respeito é a pressão configuradora incessante das formas de relacionamento que recai sobre os programas de

⁴⁰ A intenção destas dinâmicas é justamente abrir espaço para que as pessoas em copresença possam desenvolver maior respeito e empatia uns pelos outros, ao mesmo tempo que contribui para diminuir as distâncias entre os investigadores e os elementos da turma. Por isso, estas dinâmicas tiveram o propósito de aproximar os investigadores do público-alvo, não para que os primeiros participassem ativamente da sessão dedicada à educação sexual, mas para que a sua presença fosse de certa forma naturalizada. Digamos que uma dinâmica rápida e engraçada ajuda a quebrar o gelo, e auxilia na inserção no contexto da ação. Por exemplo, fazer uma apresentação pessoal que precede a apresentação sucinta de cada elemento da turma que deve dizer apenas o nome e o que mais gosta de fazer na vida. Para tal, vão atirando uma bolinha de papel a quem querem que seja o próximo a apresentar-se. Esta dinâmica proporciona uma maior integração entre as pessoas, quebra o gelo inicial, e permite que todos se conheçam melhor. No entanto, estas ações devem ser pensadas sobre uma máxima nem sempre fácil de concretizar pois declina sobre a ambivalência de uma ação de proximidade. Ou seja, o investigador deve fazer uma aproximação para que a sua presença não seja a de um estranho que constranja as ações habituais, ao mesmo tempo que tal aproximação deva permitir um afastamento necessário para o exercício de observação.

educação sexual e dos afetos. Daí o tropo recorrente, tão insistente ao longo deste texto, de que o núcleo central, a mensagem sociológica, reside nas “temperaturas” das relações em copresença.

À medida que o conjunto de dados, recolhidos no terreno, ia convocando novas ideias e impulsionando novas aberturas de investigação, decidimos por à prova da crítica, essencialmente dos pares, os primeiros resultados desta pesquisa. Assim, fomos dando visibilidade pública às diferentes fases de incursão no terreno dando a conhecer o trabalho de investigação em curso, tanto na discussão de *papers*⁴¹, como em congressos nacionais e internacionais, mesas redondas e publicações. É uma divulgação feita à medida do referido investimento no terreno. E é certo que a investigação sociológica que aqui se emprega resulta, como atrás mencionado, de um ir e vir constante entre o terreno e a mesa do investigador. Do laboratório móvel e arrítmico do terreno, prenhe de situações reais e momentos críticos, dignos de nota, ao laboratório fixo onde a informação é codificada e os dados são trabalhados sobre o conteúdo que se presta à interpretação, extraindo oportunamente novas hipóteses, reformulando outras, reconfigurando as problemáticas, revendo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que nos põem de novo a caminho do terreno.

A fase exploratória da investigação, procede, com efeito, em duas direções complementares, ora como força motriz da revisão do protocolo teórico-metodológico, ora como dispositivo de “afunilamento” que permite melhor definir o objeto de estudo. Os primeiros contactos com o terreno, usando essencialmente técnicas de entrevista não diretiva e observação participante, instrumentos indispensáveis para dar conta do pulular das situações manifestadas em diversos contextos, conduziu às formas de ajuste supracitadas, mas nenhuma delas pode ser erigida como um fundamento organizador da pesquisa ou como uma finalidade em si mesmo.

Os elementos que definem o terreno – a circunscrição dos seus limites espaço-temporais, o lugar atribuído aos investigadores e ao público-alvo, a configuração de uma ordem de relevância no que diz respeito à observação e à determinação dos “dados” que contam e que devem, por isso, ser incluídos no corpo da pesquisa – não são, na sua maioria, fixados *a priori*. Decorrem de uma atividade investigativa que respira num

⁴¹ A discussão de *papers* trata-se de um encontro mensal de um grupo de investigadores que sobre a coordenação do sociólogo José Manuel Resende, debatem temas e problemas trazidos à vez por cada um dos elementos constituintes.

estado de permanente impermanência, num vai e vem entre a pesquisa de campo e a mesa de trabalho, que requer um alcance significativo e extensivo quanto baste aos objetivos consagrados no lapso de tempo em que a pesquisa teve lugar e segundo os recursos disponíveis aplacando o apetite de atender a outros enredos.

Percebemos que a nossa intuição, ainda que resultasse de um processo de reflexão bem documentado, corria o risco de se tornar escassa se não fosse realimentada pela pesquisa no terreno. Este é um princípio que justifica, em boa parte, a opção pela pesquisa pragmática: ora figurando como uma disciplina eminentemente prática, de caráter empirista, aproximando-se de uma casuística de situações concretas, ora estando sob os auspícios de um princípio radicado na experiência dos atores *in situ*. Assim, a investigação sociológica cuja base teórica é a sociologia pragmática, cumpre-se com a demonstração de certos laços ontológicos e epistemológicos dos quais se extrai um vínculo prático capaz de determinar a orientação metodológica com vista a organizar, de forma adequada, os potenciais ensinamentos empíricos captados no terreno de pesquisa. Seguir os atores naquilo que dizem e no que fazem, leva a recuperar uma grande variedade de formas de fazer dos mesmos (*façons de faire*) (Boltanski e Thévenot, 1991; Thévenot, 2006; Resende, 2010a), os seus modos de agir com os outros, as suas formas de diferir, de criticar, de denunciar, mas também de negociar, de chegar ao acordo, conceituando a “capacidade” dos atores como qualquer competência, habilidade ou qualidade socialmente adquirida, necessária para preformar uma determinada ação⁴² (Sen, 2009). A pesquisa pragmática não é a ciência do senso comum, mas um modo de fazer ciência para o qual o sentido comum das coisas não é irrelevante.

Construir o protocolo metodológico tendo como pano de fundo um caráter empírico, cujo objetivo primordial é o de compreender, com grande pormenor e densidade descritiva, os modos de fazer dos atores, que levam à passagem da ação individual para a ação coletiva e vice-versa, não deixa de possuir uma certa aura de audácia.

Para responder à complexidade do objeto em estudo não adianta insistir na sua abordagem via macroscópica, ou seja, empreender uma escala capaz de recobrir maiores dimensões, contudo revelando menor detalhe. Optámos, ao invés, por captar acontecimentos que se dão numa escala mais pequena, mas também mais detalhada,

⁴² A ênfase dada às argumentações dos atores evidencia o pressuposto do sociólogo francês: todos os indivíduos que denunciam possuem uma capacidade de criticar mais ou menos equânime. O interesse é, portanto, deslocado da natureza mesma da reflexividade para a atividade performática de protesto

apesar de revelar articulações necessárias com uma vertente macroscópica. E quando se muda de escala, altera-se a ótica (Bromberger, 1987, p. 68), o que justifica a nossa preferência pela imersão etnográfica nos locais onde a ação acontece perante a nossa presença (Geertz, 1972). Fruto deste propósito, decidimos combinar diversas técnicas de observação e recolha de dados, tais como: a observação participante; a entrevista semidiretiva (Musolf, 2009) e os questionários por cenários (Rayou & van Zaten, 2004). Findo o trabalho de recolha de dados, no maduro mês de maio de 2017, saímos do terreno.

Um *rendez-vous* primordial: escolher as unidades de investigação

Sobre o que nos propomos estudar, e sobre os objetivos traçados a este propósito, devemos começar por esclarecer o leitor sobre aquilo que não nos propomos estudar, o que sai, portanto, da mira deste estudo. Não é, com efeito, objetivo deste estudo, avaliar a qualidade da implementação da educação sexual em meio escolar, tampouco pretendemos avaliar os seus efeitos no tecido social. Há duas boas razões para isso. A primeira está relacionada com o próprio ato de avaliar enquanto classificação valorativa, ou ato de atribuir um valor a partir de um determinado cálculo. Para tal, parte-se usualmente de um conjunto de indicadores que ao serem “alinhados” de certa forma devolvem um tipo de apreciação, mais ou menos global, do sucesso/insucesso da implementação da educação sexual em meio escolar (conquanto, na maioria das vezes, se os indicadores forem “alinhados” de outra forma podem devolver outros resultados, diferentes dos primeiros)⁴³. Ora, não é nosso propósito fazer qualquer tipo de cálculo ou

⁴³ A este respeito, e a título de exemplo, no estudo desenvolvido por Matos et al. (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e Avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2014, 15(2), 335-355 EISSN - 2182-8407 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, a avaliação da implementação da educação sexual nas escolas, resulta da análise de resultados relativos à estatística descritiva de respostas a questionários e à análise de conteúdo de entrevistas a vários protagonistas no terreno. Deste estudo, dito “misto”, conclui-se que a lei está a ser cumprida no que diz respeito à apresentação dos conteúdos de educação sexual e da carga horária preconizada para o efeito, pelo que a implementação da lei é em geral classificada de Boa/Muito Boa. No entanto, o resultado obtido pelas entrevistas aponta para “sérias” dificuldades na sua implementação, chegando a ser posta em causa a continuidade do seu funcionamento. No final deste estudo, fazem-se ainda recomendações sobre questões que o mesmo não alberga, como é o caso de apelar à continuidade da educação sexual em meio escolar por ser fundamental na redução dos comportamentos sexuais de risco. Resumindo: uma implementação boa ou muito boa da lei que é crucial para a saúde dos públicos juvenis, mas que padece de fortes constrangimentos que põem em causa a sua continuidade. Não havendo aqui explicitamente uma contradição, se porventura

emitir juízos de valor sobre a produção de aplicações educativas na educação da sexualidade humana em meio escolar, procuramos antes, como principal foco de investigação, apreender os processos a partir dos quais emergem os efeitos da negociação de uma ordem situada, dos arranjos ou da bricolagem, patente nas relações de interação intra e intergeracionais, ou seja, entre educadores e educandos, com “enraizamento na sua experiência quotidiana” (Cefaï, 2001, p.9). Tudo isto, fique claro, sem evitar a complexidade das configurações que governam os atos pedagógicos e que os educadores consideram como as mais convenientes para educar a sexualidade, assim como o que de tais atos resulta eventualmente como tensão entre este investimento pedagógico e os modos de apropriação confeccionada pelos alunos.

A segunda razão é que esse trabalho de avaliação já foi feito e publicado⁴⁴. Do trabalho conjunto de um grupo de psicólogos⁴⁵, foi concebido um relatório cujo objetivo foi justamente “avaliar a implementação da educação sexual em meio escolar”⁴⁶ (Matos *et al.*, 2014, p. 335). Não obstante o presente estudo não se identificar com o mesmo propósito, não deixa de ser um dos documentos cuja análise devolve algumas pistas importantes para tecer a seleção das unidades de análise. De facto, algumas das conclusões do mencionado estudo, essencialmente aquelas que derivam da sua componente qualitativa, revelaram-se bastante úteis, na medida em que ajudaram a definir unidades de análise pertinentes para explicar o envolvimento dos atores em cena na

reordenássemos os dados de outra forma, virando pés-cabeça a maneira de os analisar, seguindo outra disposição, não chegaríamos a conclusões diferentes?

⁴⁴ Matos et al. (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e Avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2014, 15(2), 335-355 EISSN - 2182-8407 Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde - SPPS - www.sp-ps.com DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150203>

⁴⁵ Margarida Gaspar de Matos; M. Reis; L. Ramiro; J. Pais Ribeiro e I. Leal

⁴⁶ O objetivo deste estudo foi avaliar a implementação da educação sexual em meio escolar. Para o estudo quantitativo, foram convidadas a participar todas as Unidades orgânicas (UO) de Portugal Continental. Participaram no estudo quantitativo um total de 428 diretores, 424 professores coordenadores de educação para a saúde, pertencentes a 428 UO (que incluem 384 agrupamentos e 44 escolas secundárias não agrupadas), que correspondem a 53% das UO portuguesas públicas, e integram 617 701 alunos e 60 595 professores. Para o estudo qualitativo realizaram-se entrevistas. Da análise dos resultados ressalta que a Lei n.º 60/2009 (de 6 de agosto) está a ser implementada, no que diz respeito à apresentação dos conteúdos de educação sexual previstos na Lei e a carga horária preconizada. As UO organizaram um Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e gerem o respetivo funcionamento. A implementação da Lei é em geral classificada como Boa/Muito Boa. No entanto, dirigentes e professores sublinham que as UO estão a fazer um enorme esforço para cumprir a Lei, alguns questionando a continuidade do processo nas atuais condições. Direções e professores referiram a necessidade de “revitalizar” este tema, sublinham a necessidade de manutenção da Lei, do edital anual a partir do qual o Ministério da Educação e Ciência recebe propostas de solicitação de financiamento por parte das UO, para projetos na área da promoção da saúde, e a importância da formação de docentes (Matos *et al.*, 2014).

educação sexual escolar. Algumas dessas conclusões são corroboradas neste estudo. A título de exemplo, enquanto os professores se manifestam sobrecarregados, parcamente valorizados e pouco reconhecidos, os alunos afirmam estar cansados de assistir, ano após ano, aos mesmos temas, apresentados de forma idêntica e sem grande desenvolvimento. Os pais, mas também alguns alunos e professores, sugerem que a abordagem deste tema deve suplantar os aspetos biológicos da reprodução e das infeções sexualmente transmissíveis, incluindo questões do foro do relacionamento interpessoal e do combate à violência (Matos *et. al.*, 2014; Resende & Beirante ...). Curiosamente, a vertente quantitativa do mesmo estudo, classifica a implementação da educação sexual em meio escolar como “Boa” ou “Muito Boa”. Ou seja, este estudo aponta para uma intrigante disparidade entre o cumprimento daquilo que é ventilado pela lei e as contingências trazidas quando a educação sexual é posta em prática nas ações situadas nos cenários escolares. Tal disparidade não nos surpreende, antes instiga-nos a ir ao terreno de modo a compreender como se envolvem os atores no âmbito do declarado propósito, apoiados na convicção de que se descemos ao plano interativo, onde se processa a educação sexual escolar, a realidade a revele potencialmente fragilizada.

As primeiras incursões exploratórias no terreno forjam maneiras de olhar que vão além do que está plasmado na análise documental que a antecedeu, constituindo, portanto, uma espécie de regressão ao ponto de partida, proporcionando desta feita, um acervo facultoso quer para o (re)desenho do objeto teórico, quer para definir os contextos investigativos do aqui e agora que carregam a substância propícia à seleção das unidades de análise mais convenientes ao estudo. A seleção correspondeu, necessariamente, à decisão de incluir, por força da questão delimitada, os contextos escolares de envolvimento na ação de educar a sexualidade e os afetos que proporcionam uma visão mais detalhada dos investimentos em formas de ajuste e coordenação das ações dos educadores, com o *modus vivendi* dos públicos juvenis escolares, incluindo linguagens e tendências díspares, onde reverberam diferentes gostos e a compulsão de dialogar entre gerações se dá em termos marcados pela imprevisibilidade e pela incerteza. Mas não só. As diferenças e afinidades que se dão a nível intergeracional, são ainda “contagiadas” pelas relações, não menos tensas, que se dão no plano dos pares juvenis.

Assim, tanto os adultos como os não adultos mobilizam na escola diferentes regimes de envolvimento que em contextos diferenciados e consoante as suas práticas adquirem significações específicas (Goffman, 2011; Caetano, 2014). Uma dessas

significações depreende uma assimilação da escola enquanto espaço doméstico (Resende, 2010c), onde se produzem e se exploram mutualidades complexas e se revêm constantemente os laços geracionais, determinados por afinidades e distanciamentos que demarcam, sem nunca confinar, a zona porosa de fronteira entre o íntimo e o público (Thévenot, 2006).

Educadores, educandos e contextos de interação, ou de envolvimento (idem, 2006), erguidos dentro dos muros das escolas e nas suas imediações, constituem unidades de análise que propiciam substância suficiente para a investigação que dá corpo a esta tese e cujo objetivo central é indagar as “temperaturas que convêm” ao ato de educar a sexualidade. Metáfora que possui um significado bastante preciso. A matéria da sexualidade e dos afetos, cuja natureza suscita controvérsia e atrai significações dialógicas, assenta numa práxis cuja finalidade é criar um diálogo entre a educação, a relação pedagógica e a sexualidade. Entre baixas e altas pressões, ciclones e anticiclones, as várias aceções da educação sexual escolar expandem-se por diversos jogos de interação nas escolas: aqueles que resultam de ações intencionais, evidenciando a dimensão performativa que lhe é inerente, e outros, que por vezes tocam quem passa (ou tente passar) inadvertido, conduzindo a espaços imprevistos, sugerindo percursos singulares e imprimindo sentido à metaforização das temperaturas relacionais. Tomamos, a este propósito, o questionamento de Gayet-Viaud (2009) sobre o que é aceitável ou insuportável nesses jogos de interação que têm como pano de fundo educar a sexualidade e os afetos. A autora questiona os efeitos dos gestos, olhares, impulsos e julgamentos que recaem sobre as ações no cruzamento de uma reflexão ao mesmo tempo filosófica e sociológica (Gayet-Viaud, 2009). Seguimo-la na mesma intenção.

De resto, é hoje publicamente reconhecida à educação sexual a autenticidade de uma importante missão educativa (Vilar *et al.*, 2010; Matos, 2007) que é a de preservar e melhorar as condições da vida afetiva e social das crianças, adolescentes e jovens. Sequenciada ao longo dos percursos escolares, transversal e transdisciplinar, assevera-se um processo contínuo e permanente de aprendizagem e socialização, tanto no que diz respeito à transmissão de informação como à fomentação de atitudes e valores que incentivam a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e respeitadores (ME-GTES, 2007). Presentifica-se, assim, tão necessária e autêntica quanto se complexifica tremenda e plural, mediante a criação de zonas problema de especial fragilidade, passíveis de gerar dilemas e conflitos, que em termos relacionais, lhe subjazem intimamente.

Contrastes, públicos e conveniência: critérios de escolha dos cenários de investigação

O planeamento da investigação passa inevitavelmente pela seleção das escolas do Ensino Secundário e Ensino Básico⁴⁷ onde se desenrola a investigação. Perspetivar a seleção de tais cenários de investigação pressupõe considerar que as escolas são entidades complexas, contendo uma série de elementos diferenciadores (Hall, 1905), tanto a nível organizacional, social, económico, cultural, como a nível da constituição de públicos juvenis com características díspares, tendo em conta a pluralidade de elementos diferenciadores, assim como as especificidades e a diversidade dos ambientes escolares produzidos por um sistema educativo massificado e heterogéneo (Rayou & van Zanten, 2004).

Esta questão recai, sem dúvida, sobre a experiência dos atores, tornando-se um elemento central quando se pretende fazer uma leitura compreensiva da vida social nos estabelecimentos de ensino. Neste sentido, é indispensável deixar de lado uma abordagem que não leve em conta a referida volubilidade de contextos contrastantes, derrubando o situacionismo metodológico (Joseph, 2003a) para erguer um bastião em torno da metodologia pragmática. A presente pesquisa alberga a diversidade dos cenários escolares, escolhendo estabelecimentos de ensino com realidades educativas contrastantes (considerando ainda a hipótese de existir uma forte heterogeneidade interna em cada um destes estabelecimentos) que acolhem públicos estudantis posicionados nas extremidades da estrutura socioeconómica. No entanto, alertamos para o facto de que considerar públicos escolares socialmente contrastantes tem apenas o propósito de dar uma dimensão mais ampla e um maior colorido ao campo de pesquisa, ao mesmo tempo que exploramos diferenças que, eventualmente, possam existir nestes diferentes ambientes escolares. De todo o modo, a compatibilização entre os contrastes sociais dos públicos e a posição epistemológica de levar a sério as artes de um fazer significativo por parte dos atores não está aqui em causa. Por outro lado, e uma vez que damos centralidade às temperaturas ligadas aos atos pedagógicos de educar para a sexualidade, é efetuada uma reflexão entre as experiências dos docentes e dos alunos em ambientes que podem ou não estar sujeitos aos efeitos destes contrastes sociais, isto justifica, por si só, a

⁴⁷ Tendo em conta que algumas delas pertencem a agrupamentos de escolas.

importância de tomar as experiências nestes ambientes contrastantes intra escolas e inter escolas.

Considerar as referidas configurações dos estabelecimentos de ensino, permite deslindar os regimes de envolvimento que os atores mobilizam quando se deparam eventualmente com as diferentes contingências trazidas pela diversidade de contextos educativos, constituindo um virtuoso campo de análise sociológica, recorrendo a lógicas contextuais que não são normatividades indiscutíveis, ou regramentos prescritivos, cristalizados em visões essencialistas, mas sim um conjunto de regras que enquadram formas de fazer o comum no plural (Thévenot, 2006; Resende, 2010a, 2010b).

A escolha dos cenários de investigação passa, então, por traçar critérios de seleção a partir do cruzamento de cinco condições iniciais, atendendo a uma multiplicidade de características que se distribuem, por um lado, (1) em termos de fatores internos, organizacionais ou institucionais, tais como, a missão e visão da escola, os princípios e os valores, a participação cívica, os recursos físicos e materiais, os projetos (educativo, de educação para a saúde, de educação sexual, etc.), que em conjunto apresentem maior potencialidade⁴⁸ de fornecer dados e informações no âmbito desta pesquisa; por outro lado, (2) consideramos fatores externos, que de alguma forma compõem a diversidade da morfologia social das escolas, como é o caso da origem sociocultural dos progenitores, a atividade económica dos mesmos, o contexto territorial e social das escolas e a diversidade cultural dos públicos escolares; (3) considerar a função da exequibilidade e a facilidade de acesso ao terreno, isto é, a faculdade de acesso às pessoas e aos lugares, privilegiando, assim, escolas que autorizam a observação de aulas de educação sexual e de conselhos de turma onde o assunto figure na ordem de trabalhos; (4) reduzir os custos da investigação, delimitando a área geográfica onde recai a seleção das escolas, processo que segue, por sua vez, dois critérios que ao longo deste estudo nem sempre foram convergentes: a área de residência e a área de serviço docente do investigador; (5) a escolha criteriosa de uma população estudantil que abrangesse alunos de uma faixa etária entre os 15 e os 20 anos. Para facilitar este processo, a seleção recai em escolas do 3º ciclo (considerando aqui apenas o 9º ano – ano terminal do 3º ciclo) e escolas secundárias.

⁴⁸ Tratamos a questão da “potencialidade” essencialmente quantificando o número de ações no âmbito da educação sexual planeadas, a diversidade de temas que são abordados a esse respeito e a variedade de educadores envolvidos (neste último caso quantificamos o número de professores de disciplinas diferentes que estão diretamente envolvidos nos projetos de educação sexual e outros intervenientes convidados pela escola sejam da área da saúde, da sexologia ou da assistência social).

Tudo isto em função das premissas da Sociologia Pragmática: diversidade de hábitos, crenças, experiências, vivências de acontecimentos que se podem cruzar em escolas onde estes contrastes se verificam ou na comparação entre escolas marcadas por estes contrastes morfológicos, ou de composição morfológica.

A extensa bibliografia consultada⁴⁹ sobre as mudanças pubertárias, adolescência ou juventude⁵⁰ foi determinante para a escolha da referida faixa etária. É, portanto, a revisão dessa bibliografia que leva a considerar que nesta faixa etária estão consolidadas, ou em fase de consolidação, as mudanças pubertárias, dando lugar a um corpo adulto em desenvolvimento. Não deixamos de estar alerta quanto ao facto de os processos diferenciados de desenvolvimento individual ou pessoal, serem razão para que numa mesma faixa etária possam coexistir jovens em níveis de desenvolvimento diferentes (Vaz, 1996; Pereira e Freitas, 2001; Vilar, 2002, 2003; Pappámikail, 2011, Pappámikail & Viera, 2015). Todavia, tratamos de garantir que a amplitude do intervalo de idades aqui considerada é suficientemente extensa para encontrar jovens cuja fase de desenvolvimento é suficiente para que os mesmos atribuam um novo significado ao plano das atitudes, dos valores e das emoções, mas também, de alguma forma, atendam à reformulação dos laços com as alteridades significativas, como é o caso do relacionamento com os educadores na escola, com os pares e com a família (Pappámikail, 2011). Ainda no decurso destas idades, os jovens são instigados a cumprir uma pluralidade de provas e a assumir diversas experiências à medida que fazem a sua “aparição” no espaço público, ou dito de outra forma, compõem em traços autónomos processos que visam a conquista de novos territórios de interação (Breviglieri, 2007a, p.19) e estendem as potencialidades de agir e de tomar decisões em relação à sua vida –

⁴⁹ Resulta de uma revisão cuidada da bibliografia sobre o tema para mencionar os mais importantes, Breviglieri, Pappámikail, Benasulim et al. (2006), Pereira e Freitas (2001); Vaz (1996); Vilar (2003); Villaverde Cabral e Pais (1998); Pasquier (2005); Roudet (1999); Duru-Bellat (1994); Gallant (1994); Philippe (1978); Barrère (2014); Giral (2002); Breton (2008); Rayou (2000); Singly (2006) e Zaffran (2010) entre muitos outros.

⁵⁰ Apesar de referirmos muitas vezes adolescência e juventude não damos aos termos a noção de categorias mutuamente exclusivas, mas antes se intersejam profundamente nos seus sentidos e atributos. A referência à adolescência visa sobretudo remeter para os processos de individuação que são simultâneos ao crescimento e amadurecimento do corpo, ao passo que juventude é uma categoria cultural mais ampla que excede de forma mais evidente quaisquer limites biológicos ou etários. Com efeito, os adolescentes são (almejam ser) jovens (no sentido cultural) também. Já muitos daqueles que se identificam como, ou se sentem jovens, não são necessariamente adolescentes (Pappámikail, 2011, p.87).

académica, familiar ou cívica – e à sua sexualidade em particular (Vilar, 2003; Reis & Vilar, 2004)⁵¹.

Do cruzamento das cinco condições aludidas foi construído um primeiro conjunto de escolas e agrupamentos de escolas, ou dito de outra forma, um conjunto de Unidades Orgânicas (UO), pertencentes à zona urbana de Lisboa, a dois concelhos do distrito de Santarém e um do distrito de Setúbal. O conjunto de UO selecionado segundo os critérios de elegibilidade assumidos perfazem um total de 17 escolas.

É então fundamental identificar cuidadosamente as fontes de variabilidade que traçam os contrastes sociais e culturais deste primeiro conjunto. A receita é simples (de prescrever, não de executar): de uma primeira análise documental aos projetos educativos e aos projetos de educação sexual, é executado uma avaliação quantitativa (*score*) que permite ordenar as unidades orgânicas por nível de “potencial” dos seus projetos⁵². Desta operação são eliminadas algumas escolas ou agrupamentos que apresentam projetos de educação sexual vagos, parcos na diversidade de temas e/ou que não atingem todo o público escolar.

As unidades orgânicas restantes foram, depois, distribuídas por diferentes grupos tendo em conta o critério da diversidade do perfil social dos alunos. Mais uma vez, a análise documental foi necessária, contudo não suficiente para selecionar as escolas. A dificuldade residia agora em encontrar diferenças substanciais para aplicar este critério. Os projetos nem sempre eram suficientemente elucidativos para informarem sobre os elementos necessários a essa seleção. O problema consistia em escolher dentro desses grupos as unidades orgânicas mais convenientes aos objetivos da presente pesquisa. Para tal, usamos o processo reverso do anterior, ou seja, em vez de procurarmos dissemelhanças e contrastes, usamos o emparelhamento (*matching*) de escolas que apresentavam projetos educativos e de educação para a saúde semelhantes. Dessas escolas escolhemos aquelas que assumidamente davam melhor acesso à pesquisa. Depois, numa última iteração seletiva, usamos o critério da localização geográfica por forma a assegurar, finalmente, a escolha de quatro escolas socialmente, culturalmente e geograficamente diferentes (em muitos aspetos contrastantes).

⁵¹ Desta última há que salientar que a consolidação da identidade e o respeito pelas diversas alteridades pode orientar-se no sentido global de aceitação positiva (erotofilia) ou de rejeição (erotofobia) da sexualidade e das suas expressões pessoais e relacionais.

⁵² De 1 a 5 em que 1 é pouco relevante e 5 é muito relevante.

Três dessas escolas constituem os cenários principais de investigação. A restante é usada como unidade de controlo, experimentação de material e avaliação de técnicas de investigação durante a pesquisa.

Caraterização dos cenários de investigação

O trabalho de campo foi desenvolvido em três escolas públicas do Ensino Secundário com populações estudantis social e culturalmente contrastantes. Considerar escolas com populações contrastantes justifica-se na medida em que um dos objetivos desta investigação é aceitar ou rejeitar a hipótese de existirem diferentes formas ou conteúdos na educação sexual dependente das populações que caracterizam as diferentes unidades orgânicas escolhidas. Cada instituição tem um perfil específico bem diferenciado. Caracterizamos sumariamente as escolas onde foi desenvolvida a pesquisa.

Escola A

A primeira escola é uma escola não agrupada do ensino secundário situada no coração da cidade de Lisboa (Escola A). Integrando um espaço escolar de um antigo Liceu, antes da unificação do Ensino Secundário, a oferta escolar passou, a partir dos finais dos anos 90, a incidir unicamente no Ensino Secundário.

O espaço envolvente da Escola é formado por uma área residencial de classe média/média alta e possui um conjunto expressivo de equipamentos e estruturas socioeconómicas e culturais que possibilitam o usufruto de uma diversidade privilegiada de recursos (instituições de interesse sociocultural; jardins públicos; instituições de interesse público). A zona circundante é reconhecida pelos serviços que presta, a nível judicial, médico, económico, turístico, logístico e comercial, pelo que esta escola é fundamental na resposta educativa/formativa que presta à comunidade envolvente, residencial e/ou laboral.

Devido à fraca pressão residencial, a escola suplanta, em área de influência, os limites da sua zona pedagógica, e a população escolar que a compõe provém, não só do centro da cidade de Lisboa, como também de concelhos limítrofes. Para tal, contribui

estar localizada numa área servida por transportes públicos (Carris e Metro), tornando-a num local de excelente acessibilidade.

A população estudantil é maioritariamente composta por alunos portugueses (90,5%). Dos alunos com nacionalidade estrangeira, a maior representação vem do Brasil (3,2%). Os restantes provêm de Angola, Cabo Verde, Nepal e Ucrânia. O perfil socioeconómico⁵³ dos alunos é maioritariamente de classe média, mas existe um número significativo de alunos de classe média alta a contrastar com um número igualmente significativo de aluno de classe média baixa e de classe baixa. Os alunos que beneficiam da Ação Social Escolar perfazem os 24,5% da população estudantil distribuídos por 13,8% no Escalão A da ASE e 12,2% no Escalão B.

As profissões dos pais/encarregados de educação encontram-se essencialmente no setor terciário, englobando atividades diversas, tais como, comércio, ensino, saúde e serviços públicos. As habilitações dos mesmos encontram-se proporcionalmente distribuídas, entre habilitação superior (27,6%); habilitação secundária (27,0%) e habilitação básica ou desconhecida (45,4%).

O corpo docente da Escola é estável e experiente. Os docentes que exercem funções na escola pertencem, maioritariamente, ao Quadro de Escola (QE), sendo o mesmo constituído por 107 docentes. Cerca de 27% tem 30 ou mais anos de serviço, encontrando-se cerca de 75% na faixa etária acima dos 40 anos.

A escola está equipada com um Gabinete de Promoção para a Saúde e um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) a funcionar a tempo inteiro.

Escola B1 e B2

O segundo cenário de investigação é um agrupamento de escolas que constitui um cosmos de amplitude geográfica caracterizado por uma dispersão significativa das unidades agrupadas, localizadas num concelho do interior-centro do país. A localização geográfica das diversas escolas que compõem o agrupamento distribuem-nas entre a ruralidade e a urbanidade, pelo que todos os setores económicos – primário, secundário e

⁵³ Os indicadores usados para esta caracterização qualificativa da população escolar, no nivelamento social apresentado, estão relacionados com três variáveis: a percentagem de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar (principalmente alunos do Escalão, com maiores carências a nível económico); as profissões dos pais/encarregados de educação e as habilitações literárias dos mesmos.

terciário – concorrem para a caracterização socioeconómica da população escolar abrangida. Mais especificamente, os dois primeiros setores distinguem as freguesias rurais, enquanto o terciário predomina nas freguesias urbanas. Para cenários de investigação escolhemos duas escolas do agrupamento: a Escola Secundária, sede do Agrupamento (Escola B1), situada numa zona urbana num bairro habitado pela classe alta e uma Escola Básica (Escola B2), localizada numa zona periférica da cidade, num contexto já bastante marcado pela ruralidade apesar da proximidade com a zona urbana.

A população estudantil da escola B1 é maioritariamente composta por alunos portugueses (mais de 90%), sendo a maioria dos alunos estrangeiros provenientes dos contingentes de imigração do Leste da Europa. A escola B2 também é maioritariamente frequentada por alunos portugueses, sendo o número de estrangeiros bastante baixo, basicamente residual. O perfil socioeconómico dos alunos do agrupamento é maioritariamente de classe média/ média alta. Os alunos que beneficiam da Ação Social Escolar em todo o agrupamento não ultrapassa os 15% da população estudantil.

As profissões dos pais/encarregados de educação da Escola B1 estão no setor terciário, apesar de existir uma parcela significativa que se encontra no sector primário, essencialmente ligados à agricultura, e também no setor secundário, maioritariamente empresários industriais. A Escola B2 segue, em termos de profissões, uma tendência semelhante à escola sede do agrupamento, apesar desta ter um maior contingente de trabalhadores no setor primário que a primeira. As habilitações dos Pais/ Encarregados de Educação do agrupamento encontram-se distribuídas entre habilitação superior (38,4%); habilitação secundária (25,8%) e habilitação básica (26,6%) e habilitação desconhecida (9,2%).

O corpo docente da Escola é composto por um total de 251 professores, dos quais 169 são quadros do agrupamento (67,3%); 37 são do Quadro de Zona Pedagógica (14,7%) e os restantes 45 professores são contratados (18,0%). Mais de 20% do corpo docente tem 30 ou mais anos de serviço e cerca de 70% está na faixa etária acima dos 40 anos.

As escolas B1 e B2 possuem ambas um Gabinete de Saúde e um Serviço de independente de Psicologia e Orientação (SPO) a funcionar a tempo inteiro nas duas escolas.

Escola C

O terceiro cenário de investigação é também um Agrupamento de Escolas, mas cujas incursões de pesquisa etnográfica foram efetuadas num único estabelecimento de ensino, uma Escola Secundária com 3º ciclo (Escola C). A escola situa-se numa zona periférica de Lisboa na margem sul do rio Tejo. É uma escola frequentada por alunos maioritariamente da classe baixa, com progenitores possuindo fraca qualificação escolar, cujas profissões estão, na maioria, ligadas ao comércio (por grosso e a retalho), prestação de serviços a empresas ou a indústrias transformadoras, à construção civil e restauração/hotelaria. De salientar, ainda, uma taxa elevada de pais/encarregados de educação que se encontram em situação de desemprego. Apesar de não dispormos de dados que o confirmem, estamos em crer que o nível quantitativo do desemprego na área de influência do Agrupamento de Escolas é muito superior ao da média concelhia que ronda os 12%.

A presença de núcleos residenciais distintos com diferentes tipos de habitação (social, cooperativa, própria e arrendada) e diferentes identidades e referências culturais, evidencia uma grande heterogeneidade social, cultural e étnica do público escolar. Cerca de 50% dos alunos provêm dos bairros sociais, onde podemos identificar diferentes expressões de exclusão social, bem como a predominância de fracos recursos económicos; baixos níveis de escolaridade e qualificação profissional; grande precariedade de emprego e grande número de situações de risco familiar. Coexistem com a população de origem lusa, um forte contingente de alunos de etnia cigana e, sobretudo, alunos que advêm de famílias africanas – entre os quais predominam os cabo-verdianos e os angolanos, pertencentes maioritariamente à 2ª e 3ª geração. A presença destes alunos resulta, principalmente, da vinda de populações das ex-colónias portuguesas na 2ª metade dos anos 70 e de fluxos de imigração na década de 80. Até 2011, cresceu, em todos os ciclos de escolaridade, o número de alunos originários do Brasil e dos países do leste da Europa.

Constata-se que a taxa de alunos apoiados pela Ação Social Escolar tem uma forte expressão neste Agrupamento, situando-se, desde 2009/2010, sempre acima dos 60%.

O corpo docente da Escola é bastante estável, composto por um total de 246 professores, dos quais 72% pertencem aos quadros do agrupamento; 9,8% pertencem aos Quadros de Zona Pedagógica e os restantes 18,2% dos professores são contratados. Mais de 24,3% do corpo docente tem 30 ou mais anos de serviço e cerca de 79,3% está na faixa etária acima dos 40 anos.

A escola possui diversas estruturas e serviços de apoio social e pedagógico: Atividades de animação e apoio à família (AAAF); Atividades na componente de apoio à família (CAF); Atividades de enriquecimento e complemento curricular (AEC's); Serviços especializados de apoio educativo; Tutorias; Sala de apoio ao estudo.

Dado o seu carácter transversal e estruturante na formação pessoal e social das crianças e jovens, são abordadas obrigatoriamente, ao longo de toda a escolaridade, as seguintes temáticas de acordo com o nível etário dos alunos: Educação Alimentar, Educação Sexual, Higiene Pessoal, Educação Rodoviária, Educação Ambiental.

Duas psicólogas e uma assistente social do Serviço de Psicologia e Orientação enquadram-se no pessoal técnico superior.

Escola D

A escola D é a Unidade Orgânica de controlo. Esta escola localiza-se no centro de Lisboa e a sua área de influência abrange uma zona onde habitam cidadãos bastante escolarizados numa área da cidade com forte *residencialidade*. A área geográfica onde a Escola está implantada é particularmente rica em instituições e património histórico e cultural, do qual se destacam: museus e instituições científicas e culturais; conjuntos arquitetónicos públicos e privados; jardins públicos e instituições de interesse sociocultural.

O perfil socioeconómico da população estudantil é maioritariamente de classe alta, apesar de existir um número significativo de alunos de classe média e média alta. Os alunos que beneficiam da Ação Social Escolar não ultrapassa os 9%.

As profissões dos pais/encarregados de educação encontram-se essencialmente no setor terciário. As habilitações dos mesmos estão proporcionalmente distribuídas, entre habilitação superior (56,9%); habilitação secundária (31,2%); habilitação básica (7,1%) e desconhecida (4,8%).

O número de professores ronda os 98. Os docentes que exercem funções na escola pertencem, maioritariamente, ao Quadro de Escola (QE), encontrando-se 64% na faixa etária acima dos 40 anos.

A escola está equipada com um Gabinete de Promoção para a Saúde e um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) a funcionar a tempo inteiro.

Os sentidos, o gravador e o caderninho preto

População e amostragem

Fernanda, professora de Filosofia e coordenadora do Projeto de Educação para a Saúde da Escola D, acolheu-nos com um sorriso aberto e dois beijos na face. A empatia foi imediata. Tínhamos planeado este encontro, via telefónica, uma semana antes e a pequena conversa que tivemos nessa ocasião era já um bom prenúncio do que viríamos confirmar uma semana depois quando finalmente entrámos no terreno. Iniciávamos, assim, a fase exploratória da pesquisa.

Dirigimo-nos, então, ao Gabinete de Promoção para a Saúde (GPS)⁵⁴ da escola, onde realizámos uma entrevista em profundidade (com duração aproximada de duas horas), abordando as mais diversas problemáticas relacionadas com o tema da presente pesquisa, desde as possíveis dificuldades de implementação de um projeto de educação sexual na escola, passando pela forma como se mobilizam os educadores no sentido de promover ações pedagógicas nesse âmbito, à forma como estas ações são acolhidas por parte dos públicos juvenis; assim como os possíveis dilemas, tensões, controvérsias ou mal-entendidos que se podem gerar das interações estabelecidas em torno deste propósito.

Esta foi a “porta de entrada” no terreno. A entrevista permitiu, por um lado, reunir um conjunto significativo de dados que contribuíram para planear outros guiões de entrevista semiestruturados e, por outro, foi um importante elo de ligação com a restante comunidade escolar, determinante para aceder a pessoas e locais da escola. Este também foi o primeiro passo na construção de uma “amostra” de professores (ou de outros educadores convidados pelas escolas). Amostra não representativa do ponto de vista probabilístico⁵⁵, mas seguindo os mais rigorosos imperativos de extensão e representação que uma investigação qualitativa requer⁵⁶. O método de “amostragem” designa-se por

⁵⁴ Fernanda chamou a atenção para a sigla GPS ter intencionalmente criada por relação com o sistema de posição global de navegação por satélite, “aqui trata-se também de guiar os jovens, mostrar-lhes o caminho, como se fossemos o seu GPS”.

⁵⁵ Não se trata aqui de amostragem aleatória, isto é, destinada a assegurar que as características dos indivíduos no nosso estudo apareçam na mesma proporção que na população geral.

⁵⁶ Alertamos a este respeito, que apesar da maioria dos autores consultados a propósito do tema da metodologia se referirem a “amostra” em estudos de índole qualitativa, este conceito deve ser reservado a

amostragem de conveniência sendo a “amostra” determinada, neste caso, a partir de uma técnica designada por “bola de neve”. Desta forma, iniciámos o processo pedindo à professora Fernanda que nos indicasse pelo menos três outros professores como possíveis sujeitos de pesquisa, usando como critério de escolha a experiência dos mesmos na educação sexual em meio escolar, isto é, professores que estando ou tendo estado envolvidos ativamente em projetos de educação sexual, acessem a ser entrevistados e, de preferência, autorizassem a observação de sessões dedicadas à educação sexual. Esta técnica foi reproduzida nas restantes escolas selecionadas, definindo gradualmente a composição do grupo de professores que constituíram a referida “amostra”. No entanto, esta não se ateve apenas aos professores indicados por colegas. Aliás, o método da “bola de neve” apresenta, desde logo, uma limitação evidente: é usual os professores indicarem colegas que já tinham sido contemplados como sujeitos da amostra. Uma forma de ultrapassar este constrangimento, e de poder selecionar professores não nomeados pelos colegas, apesar destes participarem na educação sexual, foi através do acesso aos projetos de educação sexual das turmas. Essa informação foi indispensável para saber ao certo quem se propunha fazer o quê no âmbito da educação sexual e, a partir dessa informação, convidar diretamente outros professores a participarem do processo de investigação em curso.

À semelhança dos professores, a pesquisa alarga-se, como antes havíamos mencionado, aos públicos juvenis. O acesso aos coletivos juvenis resultou maioritariamente da observação de sessões de educação sexual, nas quais procedemos, segundo um critério de participação ativa dos alunos nessas sessões, ao recrutamento de alguns elementos para participarem em entrevistas em grupos focais.

Professores e alunos constituem as principais unidades de investigação, todavia, no sentido plural que a natureza do objeto traz à pesquisa, enquadram-se outros atores importantes. Referimo-nos aos pais e encarregados de educação, cujo acesso foi obtido através das Associações de Pais e Encarregados de Educação dos estabelecimentos de ensino selecionados e a outros atores que completam o universo de educadores para a sexualidade nas escolas, nomeadamente, psicólogos residentes ou convidados e equipas

estudos orientados por princípios probabilísticos/estatísticos trilhados para uma pesquisa de índole quantitativa. Assim, utilizaremos preferencialmente os termos “participantes, sujeitos ou pessoas” em substituição do termo “amostra”, como forma de assinalar uma terminologia que se distingue pelo recurso a técnicas qualitativas de investigação, evitando a possível ambiguidade epistemológica que subjaz precisamente da base de produção de conhecimento a partir deste tipo de abordagem.

de enfermeiros e médicos constituídas a partir das parcerias de cooperação criadas com unidades de saúde locais (art.º 9 da Lei 60/2009).

Metodologia pragmática: teoria e dados

Diz o coordenador do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), Andreas Schleicher, por forma a justificar a implementação do mesmo, que “sem dados nós somos apenas mais uma pessoa com opiniões.” Roger Dale, investigador na área da educação e professor na Universidade de Bristol na Grã-Bretanha objeta afirmando “que sem teoria ele é só mais uma pessoa com dados” (Revista “A página da educação”, 2017, p.62).

Quem experiêcia a espessura e a profundidade dos lugares e das situações que ocorrem na escola, com o intuito de perceber as ações que fruem da interação situada nestes contextos frequentemente tensionados pelas interações, depara-se certamente com o desafio que é lançar mão a métodos e técnicas de pesquisa que visem dar conta das ações/situações (ou processos) que aí decorrem. Tal disposição, que aqui adotamos, aponta para uma íntima convivência com o terreno de pesquisa, exigindo um protocolo metodológico fundado num conjunto de princípios teóricos – de inspiração essencialmente pragmatista –, ao mesmo tempo que aponta a um saber-fazer metodológico específico, conduzindo a um conjunto de etnografias situadas, mais atentas ao detalhe (Gayet-Viaud, 2009), e que adquirem um sentido centralizado na agência dos atores com o propósito de captar a ação no plural (Thévenot, 2006). Portanto, nem só de dados, nem só de teoria, é feita a presente pesquisa, mas de uma conjunção lógica das duas vertentes.

Tomemos o paralelismo entre o corpo teórico da sociologia pragmática francesa, “centrada na elucidação dos diferentes regimes de envolvimento na ação” (Dodier & Baszanger, 1997; Thévenot, 2006) e a dinâmica empírica que o pragmatismo abrange no envolvimento dos atores em processos reais (Karsenti, 2004; Karsenti e Quéré, 2004) e afirmemos que ambos são atributos de uma “dinâmica de formas plurais de ação” (Karsenti, 2004; Karsenti e Quéré, 2004) onde a pesquisa etnográfica é essencial para capturar os detalhes da ação situada (Cefaï, 2003). Assim, existe uma correspondência

inequívoca entre a teoria e a investigação empírica. Quer dizer, mais do que uma metodologia geral, a pesquisa etnográfica inclina-se genericamente para o lado artesanal, no sentido de que as competências que ativa são aquelas de um conhecimento corporificado, prático e tácito, que é aprendido segundo as formas pelas quais os membros agem, sentem ou usam para se exprimirem (Cefai, 2003).

Antes de avançar, debrucemo-nos na questão que surge implícita no parágrafo anterior. A linha de pensamento pragmático, levar a sério os atores no que dizem e no que fazem em função das suas atividades críticas (Cefai, 2017), transporta-nos para o engrandecimento de uma pluralidade que se certifica “pragmaticamente” em função da complexidade da vida social que brota do terreno de investigação. Se o que está em jogo é abarcar a pluralidade das ações (em vez da pluralidade dos atores), onde termina o trabalho de pesquisa, quando essas ações se vão desencadeando sem cessar no terreno? De facto, partimos da constatação de que, subjacente à pluralidade do que observámos, existem associações necessárias e suficientes que permitem reduzir a pluralidade e a complexidade em função dos objetivos e das hipóteses delineadas para o exercício de investigação. É certo que a redução da pluralidade exige depuração, convoca formas de codificação, mapeamento e cruzamento de dados. É, portanto, uma ação impulsionada pela natureza nómada do investigador num ciclo entre o ir vir e regressar ao terreno, apurando com precisão lógica, os dados que este vai devolvendo a cada incursão. A pluralidade conserva em si a sua causa e o seu efeito.

Ao nível da realidade observada, na qual os atores e o ambiente são percebidos pelo perspectiva da interação, o ator é um *fazedor capacitado*, capaz de mudar o rumo da ação, fortalecer ou romper laços, arranjar formas de convivência, “mobilizar recursos cognitivos, discursivos, técnicos, relacionais e práticos para agir diante dos problemas que o interpelam, indignam, inquietam ou desassossegam” (Resende & Dionísio, 2016, p. 199). Ao cruzar o olhar do investigador com o dos investigados, o procedimento empírico convoca, pela forma como a pesquisa é orientada, a uma interobjetivação de conhecimentos entre ambos (Cefai, 2003 e Zask, 2003).

Concomitante ao facto desta pesquisa atender a um elevado grau de minúcia quanto às formas de fazer no dia a dia das escolas, destaca-se o recurso a diferentes suportes, métodos e técnicas de recolha e análise de dados, que encontram o foco numa

abordagem essencialmente qualitativa⁵⁷, de raiz etnográfica, combinando a observação participante com uma gama extensa de entrevistas, em profundidade ou semiestruturadas, tanto ao nível individual como ao nível grupal, contando, ainda, com a aplicação de questionários por cenários.

A sociologia fenomenológica, especificamente influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schütz, que figura também na tradição weberiana, dá ênfase à “*verstehen*”, ou seja, a compreensão interpretativa das interações humanas, atualmente recorrente nos trabalhos de investigação de Marc Breviglieri, sendo um foco de inspiração para esta pesquisa, tanto na forma como no conteúdo, mas também essencial para pensar o desenho do protocolo metodológico adotar. De facto, tal como os fenomenologistas, tentámos penetrar no mundo conceptual dos sujeitos (Geertz, 1983a, 1983b, 1988) com o objetivo de compreender como e qual o significado que produzem para os acontecimentos associados ao objeto de estudo. Esta disposição é fundamental para captar, por exemplo, como os públicos juvenis interpretam e reagem face aos exercícios de atos perpetrados pelos educadores no âmbito da educação sexual.

O interacionismo simbólico é também, de certa forma, importante nesta abordagem. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências quotidianas, bem como o processo de interpretação das mesmas, são elementos essenciais e constitutivos daquilo que é a experiência. Para compreender como os atores reagem em determinadas situações é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção das mesmas (Gadamer, 1993). Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares (por exemplo, os alunos numa sala de aula), desenvolvem frequentemente definições comuns (ou “partilham perspetivas”, na terminologia do interacionismo simbólico) porque interagem regularmente e repartem experiências, problemas e histórias comuns. Reafirmamos, com efeito, que as pessoas

⁵⁷ Em bom rigor não existe um método quantitativo e um método qualitativo, por mais que estes termos sejam usados. A quantificação ou não das mensurações é um aspeto exteriormente muito visível e levado muito a sério pelos investigadores, mas na realidade é secundário do ponto de vista epistemológico. Com efeito, não há nenhuma estratégia de criação de conhecimento válido que parta do facto de um determinado conjunto de dados ser numérico ou não. Assim, embora o conhecimento ou desconhecimento da ferramenta da estatística possa representar uma diferenciação entre os cientistas sociais, os dilemas epistemológicos centrais enfrentados são comuns para o etnógrafo e para o profissional que trabalha com inquéritos, por exemplo. A observação e o registo do comportamento humano, o problema das fontes, o teste das hipóteses iniciais sem se deixar levar pela tentação autoconfirmatória, a interpretação de evidências ambíguas, o surgimento de questões de pesquisa que não tinham sido previstas, entre muitos outros, são problemas universais (Maroco, 2007).

não agem com base em respostas predeterminadas a objetos predefinidos, mas sim como seres capacitantes que (re)interpretam e (re)definem as situações em que estão envolvidos, que, na nossa visão, só pode ser entendido através de métodos de imersão no terreno da ação, como é o caso da observação participante.

Todas as abordagens, ainda que muito distintas, e com revestimentos analíticos próprios, desenham a estrutura rizomática (Deleuze, 1991) de um protocolo de pesquisa multifacetado, contando com as suas várias possibilidades e as diferentes perspectivas que os investigadores têm dos cenários de ação contemplados, que se foram ampliando e insurgindo, mediante a sua complexidade, a variedade dos contextos e as tramas relacionais que os atores vão tecendo nos quotidianos escolares. Todas, ainda que de diferentes formas, fornecem elucidações prolixas do trabalho de confecção da vida em comum, das formas de fazer as coisas no mundo próximo ou no limiar do íntimo (Breviglieri, 2007a, 2007b). Por exemplo, os temas da violência no namoro, ou da gravidez na adolescência, são muitas vezes abordados em sessões de educação sexual nas escolas, representando, em certa medida, vivências extremas por parte dos públicos juvenis que fundam a audiência, exigindo do investigador uma aproximação cuidadosa para melhor adentrar em contextos de grande tensionamento da experiência humana.

Tendo como pano de fundo o cenário das experiências dos atores, o protocolo metodológico foi desenhado por forma a dar conta de uma produção de conhecimento coerente com os princípios epistemológicos aludidos e com a indispensável relevância científica e social. O rigor científico busca-se, enfim, na coerência entre os pressupostos epistemológicos da pesquisa, na construção do problema, no protagonismo das experiências dos atores e na clareza da leitura dos dados recolhidos. Detalhemos de seguida os recortes técnicos e os métodos usados no contexto da presente pesquisa.

Fontes documentais: da pesca à linha à leitura nas linhas e entre linhas

Foram usadas uma variedade de fontes documentais para este trabalho, divididas em 4 grupos: (1) Livros da especialidade; (2) dados de estatísticas oficiais; publicações do governo, incluindo legislação; diretórios e anuários; (3) documentos orientadores da ação educativa produzidos na escola, tais como, Projeto Educativo; Regulamento Interno;

Plano Anual de Atividades; Plano de Educação para a Saúde; Projeto de Turma de Educação Sexual; Atas e Relatórios de avaliação dos projetos; material produzido e/ou usado no âmbito da educação sexual; (4) material de imprensa escrita ou on-line.

Os dados recolhidos provêm de um acervo considerável de documentos, bastante diferentes na sua composição e natureza, todos eles essenciais em diferentes fases da pesquisa, mas usados, principalmente, numa fase exploratória, embrionária, que antecedeu a entrada no terreno. Primeiro, vêm as leituras de livros, dos científicos à ficção nacional ou estrangeira, dos artigos científicos às peças jornalísticas, que formam em conjunto os motores de arranque para a construção de uma ideia. De um objeto – como se diz. A maneira como foi escolhido o objeto (ainda que num sentido muito lato) está, por um lado, relacionado com estas leituras e, por outro, com a vontade de continuar a pesquisar na área da educação, iniciada à mais de uma década sobre os mais variados aspetos e temas (desigualdades escolares; formação, participação e identidade profissional dos professores; inovação e mudança organizacional; experiência escolar dos alunos; género e educação; política educativas, para mencionar os mais importantes).

As leituras que versam os relacionamentos nas escolas interessam sobremaneira, mais propriamente aquelas que incidem sobre as tensões geradas em sala de aula e as soluções encontradas para os grandes males e os respetivos grandes remédios. Começamos então a recolher dados desses documentos, aqueles que de alguma forma tocavam os assuntos educação sexual, juventude e educação. É uma espécie de pesca à linha feita nas bibliotecas, nas livrarias ou nas páginas da internet, folheando livros, percorrendo documentos eletrónicos, tirando uma ideia aqui, outra ali.

É, de facto, a lei da pesca que se impõe à pesquisa documental: por vezes abundante, outras vezes insuficiente. Não obstante a imprevisibilidade da pesca, as primeiras sondagens aos documentos selecionados foram desvendando algo muito importante para a pesquisa: a forma como olhamos hoje para as políticas educativas fundadas nos afetos trazem como tema recorrente a fragilidade dos relacionamentos entre pessoas a conviver nas escolas, combinando vários fatores de mudança, tais como, a composição heterogénea dos públicos escolares, os processos de autonomização dos seres juvenis, as mutações que ocorrem nas estruturas familiares, o advento e massificação da tecnologia, da comunicação à distância, entre outras.

O papel que vem sendo reconhecido pela investigação contemporânea à importância do campo emocional na estruturação da personalidade, no contexto dos

processos de aprendizagem, atesta *indisfarçadamente* a relação de dependência em que estes processos se encontram face às condições de equilíbrio emocional e de estabilidade socioafetiva que se depreende “da fragilidade dos laços humanos, os sentimentos que esta fragilidade inspira e a contraditória necessidade de criar laços e, ao mesmo tempo, de os manter flexíveis” (Bauman, 2006)

Voltando a pôr a tónica na análise documental, parece-nos indispensável e esclarecedor colocar esta questão num sentido mais extenso que leve a considerar os documentos produzidos pelos atores, quer sejam de natureza oficial ou oficiosa, quer sejam apontamentos formais ou informais, mais sinópticos ou trovadorescos, cantigas de amigo ou de amor, de escárnio ou maldizer, todos eles devem ser considerados na sua apreensão complexa como modos de dizer escrevendo. Resultado: a máxima do pragmatismo estende-se não só a levar os atores a sério naquilo que dizem e naquilo que fazem, mas também naquilo que escrevem – o que dizem escrevendo. A máxima pragmatista não se altera, ou seja, não podemos partir do princípio da suspeita de que o documento está embebido em hipocrisia e falsidade. Contudo alertamos, o investigador deve levar o documento a sério o que significa nem sempre levar o documento à letra. Sem cair em reinterpretções, ler o que lá está carece sempre de interpretação por parte do investigador.

Dentre o acervo documental, criteriosamente escolhido para esta investigação, a leitura da legislação é um bom ponto de partida para a abordagem que se pretendia encetar. Assim, a Lei 60/2009, que dispõe a obrigatoriedade da existência de programas regulares de educação sexual nas escolas públicas portuguesas, apresenta um quadro legal e normativo que dá indicações às escolas de como estas devem integrar estes projetos, quer em termos dos objetivos e finalidades, quer em termos dos seus conteúdos mínimos, quer ainda na forma como se devem organizar em torno deste desígnio.

Partindo da indicação que o Estado dá às escolas para que estas trabalhem a educação sexual, cabe às mesmas delinear uma proposta para a sua implementação, ventilada nos projetos que suportam a governação das escolas – *por normas e regras padronizadas* (Thévenot, 2009) –, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Plano de Educação para a Saúde e o Projeto para a Educação Sexual. É, então, necessário considerar como é que os mencionados documentos orientadores da ação educativa nas três escolas enunciam a educação sexual escolar e como é que articulam as zonas problema que a delicadeza dos temas é capaz de armar com a governação global da escola

em termos de regras e normas padronizadas. Que regras e normas padronizadas constam nos documentos que espelham essa governação? Espelham uma reconversão direta das orientações emanadas pelo Ministério de Educação? Ou existe uma (re)interpretação das orientações governamentais e europeias à sua maneira?

Questionários por cenários

Ao protocolo metodológico delineado para esta investigação, incluímos como técnica de recolha de dados, ainda numa fase exploratória da investigação, os “questionários por cenários” (Piaget, 1932; Danic & Rayou, 2006). Esta é uma abordagem metodológica inspirada na metodologia levada a cabo primeiramente por Piaget (1932), e adaptada posteriormente por Isabelle Danic e Patrick Rayou (2006). A inclusão desta técnica tem um propósito preciso: envolver e implicar os atores, neste caso, apenas os professores, nas soluções que os mesmos ponderam ser as mais justas, ou as mais ajustadas, para situações particularmente dilemáticas. Optámos por este tipo de questionário, em detrimento dos questionários mais “convencionais”, por forma a dar conta da ação situada através de narrativas verosímeis com situações que ocorrem em contextos escolares, para as quais os inquiridos são solicitados a produzir juízos mediante uma série de possibilidades fornecidas pelo questionário (Caetano e Gouveia, 2017). Trata-se, pois, de uma forma de inquirir as pessoas relativamente à sua posição política e moral em relação às situações descritas através destas narrativas. Com efeito, o questionário por cenários, enquanto técnica de pesquisa, instiga os inquiridos a tomarem uma posição, que Laurent Thévenot designa pela “ação que convém” às situações (Thévenot, 1990). Esta abordagem caracteriza-se por se centrar nas capacidades críticas dos atores, numa tentativa de reavivar o papel da crítica na realidade social. Propõe-se, através desta técnica, o reforço da componente de análise empírica sobre a atividade dos atores sociais em situações específicas de crítica e de justificação (Boltanski e Thévenot, 1991).

No caso concreto desta pesquisa, as narrativas que servem de contexto aos cenários foram contruídas com base em situações reais, observadas em escolas diferentes daquelas onde o questionário foi distribuído, contudo os diferentes cenários foram

enriquecidos com pormenores vividos e/ou criativos oferecendo-lhes uma nova “roupagem” de narrativa dilemática por forma a envolver os inquiridos na situação descrita (Fahey e Randall, 1998). Tendo os episódios narrados por base situações reais, pretendíamos deixar como garantida a máxima verosimilhança com a realidade.

A partir da relação entre as narrativas e a experiência dos inquiridos, a escolha que permite entender as múltiplas dimensões do processo de criação do questionário enquanto um todo, oferecem-lhe forma e alcance variável, mas que parte de dimensões básicas consideradas potencialmente estruturantes para o objeto de estudo. Dos cenários construídos, e a título meramente ilustrativo, escolhemos um.

Um professor diz aos alunos que vê os jovens de hoje com preocupação dada a promiscuidade que demonstram no comportamento em relação à sexualidade. Reforçando o que acabara de dizer, dá o exemplo dos jovens terem vários parceiros sexuais e da banalização das relações sexuais antes do casamento.

A Mariana, ofendida com o que acaba de ouvir, aborda o professor dizendo que os jovens não são todos iguais e que o professor tem a juventude em má conta. Para além disso, acrescenta a aluna, o exemplo do sexo antes do casamento é perfeitamente antiquado. Os colegas apoiam-na.

Perante este caso o professor deve:

Das soluções expostas em baixo, ordena por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

- (A) Não aceitar a argumentação da Mariana porque é seu dever enquanto professor dar o exemplo e transmitir os valores morais que acha corretos.
- (B) Dizer à Mariana que a forma como expõe as suas ideias provam aquilo que acaba de dizer.
- (C) Afirmar que a sua condição de adulto lhe permite ter uma visão mais assertiva acerca da sexualidade e por isso não deve ser posto em causa pela aluna.
- (D) Aceitar a indignação da Maria afirmando que não pretende ofender ninguém, mas apenas alertar para os comportamentos que segundo ele são moralmente condenáveis.

Imagem 1 – exemplo de questionário por cenário

Dadas as opções A, B, C, D, é pedido ao inquirido que ordene as opções da mais injusta à mais justa⁵⁸. Pede-se ainda que o respondente justifique a razão dessa escolha.

⁵⁸ No questionário por cenários o respondente é convidado a dar uma ordenação aos itens (proposições). Contudo, não é possível medir a magnitude das diferenças entre as categorias. É pressuposto o respondente, de entre as alternativas sugeridas, escolher a que lhe parece mais justa, ou a que melhor se ajusta à situação, e aquela que é a mais injusta, ou que lhe parece menos se ajusta. Muitas vezes, pela forma como o questionário é construído, estas opções são diametralmente opostas. No entanto, existem outras proposições alternativas sob as quais, o grau de justiça é mais difícil discernir. Este é um dos constrangimentos apontados ao

Desta forma, os entrevistados são levados a produzir juízos quando se colocam em posição de enfrentar os dilemas descritos e os efeitos desses julgamentos sobre a forma como eles agem em relação ao outro (Boltanski, Thévenot, 1991; Resende, 2010a). Mas que informação retirar da análise destes dados?

Num primeiro momento de análise, as justificações são objeto de uma categorização, que conduz à síntese necessária das posições assumidas pelos inquiridos. Formuladas essas categorias, obtém-se, então, por processos estatísticos descritivos, uma representação da distribuição das respostas⁵⁹. As respostas são dadas numa escala ordinal, ou seja, admitem uma ordenação numérica das suas categorias, estabelecendo uma relação de ordem entre elas. No entanto, não é possível medir, em termos de magnitude, as diferenças entre as referidas categorias. Para mais, neste tipo de questionário, são apresentados um conjunto de itens para os quais o respondente é convidado a fazer uma avaliação comparativa em termos de justiça de uns em relação aos outros. Ou seja, neste tipo de questão, só há uma variável – “a justiça”. Os cinco itens escolhidos como possíveis saídas para as situações dilemáticas que os cenários comportam não são variáveis, mas sim, características fixadas a uma lógica que instiga o respondente à mencionada ordenação.

Há, portanto, uma dupla análise. Uma primeira que assenta na estatística descritiva e permite vislumbrar a tendência das respostas segundo o grau de justiça ou ajustamento das mesmas. Para tal, usamos a Análise de Variância de Friedman (χ_r^2), com o intuito de testar a hipótese de, para a amostra global, os cinco itens têm ou não avaliações com igual importância (com o mesmo peso)⁶⁰. E uma segunda análise às justificações dadas pelos inquiridos. A introdução da justificação escrita nos questionários por cenários tem, justamente, o propósito de permitir realizar uma análise

questionário por cenários. Paradoxalmente, constitui também uma das suas principais riquezas, pois o inquirido é levado a pensar profundamente sobre uma graduação de justiça que se apoia numa decisão complexa. É de notar que a hipótese de “empate” entre as diversas opções não é sugerida. Numa escala de ordem deste tipo, a diferença entre valores numéricos adjacente não indica necessariamente diferenças iguais na quantidade da variável medida. E não é legítimo fazer inferências sobre rácios entre os valores numéricos da escala. Por exemplo, a proposição considerada na posição 5 da mais justa, não indica que aquela proposição seja 5 vezes mais justa do que a que está na posição 1 da mesma escala (Maroco, 2007).

⁵⁹ Os dados obtidos foram tratados estatisticamente através do programa informático IBM *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) na versão PASW 20 (*Predictive Analytics Software*).

⁶⁰ Esta análise produz uma estatística χ_r^2 . Um valor significativo para esta estatística só indica se as avaliações feitas pelos respondentes aos cinco “itens” diferem significativamente ou não (ao nível de $p=0,05$) em termos de “justiça, não indica como eles diferem ou não entre si.

mais fina quanto às divergências e nuances nas perspectivas dos diferentes atores inquiridos – possibilitando, em última instância, formar um mosaico mais pormenorizado da diversidade de posições em confronto (Caetano e Gouveia, 2017).

Foi elaborado um questionário com 4 cenários, destinado somente ao pessoal docente⁶¹ das escolas A, B1, B2 e C. Os cenários foram construídos de modo a contemplar diferentes situações em torno de questões dilemáticas, convidando os inquiridos a justificar a sua opção pelo “item” que consideram representar a saída mais injusta perante a situação narrada nos cenários. Assim, as justificações escritas pelos inquiridos permitiu-nos fazer uma análise compreensiva e gramatical às suas respostas.

O questionário foi distribuído por via direta a 185 docentes repartidos pelas 4 escolas A, B1, B2; C (ver anexo A1). Obteve-se uma amostra composta por 170 respostas, correspondendo a uma taxa de amostragem global de 38,3% de um universo, constituído por 559 casos. A população que serviu de base ao estudo abrange pessoal docente, com uma média de idades de 44 anos; dos quais 41 são do sexo masculino e 106 do sexo feminino. De referir também o facto de 124 inquiridos serem de nomeação definitiva e os restantes de nomeação provisória ou contratados a prazo.

Tendo em conta a distribuição populacional nas 4 escolas, foi utilizado o método de amostragem estratificada, selecionando 170 casos da população, distribuídos proporcionalmente pelas diferentes escolas. A amostra foi recolhida aleatoriamente (consultar quadro1 – anexo A1). Usou-se para o cálculo do tamanho da amostra uma fórmula com base na estimativa da proporção populacional, comparando de seguida o resultado obtido com a estimativa efetuada por meio de «regras do polegar», com vista a testar a viabilidade da amostra para a aplicação da Análise de Variância de Friedman.

A análise de dados produzida por estes questionários foi fundamental para a construção do objeto de pesquisa, assim como para as dimensões de análise na construção de guiões de entrevistas e de observação etnográfica.

⁶¹ Em princípio pensamos em aplicar estes questionários à população estudantil. No entanto, por economia de tempo e recursos decidimos fazê-lo em exclusivo para os professores.

Entrevistas

Algumas conversas são realizadas de forma livre e descontínua, sem um quadro predefinido. Por esta razão, talvez não seja sensato denominá-las como “entrevistas livres”, mas, tão-somente, como conversas informais, tidas aqui e ali, de forma não planeada, sem gravação, mas cujo conteúdo não deixa de ser importante pelos factos que revelam e pelas questões que levantam. Na realidade, tratando-se de uma técnica “informal”, estas conversas são de grande importância, principalmente na fase exploratória da investigação, pois a partir delas reunimos um conjunto significativo de dados de acordo com o conhecimento local (Geertz, 1983a), que se revelaram bastantes úteis sobretudo para a planificação de entrevistas futuras.

A conversa informal difere da entrevista livre, cuja duração é usualmente mais longa e requer uma preparação que a conversa “natural” dispensa. A conversa, resulta usualmente de encontros fortuitos e *circunstancializados* (J.-L. Le Grand, 1988)⁶² inscrevendo-se numa categoria de proximidade imediata com o interlocutor. Não sendo propriamente uma técnica de entrevista, faz parte de um conjunto de técnicas informais que enriquecem a pesquisa etnográfica, permitindo o acesso a formas de experiência e a configurações de ação tal como são vivenciadas no dia a dia, apresentando-se sob um modo de exposição que rompe com a modelação explicativa e coloca o investigador numa perspectiva de proximidade adentrando, desta forma, nas múltiplas perspectivas dos seus interlocutores (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995).

A entrevista presencial pressupõe um frente-a-frente entre o entrevistador e os entrevistados que envolve processos fundamentais de comunicação e interação humana e, neste sentido, requer do entrevistador uma atitude «antropológica» em prol de criar uma certa empatia com o entrevistado. A empatia é fundamental na entrevista (Lalanda, 1998, p. 876). Nas entrevistas, as relações sociais estão sempre em jogo (Certeau, 1980) e é por isso necessário apreender as gramáticas próprias, os rituais e as convenções, dos espaços de interação dos contextos etnográficos aos quais pretendemos aceder, ou dito à maneira de Wittgenstein, é necessário familiarizarmo-nos com as formas de vida e os jogos de linguagem operados nesses locais (Cefaï, 2003). Na esteira desta investigação,

⁶² Le Grand, J. L. (1988), «Histoire de vie de groupe. À la recherche d'une 'lucidité méthodologique'», in *Sociétés*, revue des sciences humaines et sociales, Paris, Ed. Masson, n.º 18, pp. 3-4.

além das conversas informais, e entre as diversas modalidades de entrevista privilegiamos a entrevista semidiretiva e a entrevista a grupos focais.

A entrevista semidiretiva, aplicada aos educadores (professores e profissionais de saúde envolvidos na educação sexual escolar) é a que, na nossa opinião, melhor se enquadra com o propósito de recolha de dados, na medida em que esta não é totalmente aberta nem totalmente fechada. Os eixos de análise são determinados por um certo número de tópicos ou questões norteadoras, relativamente abertas, sobre as quais pretendemos que o entrevistado se pronuncie.

Esses eixos de análise foram sendo construídas numa fase exploratória da pesquisa, por forma a conceber guiões de entrevista (ver anexo B) a partir de algumas técnicas que passamos a mencionar. Por um lado, temos as fontes documentais. Por exemplo, uma fonte documental que oferece um quadro interessante de referência é a carta de Ottawa (Conferência Internacional para a Promoção da Saúde, novembro de 1986) definindo a promoção da saúde e recomendando, com a finalidade explícita de uma melhoria da saúde da população, trabalhar em torno de cinco eixos (político, ambiental, da participação, da educação para a saúde, da reorientação dos serviços de saúde). Por outro lado, contámos com a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários por cenários e pelo contacto direto com o terreno de pesquisa (Escola D). Tanto na observação direta como na concretização de diversas entrevistas exploratórias, suficientemente abertas, aplicadas a cinco professores envolvidos na educação para a sexualidade, duas enfermeiras que participam de um projeto de prevenção de comportamentos de risco e dois psicólogos coordenadores dos Serviços de Psicologia e Orientação, perfazendo um total de sete entrevistas nesta fase de investigação. Para além deste conjunto de entrevistados, foram ainda efetuadas outras duas entrevistas. Uma ao sociólogo e então diretor executivo da Associação para o Planeamento da Família (AOF), Duarte Vilar, e outra, entrevista conjunta, às psicólogas, Marta Reis e Lúcia Ramiro, ambas investigadoras da equipa do projeto “Aventura Social”, nas áreas da sexualidade e promoção da saúde.

Salientemos que as questões não são necessariamente efetuadas na ordem em que foram distribuídas *a priori* num guião de entrevista. Há, portanto, grande liberdade no alinhamento das questões. Assim, tanto quanto possível, permitimos que o entrevistado pudesse falar abertamente (Ghiglione & Matalon, 2005 [1977]). Ora, o diálogo estabelecido com a pessoa inquirida pode serpentear em torno dos temas agendados – em

vez de aderir servilmente a perguntas pré-concebidas como acontece numa entrevista padronizada –, deixando, desta feita, margem para que algumas questões possam ser aprofundadas e que outras possam surgir de forma totalmente imprevista (Daram, Wu, & Tang, 2014). As entrevistas tiveram duração de cerca de uma hora.

Assim, os guiões foram criteriosamente elaborados em torno de seis eixos de análise que podemos resumir da seguinte forma:

- O eixo sociopolítico. Neste caso, interessa-nos saber como os educadores interpretam as questões ventiladas pela legislação, que serve de base à educação para a sexualidade e para os afetos, essencialmente nas questões relacionadas com a melhoria da saúde pública por via da redução de riscos, a contraceção, a luta contra a homofobia e o sexismo, ou a luta contra o assédio e a violência sexual, por forma a intervir num quadro republicano fundado sobre estes desígnios da Lei e onde os educadores, nas suas missões de serviço público, podem se socorrer;
- O eixo ambiental, que consiste em questionar como os ambientes são formatados (*mise en forme*) de maneira a que a educação sexual escolar encontre meios mais atrativos e acolhedores para exercerem uma influência mais produtiva e mais positiva sobre os públicos juvenis. As questões estendem-se ainda à vontade em incluir e trabalhar em conjunto com a restante comunidade educativa, engrandecendo uma cidadania partilhada, fundada na troca. Aludimos à possibilidade de um fazer comum, por forma a trabalhar e pensar em conjunto a educação para a sexualidade e para os afetos dentro da diferenciação profissional e institucional.
- O eixo da participação, que mede o pulso à distribuição democrática de saberes e competências via educação sexual escolar. Ou seja, na qualidade de participação individual e em grupo nas decisões que concernem aos projetos de educação sexual. Assim, questionamos, por um lado, no quadro das instituições educativas, os elementos que reforçam ou que enfraquecem a representatividade dos vários elementos da comunidade educativa nos projetos. Por outro lado, discutimos de que forma a abordagem educacional contribui para o desenvolvimento de uma melhor autonomia das pessoas (a apropriação do *nomos*, da regra comum), apesar

de as aplicações educativas estarem endereçadas a grupos ou a sujeitos diferentes e em contextos sempre particulares. Trata-se de entender a possibilidade de estabelecer uma relação de equivalência, que permita que os jovens e os adultos expressem o seu conhecimento (que participa de uma forma de reconhecimento), as suas crenças (sejam profanas, eruditas ou religiosas), as suas expectativas (que, diga-se de passagem, nem sempre são muito explícitas).

- O eixo da educação para a saúde e sexualidade consiste em perscrutar os entrevistados sobre como os públicos juvenis são afetados pelas aplicações e exercícios pedagógicos dedicados à educação sexual, tendo em conta as suas necessidades, os seus conhecimentos, o seu saber fazer, por forma a ajudá-las a melhor gerirem a sua saúde e a fazerem escolhas acertadas. Concretamente, as dimensões em metodologia de educação para a saúde ou para a sexualidade supõem sempre partir do público ao qual é dirigida. Na educação sexual é necessário aprofundar a questão da abordagem efetuada pelos educadores, em particular das ações perpetradas nas escolas públicas portuguesas numa perspetiva de educar os públicos juvenis para a sexualidade e para os afetos, tendo em conta que tais abordagens trazem sempre a questão das fronteiras complexas entre o domínio do íntimo, do privado e do público.
- O eixo socio afetivo. O questionamento é feito em torno de questões que se prendem com o domínio dos relacionamentos intra e intergeracionais, na medida em que a sexualidade vem tocar de maneira mais sensível e mais existencial a identidade e a intimidade dos jovens ou dos adultos em copresença. Aqui abordamos temas cuja natureza solicitam uma configuração renovada não só dos exercícios qualificantes no âmbito da educação sexual, como também o tratamento pedagógico de outros temas advindos de outros tópicos sociais, como o enamoramento, o prazer sexual, o desejo, o amor e os afetos no geral.
- O eixo da coordenação. Este eixo é dedicado fundamentalmente à qualidade de trabalho em parceria entre professores e os profissionais do setor da saúde. Questionamos ambos os lados sobre as formas e os dispositivos de coordenação concertados para trabalhar em parceria ou em rede entre dois sectores interessados

em promover a saúde sexual dos mais jovens. Questionamos igualmente a participação dos pais e de outras instituições externas.

Em relação aos alunos inquiridos, optámos por realizar entrevistas a grupos focais cuja composição varia entre os seis e os dez alunos. Assim, para além de abrangermos uma maior fração da população estudantil, as entrevistas a grupos focais, como técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas semidiretivas. A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (Bogardus, 1926; Lazarsfeld, 1972), mas a diferença incide no tipo de abordagem efetuada pelo investigador. Nas entrevistas grupais o entrevistador exerce uma função mais diretiva em relação ao grupo de entrevistados que se assemelha a uma relação diádica, ou seja, dirigida à vez a cada membro. Ao invés, nas entrevistas a grupos focais, o entrevistador assume uma posição de facilitador do processo de discussão, colocando a ênfase da técnica no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema.

Nesse sentido, o diálogo proposto neste tipo de entrevista, faz com que este seja um espaço relacional privilegiado, onde o participante pode expressar livremente as suas opiniões, vivências e emoções que constituem as suas experiências de vida. Dadas as peculiaridades da entrevista em grupos focais, principalmente no contexto da educação para a sexualidade e para os afetos, coaduna-se aqui com as dimensões que sustentam os princípios epistemológicos da ação na pesquisa qualitativa.

Cumpre ainda destacar que foram feitas 39 entrevistas, 21 entrevistas individuais a professores, distribuídos por quatro escolas do ensino público do território nacional; 4 entrevistas de grupos constituídos por técnicos de saúde (6 enfermeiros e 2 psicólogos) que participaram em projetos de educação sexual nas mesmas escolas; 9 entrevistas a grupos de 6 alunos e 3 entrevistas a grupos de encarregados de educação. O período de recolha de dados por entrevista decorreu entre fevereiro de 2013 e abril de 2016. A duração média destas entrevistas foi de 60 minutos.

A distribuição das entrevistas por escolas fica patente na seguinte tabela:

	ESCOLAS (UNIDADES ORGANIZACIONAIS)				Nº de entrevistas
	A	B	C	D	
Professores	6	8	5	2	21
Alunos*	3 (x7)	3 (x10)	2 (x6)	1 (x6)	9
Profissionais de saúde*	1 (x3)	1 (x3)	2 (x2)	0	4
Enc. Educação*	1 (x3)	1 (x2)	1 (x2)	0	3

*Indica o número de entrevistas e a composição dos grupos

Tabela 2 – Distribuição de número de entrevistas

Após analisadas mais de trinta entrevistas sobre o tema notamos que o ponto de saturação fora atingido sensivelmente a partir da vigésima entrevista, sendo que os elementos básicos de saturação já se evidenciavam na primeira dezena de entrevistas. O limite desse ajustamento é uma mescla entre o princípio de saturação de Glaser e Strauss (1967), retomada mais tarde apenas por Glaser (2010), e uma condição autoimposta de paragem quando novas verificações no campo não oferecessem alterações significativas para o conjunto de dados que servissem para corroborar ou rejeitar as hipóteses criadas pela primeira fase de pesquisa exploratória. Este “ponto de saturação” é, por isso, mais uma questão prática do que um constructo teórico. Queremos com isto dizer que a pesquisa foi acompanhando acontecimentos dos quais derivaram outras questões ou surgiram novas variáveis que nos fizeram voltar ao terreno. Este ir e vir é incessante. Por tal, a bem dizer, a saturação nunca seria atingida não fosse os critérios estabelecidos. Por outro lado, a pesquisa qualitativa, feita a partir da combinação das entrevistas com as restantes técnicas mencionadas, permitiu, dar acesso àquilo que, por ora, nos interessa entender a respeito do objeto que são as variações das “temperaturas” na manutenção das relações sociais entre os atores na escola no âmbito da educação sexual. No entanto,

sublinhamos, que o ponto de saturação não é o fecho desta pesquisa, mas tão-somente um ponto final com o significado de uma reticência.

Observação participante

Como tem vindo a ser enfatizado, uma posição teórica pragmatista e etnográfica predomina na presente pesquisa, onde a etnografia, mais do que um método, é um viés do investigador que não pretende definir situações, categorias, modos de pensar e de agir *a priori* (Cefaï, 2003, p.22) mas, pelo contrário, considerar formas de ação que envolvam comumente as noções de “experiência”; “prática” ou “rotinas” (Thévenot, 1994, 2006; Breviglieri, 1999). A disposição epistemológica assumida, implica levar a sério os argumentos que são mobilizados pelos atores junto com as suas atividades críticas, ou dito de outra forma, aquilo que dizem fazendo e aquilo que fazem dizendo (Resende 2010, 2011, Resende e Gouveia, 2013; Resende, Beirante & Gouveia, 2016). Tal disposição, exige do investigador a utilização de quase tantas bandas sensoriais quanto aquelas que o nosso sistema nervoso possui: vista, ouvido, tato, olfato, sentidos internos, etc. O que implica considerar que as ações perpetradas na presença do investigador podem assumir, ainda, formas mínimas, frequentemente não verbais e, às vezes, observáveis somente pelo detalhe – uma hesitação, um reajuste do corpo, um olhar furtivo, etc. –, que indicam um desalinhamento, por mais ténue e efêmero que seja, da ação em relação a si mesma (Piète, 1999).

Usada em conjunto com outros métodos, como a análise documental, as entrevistas e os questionários por cenários, a observação participante é uma modalidade privilegiada para a investigação centrada nas ações, incorporando um exercício que se coaduna com os desígnios da pragmática sociológica⁶³ e se concretiza, sobretudo, por ser

⁶³ Nos anos 20 e 30, a Escola de Chicago vai tornar mais consciente e sistematizar a observação em situação como ferramenta de recolha de dados (Coulon 2002, Giraud 2004, Simon 1997). Mais recentemente, a observação etnográfica é desenvolvida as correntes do interacionismo simbólico (Goffman, 1993) e da etnometodologia (Garfinkel, 1967.; Cicourel, 1967), o que leva a uma intensa reflexão sobre os procedimentos a serem seguidos no terreno, bem como as modalidades análise de dados (Coulon, 1987).

uma prática de observação formal baseada na imersão a longo prazo nos cenários onde a ação decorre (Beaud e Weber, 2009).

A observação participante é, portanto, uma técnica de recolha de dados exigente (Becker, 1992) que envolve pelo menos quatro princípios essenciais. Primeiro, a presença e a regularidade no local onde a ação decorre exige adaptação ao meio observado o que, por sua vez, requer conhecer antecipadamente alguns elementos essenciais sobre o campo de investigação através, sobretudo, de processos de familiarização com o terreno e as pessoas, processos de criação de empatia, de interiorização dos espaços, ou de diálogo com interlocutores preferenciais. Em suma, o envolvimento do investigador no campo, solicita um exercício de ajuste à especificidade do mesmo, com o intuito de conseguir a aceitação por parte do sujeito, não como um fim em si, mas porque esta disposição abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação (Geertz, 1983a).

Em segundo lugar, torna-se fundamental encontrar uma boa técnica de registo das observações. Nem sempre foi permitido a gravação áudio ou vídeo, daí, recorrermos, nessas situações, à anotação manual. O caderno de anotações, ou em linguagem técnica, o diário de campo, não serve apenas como ferramenta de substituição da gravação em áudio ou em vídeo, mas é também usado para escrever comentários pessoais, tirar notas breves de acontecimentos ou comportamentos, esboços de espaços físicos, enfim, narrativas ou esquemas que facilitem a compreensão de um dado acontecimento.

Em terceiro lugar, devem ser evitados ao máximo os “efeitos do observador” (Gold, 1958) no cenário onde decorre a ação. Assim, o investigador deve interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusiva ou ameaçadora. Como estamos interessados no modo como as pessoas normalmente agem nesses ambientes, tentamos que as ações que ocorrem na nossa presença não difiram significativamente daquelas que ocorrem na nossa ausência. Estamos, contudo, cientes de que raramente é possível eliminar todos os efeitos que a nossa presença produz. Neste sentido, foram empreendidos esforços para criar uma certa empatia e integração no grupo observado, mas essa integração é sempre limitada, pois nunca podemos aceder, em simultâneo, às categorias de amigo, colega ou membro pleno de um grupo (Gold, 1958).

Finalmente, em quarto lugar, está a fase de interpretação dos dados. Esta fase, talvez a mais custosa de todo o processo, exige uma atenção especialmente focada na reconstituição dos factos observados. Assim, a observação participante conduz, de certa forma, a uma aproximação detalhada e minuciosa das situações concretas, que celebram

a ideia de uma aproximação à realidade. Acontece que os atores, à semelhança de cada um de nós, são portadores de juízos, valores e lógicas de ação próprias, cujas feições ficam, algumas vezes, abafadas pelo segredo, encerradas no íntimo, no indizível e levam a que as pessoas usem as mais variadas máscaras enquanto protagonistas das relações face-a-face (Goffman, 2011). A observação etnográfica em profundidade pode facultar o acesso ao detalhe (Piètte, 1996), mas esta disposição epistemológica difere, em vários níveis, ao pleno acesso às realidades objetivas e formais, particularmente dos corpos e das ideias, como decorrência natural de um paralelismo ontológico à natureza múltipla dos acontecimentos.

A questão passa a ser como pode o investigador aplacar a pretensão excessiva de acesso à realidade objetiva e plena, para as quais o sentido da pluralidade e complexidade do real teria um viés necessariamente epistemológico, tomando a forma de uma *abstração bem fundamentada* (Affèrgan, 1999). Trata-se, enfim, de observar as ações sociais atentando às movimentações dos atores e às consequências das suas ações focalizando a observação direta de segmentos de ações situadas (Dionísio, 2018), ou seja, constituir “a dialética entre a fragmentação dos instantes e a sua potencial unidade» (Boltanski, 1990).

A realização de observações etnográficas no terreno, teve lugar num período de tempo compreendido entre abril de 2013 e maio de 2017 nos três agrupamentos de escolas que constituem os cenários de investigação. Pesquisa que, além da *observação participante* nos espaços da escola, tanto nas áreas restritas de convívio dos professores como nas áreas públicas destinadas ao convívio de todos os que fazem parte da vida das escolas, assim como nas suas imediações, levou ainda ao acompanhamento de sessões dedicadas à educação sexual (22 no total) e outras iniciativas feitas na escola no mesmo âmbito, assim como à observação de reuniões dos Conselhos de Turma (4 no total) onde os projetos de educação sexual foram colocados à discussão e aprovação dos elementos constituintes.

Tal como nas entrevistas, aferimos a altura em que a observação etnográfica findaria, seguindo o mesmo critério da saturação de dados, ou seja, o ponto a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante (com as nuances já mencionadas).

Fruto deste trabalho de observação, as formas de agir no plural (Thévenot, 2006) resultam mormente em ações combinadas, segundo as quais o pluralismo se torna inevitável, e daí a hipótese da unicidade ou de uma conceção binária da ação ser liminarmente rejeitada.

Calendário de pesquisa

Fase <i>exploratória</i> de investigação	Análise documental + Observação etnográfica	Entrevistas exploratórias	Inquérito por cenários
	Março/2014 – Junho/2014	Março/2014 – Maio/2014	Abril/2014 – Maio/2014
Preparação do material de pesquisa	Setembro e Outubro de 2014		
Fase <i>definitiva</i> de investigação	Observação etnográfica	Entrevistas semidiretivas (fase 1)	Entrevistas semidiretivas (fase 2)
	Nov./2014-Maio/2017	Dez./2014 – Maio/2015	Set./2015 – Março/2017

PARTE II

CAPÍTULO 1

O INSUPORTÁVEL E O INTOLERÁVEL NA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR: UM JOGO DE MÚTUOS CONSTRANGIMENTOS

“L'enfer, c'est les Autres”

Jean-Paul Sartre (1947)

O inferno são os outros?

Começamos com um paradoxo enunciado há quase cento e cinquenta anos por Fiódor Dostoievski: “Tanto mais amo a humanidade em geral, quanto menos amo as pessoas em particular, como indivíduos” (Dostoievski, 2002, pág. 73), admite um dos personagens da obra “Os irmãos Karámazov”.

É certo que os grandes ideais se transformam, com frequência, nos melhores álibis para os pequenos egoísmos, mas nas últimas décadas, e a respeito do que aqui pretendemos explicar, foi dada uma forma mais precisa e abrangente a esta máxima. De facto, parece que adquirimos o hábito de exaltar o Outro de uma maneira grandiloquente e quase automática. Basta focarmo-nos nos objetivos delineados pelos Projetos de Educação Sexual, não só das quatro escolas onde desenvolvemos trabalho etnográfico, mas em mais de uma dezena cujos projetos foram alvo da nossa leitura atenta, para notar que todos eles reproduzem, mais ou menos da mesma forma, o que consta das finalidades da Lei 60/2009, enfatizando de forma sistemática o “respeito pelo Outro” como ação alienável e com finalidades específicas no que diz respeito “à melhoria dos relacionamentos afetivos”; “ao respeito pela diferença”; “à promoção de igualdade de sexos”. Quanto a isso, nada contra. Mas a constância e a redundância que tais finalidades apontam como cerne dos projetos de educar a sexualidade e os afetos, expõem um traço comum que nos inquieta e instiga a um questionamento de base: até que ponto, quando postas em prática, essas finalidades, prescrevem afinidades e afiliações que ultrapassam a vontade dos indivíduos e que fazem do “Alterofilismo” um desporto em voga?

A nossa indagação não fica sem resposta. Senão vejamos. Enquanto o Outro é grandioso e um pouco abstrato, está tudo bem. Mas basta estar numa sala com vinte e tal adolescentes e jovens, em que a sexualidade e o sexo são temas de conversa, digladiando-se e achincalhando-se mutuamente em provocações e ofensas, testando o(s) adulto(s) através de provocações, astúcias e estratagemas, para perceber a dificuldade que é conviver com os outros em carne e osso. O outro depressa se torna um obstáculo a transpor. O incómodo. O insuportável.

Entre as duas guerras mundiais a corrente do pensamento dialógico conheceu um dos seus maiores desenvolvimentos. Edmund Husserl, que será seguido por Emmanuel Levinas, coloca as bases de uma teoria filosófica que faz do encontro com o Outro uma experiência constitutiva da nossa relação com o mundo (Levinas, 2010). A condição existencial sexuada e sexual pensa-se sempre como estando tanto no lugar do ego como no alter ego, os lugares preciosos e complexos que compõem a questão do si-mesmo e do outro, ou do si-mesmo como um outro (Ricouer, 1990), o eco sensível dos murmúrios do mundo, aquele que coloca todos e todas, e cada um de nós, em condições de ir além da nossa única condição natural para nos conduzir rumo a um horizonte cultural.

Outro plano de análise é descrito por Jean-Paul Sartre em 1943, na obra *L'Être et le Néant*. É o olhar dos outros que transforma o ser em algo e o *objetifica* numa coleção de qualidades fixas, psicológicas, morais e sociais (Bauman, 2006). Esta visão é hoje, mais do que nunca, enriquecida por novas ferramentas – câmaras e microcâmaras, ecrãs portáteis ou redes sociais na Internet que transmitem imagens de si e do outro em várias situações e contextos. Passar despercebido, permanecer incógnito é cada vez mais difícil (Tisseron, 2002a, 2002b). E parece ser também, pelo menos entre os jovens, cada vez menos desejável (idem, 2002a, 2002b).

Nesse mesmo ano, Sartre redige a peça *Huis clos*. O seu julgamento sobre o período dialógico da filosofia é claro. O Outro foi tão exaltado que se torna um princípio religioso inacessível ou um fetiche do idealismo. Mas a verdade, para Sartre, é muito mais trivial⁶⁴: "O inferno, são os Outros" (1947, p.93)⁶⁵. Nos exemplos ilustrativos que damos ao longo deste texto, essa máxima parece, mais do que nunca, atualizada. No entanto, em

⁶⁴ "S'il y a un Autre, quel qu'il soit, où qu'il soit, quels que soient ses rapports avec moi... J'ai un dehors, j'ai une nature; ma chute originelle c'est l'existence de l'autre" (*L'Être et le Néant*)

⁶⁵ Traduzido do original: *l'enfer, c'est les Autres*.

Sartre, ela é objeto de uma cristalização ideológica que, em nome da salvaguarda de um "nós" ameaçado, dá uma figura ao inimigo que é genericamente o Outro.

Para nós, a relação com os outros não pode ser monológica e cristalizada, obedecer simplesmente a uma norma. Ela é essencialmente plural, polifônica, complexa, isto é, deixa aos outros a liberdade de não corresponder ao que se espera deles. Se alguém quiser escapar do retorno da afronta dos outros deve, então, recusar a exaltação “angélica” dos mesmos e assumir o desconforto que a vida em comum pode proporcionar nos momentos de convivência, essencialmente naqueles que requerem maior proximidade (Berviglieri, Stavo-Debauge, Pattaroni, 2004).

Regressamos, neste ponto, à questão ética como lugar de apelo do Outro, como ponto de encontro do rosto do outro (Levinas, 2010). Uma reiteração da afirmação filosófica de Emmanuel Levinas sugere que as escolhas estabelecidas e as atitudes exigentes, rigorosas e sensíveis dos profissionais da educação devem permanecer na contemplação do Outro, na aposta de abertura à pessoa do aluno. A ética de Levinas é alicerçada numa representação imperativa do “Outro”. É o rosto dessa pessoa que é o aluno que assim a demanda: “É claro, podemos olhar para o rosto olhando para ele, como qualquer outra realidade, mas então não há um encontro real, mas encontrar o rosto requer a passagem do olhar para a contemplação (Pelège, 1999).”

É cada vez mais manifesto que a figura de renome do professor se pratica nas sociabilidades com os alunos tendo em conta a noção de respeito mútuo que é permanentemente convocada pelos adultos e não adultos nas ações recíprocas estabelecidas no espaço escola. E a respeitabilidade mútua tem de ter sequencialidade nas cenas diárias e apresentar-se congruente e consistente. Por outras palavras, educar pressupõe a combinação, ou melhor, a composição, entre economias de grandeza que solicitam a ordem hierárquica, com modos criativos de envolvimento na ação em que o seu regime mais decisivo talvez seja o da proximidade. A arte de coligar na temperatura adequada comportamentos que levam à adesão da hierarquia vertical pelo lado dos públicos juvenis requer, como contraponto da parte docente, o respeito pelas relações, laços e vinculações no plano da reciprocidade (Resende & Beirante, 2018).

Esses atributos não são apenas necessários para participar na vida do dia a dia escolar, mas, mais geralmente, para participar de uma ordem formal capaz de dar espaço à diversidade dos presentes. Estas são habilidades reivindicadas como necessárias para se ajustar aos outros, especialmente quando não existe uma longa familiaridade com os

mesmos e o encontro se realiza em espaços caracterizados por uma grande diversidade de públicos juvenis.

Além das relações intergeracionais, há ainda que considerar as relações entre pares juvenis. Convocar para a reflexão sociológica a categoria adolescente ou jovem é hoje um imperativo categórico, sem o qual se torna impossível compreender os sentidos das sociabilidades fabricadas nas escolas. A escola é um lugar onde alguns jovens procuram impor a sua marca dominante enquanto outros procuram defender-se ou escapar da invasão insuportável destes primeiros, quando não contra-atacar. À medida que crescem e engrandecem, talvez se sintam cada vez menos “obrigados” a frequentar os outros, o espaço do privado parece ser feito cada vez mais à sua dimensão, mas enquanto jovens escolares, os espaços comuns de frequência da escola, como por exemplo a sala de aula, não lhes deixa alternativa senão envolver-se em proximidade (contando com as várias nuances que podemos observar sobre esse envolvimento) num território factualmente partilhado. Fora destas áreas, a pouco e pouco, vão compondo amizades, gerando relacionamentos e edificando laços, enfim, vão escolhendo lugares comuns de convivência e conveniência entre círculos agradáveis, onde a bondade, a amizade, a camaradagem, a simpatia e o amor podem finalmente se expressar.

E o inferno são realmente os outros? A exaltação do Outro e o respeito pelas várias alteridades está, como nunca, nas agendas políticas que apontam para os afetos, hoje tão difundidas e tão discutidas na sociedade como no meio escolar. O outro que aparece e com o qual temos de partilhar tempo e espaço é suscetível de perturbar as nossas rotinas singulares, para exigir uma ordem que não é apenas para si mesmo, mas também para os outros (Breviglieri, 1999).

O primeiro dia. Vem ensinar-nos a fazer sexo?

“Vem ensinar-nos a fazer sexo?”

Foi assim que um aluno se me dirigiu mal tinha posto os pés naquela sala de aula. Disse-o sorrindo ao mesmo tempo que dava umas ligeiras cotoveladas ao colega para que atentasse à minha reação. “Como responder a esta pergunta?” – Pensei. Podia

simplesmente devolver o sorriso ou fazer má cara. Em qualquer dos casos, mesmo sem palavras, a resposta tinha lugar. Mas não. A ocasião pedia outro tipo de resposta. Decidi arriscar. “Em princípio não. Mas nunca se sabe já que vamos ter uma aula de educação sexual, não é?” – disse, devolvendo o sorriso. Entrando no jogo. A resposta surtiu um efeito inesperado. Cumprimenta-me com entusiasmo. Estende a mão na minha direção e diz: “O meu nome é Francisco. Desculpe a pergunta, estava só a brincar, sou conhecido por ser brincalhão, não leve a mal”. Dou-lhe um forte aperto de mão ao mesmo tempo que respondo “Obrigado Francisco por me teres recebido com essa alegria e boa disposição”. Foi o primeiro dia. E já estava a valer a pena.

O aperto de mãos consolida as boas-vindas. Quem o disse foi Daniel Cefaï a propósito da importância do contacto háptico, na ocasião em que analisou o cuidado para com o outro nas interações entre os membros de equipas de assistência móvel aos moradores de rua da cidade de Paris⁶⁶ (Cefaï, 2010). Na etnografia fenomenológica empreendida nessa pesquisa o *tato* surge como um sentido afetivo do contacto (Cefaï, 2010, p. 83), um modo de envolvimento corporal que revela, em primeiro lugar, uma disposição física para iniciar uma relação, por mais breve e furtiva que seja. Havemos de explorar esta questão mais adiante. Por ora, fica o gesto daquele cumprimento eloquente que interpretei como um sinal de boas-vindas a um território no qual sou estrangeiro – o estranho que vem de fora. O aperto de mão, o toque, a aproximação, mais do que uma forma de acolhimento, é um ato de licença, uma espécie de permissão ou um salvo-conduto para atravessar uma fronteira que nos leva para o meio dos outros desconhecidos – não fossem as fronteiras e as comunidades implicar justamente a ideia de relação com o Outro (Raveneau, 1996). Havia entrado no campo onde a educação sexual toma lugar, com o objetivo de estudar as interações entre os atores em copresença e por causa da copresença (Goffman, 2011, p.9). No caminho encontrei o Francisco. Boa forma de começar.

Na escola toda a gente conhece o Francisco. Na verdade, toda a gente que conhece uma escola, conhece um Francisco. Aquele adolescente irreverente, extrovertido, astuto, falador, alegre, provocador. Aprecia o facto de permanecer à luz da ribalta. Caça oportunidades para sobressair perante os outros: para se fazer ouvir, para desafiar, para

⁶⁶ Cefaï D. (2010). “Provações Corporais: uma etnografia fenomenológica entre moradores de rua de Paris”. In Lua Nova, São Paulo, 79: 71-110.

sinalizar, de uma forma ou de outra, constantemente, a sua presença. Passa boa parte do tempo a olhar em várias direções, como um predador à procura de uma presa, de um motivo, de um momento-chave para fazer a sua entrada triunfal. O motivo e o momento surgem pouco depois da sessão ter começado.

O Francisco é um dos alunos de uma turma do 10º ano de Ciências e Tecnologias a funcionar numa escola no coração de Lisboa. Pela forma como interage com os colegas, ainda antes da aula começar, dá ares de ser um verdadeiro líder. Distribui graçolas. É a personagem que faz rir os outros. De porte atlético considerável, bem constituído, alto, alourado e com uma barba mal semeada, é um adulto em potência, apesar dos seus verdes dezasseis anos.

Sete rapazes e doze raparigas dão corpo a esta turma. A aula de Biologia, que normalmente decorre naquele horário, tinha sido “convertida” numa aula dedicada à educação sexual ficando a cargo da mesma professora de Biologia. Mesma professora, personagem diferente. Da professora e do espaço a “conversão” é feita a rigor. A professora vem apetrechada de questionários, objetos semelhantes aos que são usados pelos investigadores e cujo propósito também não difere muito – recolher dados a partir das respostas dos alunos. O propósito deste questionário, como a professora anuncia, é recolher alguma informação de modo a lançar um debate sobre os temas que constam nas perguntas do mesmo e esperam pela resposta dos alunos. Debate para o qual se autonomia mediadora.

O espaço é arranjado em função desse debate que precederá uma breve leitura dos questionários. As mesas são arrimadas para um canto servindo agora apenas de suporte para as mochilas dos alunos. Segundo instruções da professora, os telemóveis devem permanecer desligados ou em “modo de silêncio” dentro das mochilas, portanto, fora do alcance de uma espreitadela furtiva. Estes apenas têm de levar consigo material de escrita e um caderno ou livro para colocar sobre as pernas de modo a servir de suporte à escrita. As cadeiras são dispostas num círculo; nova disposição que tem o intuito de permitir um maior envolvimento interativo entre todos os participantes. Todo este aparato, na reordenação do lugar e da função dos objetos, oferece-lhes, igualmente, outro(s) sentido(s), como que se tal reordenação ditasse uma precisão lógica absolutamente prática.

A docente mostra-se dinâmica e bem-disposta. De forma expedita aponta, com gestos mecânicos, o lugar que cada aluno deve tomar, tendo em conta que a nova

disposição física difere do habitual perfilhamento de mesas e cadeiras e os lugares necessitam de reordenamento. Esta mudança, ou melhor, qualquer mudança, causa sempre alguma agitação. Mas a professora acalma com facilidade alguns ânimos mais exaltados enquanto os alunos disputam os lugares para se sentarem. Passados uns dez minutos, e serenados os ânimos, a professora distribui um pequeno questionário de opinião com cinco questões. Numa primeira questão é pedida a opinião dos alunos sobre a idade que pensam ser a mais indicada para a primeira relação sexual. Na mesma questão abre a hipótese de o aluno responder de forma diferente conforme o género masculino ou feminino; a segunda questão, de resposta aberta, versa sobre o que o aluno entende como o(s) aspeto(s) mais importante(s) na sexualidade; a terceira tem que ver com a orientação sexual do aluno respondente; a quarta questiona o aluno quanto ao início da sua vida sexual e, finalmente, a quinta, caso o aluno tenha respondido afirmativamente à questão anterior, pergunta qual a contraceção que usa.

Professora: É para responder individualmente e honestamente. Já agora façam-no com a maior brevidade possível, porque ainda há mais atividades. A seguir vamos fazer um debate a partir destas questões. Respondam sem brincadeiras nem impropérios. OK?

[É durante o preenchimento deste questionário, que o Francisco, sim, esse Francisco, questiona a professora acerca da contraceção que ela usa. Fá-lo sem quaisquer rodeios ou floreios de linguagem:]

Francisco: *Stora*, pode dizer-me qual é a contraceção que usa?

[A pergunta suscita uma gargalhada coletiva. O rosto da professora ruboriza, franze a testa ao mesmo tempo que fulmina o aluno com o olhar. Talvez quisesse soltar um grito na sua direção. Pô-lo na ordem à voz de comando. Mas não o faz. Pede silêncio à turma. Depois, aparentemente calma, diz:]

- Não respondo a questões do foro íntimo. Para além disso não consigo ver qual a pertinência da sua pergunta.

[O Francisco riposta de imediato:]

- Se tenho de responder neste questionário qual o método contracetivo que uso porque é que a professora não pode dizer qual é o seu?

[A professora fica em silêncio durante alguns segundos, parece procurar uma resposta conveniente, que não suscite mais perguntas ou comentários. Precavendo-se do que possivelmente dali virá, atira:]

- Não estás a ver bem as coisas Francisco! Em primeiro lugar, o questionário é anónimo e tem um propósito que é o de saber se os alunos são pessoas conscientes e suficientemente maduras para iniciarem uma vida sexual em segurança ... é ... é para bem da vossa saúde e também da saúde da

população... da sociedade. Bom, parece que não podemos continuar a nossa atividade porque o Sr. Francisco não acha bem responder ao questionário... é isso que querem? Terminamos aqui? – diz a professora num tom entre o sarcasmo e a ameaça. (Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Novembro/2014)

Numa tentativa de salvar a situação, que renunciava ruir a qualquer altura, alguns colegas decidem interceder pela professora. Várias vozes se levantam contra o Francisco: “Cala-te pá, és sempre a mesma coisa...”; “Fogo, não estragues a aula...”; “Já chega, pá!”; “Não trates a *stora* assim, vê se tens educação...”. O Francisco reage efusivamente, mostrando-se visivelmente irritado com a reação dos colegas:

- Não me mandem calar... há pouco riam-se, agora é que me vêm chatear a cabeça... calem-se vocês... eu sou livre de dizer o que quero... vocês são muito injustos é o que são...

[De seguida, mais calmo, aparentemente resignado, mas não se dando completamente por vencido, lança uma última ofensiva na direção da professora:]

- Pronto, ‘tá bem, eu calo-me, mas continuo sem saber qual é o problema em nos dizer qual é o meio contraceptivo que usa...

[A professora suspira, encaro-o uma última vez e responde em tom cordial:]

- Já te disse que essa não é uma questão pertinente, por isso não vou responder... e não respondo porque não vejo qual a necessidade da tua pergunta ser respondida... é só isso... Agora terminem lá os questionários para prosseguirmos a nossa aula em paz...

[O Francisco apenas sorri, depois varre com um olhar de “poucos amigos” os colegas da turma. Talvez procure aliados. Ou quem lhe faça frente. Ou a próxima vítima. Ou tão simplesmente perscrute sinais que o informem sobre quem ganhou esta pequena contenda.] (Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Novembro/2014)

Parece ficar claro para todos os presentes que a pergunta feita pelo Francisco não tem como motivo matar a sua curiosidade quanto à contraceção que a professora usa. O tom desdenhoso que emprega no seu discurso e a forma arguta como coloca a segunda questão dão prova disso mesmo. O que é digno de nota, entretanto, é o facto de o aluno usar a *astúcia* por forma a colocar a professora à prova. Fá-lo em dois momentos. Primeiro lança uma questão desconcertante (e meio impertinente), parecendo ter como único intento atrapalhar a professora que prontamente se recusa a responder, justificando que considera a resposta a essa pergunta uma intrusão a um assunto do foro íntimo. Mas a pergunta do Francisco é uma espécie de chamariz para a emboscada lançada na segunda

questão: “Se tenho de responder neste questionário qual o método contraceptivo que uso, porque é que a professora não pode dizer qual é o seu?”

A partir desse momento é a “manutenção da face” que coloca à prova a autoridade da professora (Goffman, 2011 [1967]). Numa primeira instância, a professora recusa responder, invocando o direito à reserva de um assunto que considera íntimo. É uma primeira tentativa para sair daquela situação. Mas o auge da astúcia operada pelo aluno é lançado no momento oportuno em que o mesmo decide confrontar a professora (*face up to* nas palavras de Goffman, 2011); é o seu momento de brilhar através da *proeza* (Breviglieri, 2007a), um “remate certo”, ou no jargão dos humoristas, o momento da “*punch line*”. De pronto, o aluno alega ter sido a professora quem atentou em primeiro lugar à sua intimidade, reivindicando o direito à simetria para com a figura adulta. No final de contas, ambos possuem o direito à reserva para não responder a uma questão que foi adjetivada pela própria professora como demasiado intrusiva, e por tal, levar ao sentimento indignado de violação do íntimo.

A professora passa então a apresentar a sua defesa. Fá-lo numa tentativa de salvar a própria face perante a turma, sair de cabeça erguida. De outra forma, arrisca ver a sua autoridade diminuída e, pior, criar uma reputação que não deseja. Decide, então, manter uma postura firme e de forma confiante e convicta tenta “desenvencilhar-se” da armadilha montada pelo jovem, primeiro justificando que o aluno está a deturpar a situação, lembrando, para tal, da garantia de anonimato das respostas ao questionário, depois fazendo referencia ao propósito do questionário, realocando o mesmo num princípio universal de bem comum, neste caso usando uma gramática “cívica”, que traduz por uma lógica de proteção dos alunos em relação a comportamentos sexuais que comportam riscos pessoais e sociais, mas fá-lo igualmente através de uma gramática “doméstica”, usando desta feita uma lógica afetiva de cuidado para com os “seus alunos”, pretendendo perscrutar se os mesmos estão suficientemente preparados para vivenciarem uma sexualidade em segurança.

A professora é vítima de um estratagema operado pelo aluno que cria deliberadamente uma série de questões capazes de estimular a contenda e comprometer a autoridade da professora. De um modo geral, a autoridade docente e a governança de situações de conflito, que advenham da conjunção de habilidades astuciosas com a promoção e/ou sustentação da polémica, estão diretamente relacionadas. Em causa estão duas condições influentes que marcam estas relações conflituosas: os estratagemas e as

diferentes dinâmicas usadas pelos adolescentes e jovens para o reforço da afirmação de si em público e a falibilidade de compreensão por parte dos adultos desta aspiração, se não a falibilidade da própria ideia de adolescência (Breviglieri, 2007a, 2007b).

Quando o aluno faz uma pergunta em forma de provocação, o risco desse feito ser reputado como um defeito é suficiente para iniciar uma contenda. Este tipo de contenda, que surge pontualmente em contextos de interação entre professor e aluno, mas também entre pares, raramente se fecha num diálogo a dois, na díade *simmeliana*⁶⁷ (Simmel, 1999). Assim, quando o emissor primário (o aluno) usa a astúcia como ato de provocação, põe à prova a capacidade de afetar a professora mas, em certo sentido, acaba igualmente por envolver todos os outros ali presentes, cuja ação individual ou coletiva perante a situação desencadeada, se projeta sobre uma pluralidade de variantes impossíveis de controlar. A interação percorre assim uma escala que vai desde uma sociabilidade elementar, a díade, ao envolvimento coletivo da turma. Ora, a solução da contenda remete agora para um imperativo de entendimento coletivo, o Francisco precisa de aliados entre os restantes elementos da turma, a salvação do seu rosto depende de acordos e ajustes entre pares, conforme a clássica definição de Alfred Schütz (1979).

Tanto no caso em que os atores pretendam manter avidamente inflamada a contenda inicial, como para qualquer circunstância que leve alguém a abandoná-la abruptamente, ambos colocam em risco a rutura do “código ritual” (Goffman, 2011 [1967]) que equilibra as relações e dá viabilidade à continuação da interação, tanto na manutenção das relações sociais duradouras (com os colegas e alguns professores) como na resolução das interações breves (com professores/outras figuras convidadas pelas escolas). Se a situação de disputa não for bem temperada, isto é, se os atores não derem provas da capacidade de manter esse ritual *face-a-face* devidamente equilibrado, qualquer uma das posições aludidas, seja de incitamento ou de abandono, são passíveis de tornar a copresença insuportável (Breviglieri, 2009). Por exemplo, se a pessoa demonstrar altivez e orgulho excessivos, torna-se absolutamente melindrosa, alguém que deve ser tratado “com pinças”, manifestamente sensível à provocação podendo reagir de forma desmedida, intempestiva, capaz de romper de imediato com qualquer possibilidade de negociação. Se por outro lado, mostrar disponibilidade e abertura para a negociação, abre

⁶⁷ Segundo Simmel (1999), a formação sociológica mais simples é aquela que opera entre dois elementos. Apesar de simples, a díade contém o esquema o embrião e o material de inúmeras formas mais complexas. A sua significação sociológica, contudo, não se esgota nas suas extensões e multiplicações.

uma via política importante para a compreensão mútua e, em última instância, para o reforço de laços de proximidade ou afetividade com os outros (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004).

Desta contenda, outro especto merece a nossa análise. Ao voltar a questionar a professora, o Francisco vê, desta vez, a maioria dos colegas se demarcarem do seu atrevimento para tomar justamente o partido da professora. Ninguém na turma se ergueu em sua defesa. De um modo geral, os colegas que inicialmente reagiram com risos, glorificando o feito do Francisco, consideram agora que a insistência por parte do colega é excessiva, eventualmente insuportável, uma afronta à professora que ultrapassa os limites da boa educação. Perante esta receção por parte dos pares, que o Francisco se apressa a qualificar como “injusta”, o mesmo fica comprometido com a necessidade de empreender alguma ação que leve, desta vez, a “salvar a sua face”, é ele próprio que se vê confrontado com a prova de conseguir sair desta situação mantendo a face. São questões como estas que levaram Goffman a conjecturar que “talvez o maior princípio da ordem ritual não seja a justiça, mas sim a preservação da face” (Goffman, 2011 [1967], p.48).

Desta vez, a situação exige, da parte do Francisco, uma saída elegante, sem comprometer a sua imagem irreverente, nem subverter a sua capacidade de liderança perante os outros. Parece aparentemente resignado, pois já não ousa continuar a indagação, no entanto, longe de se dar por vencido tenta, numa última tirada, relançar sobre a professora a acusação de que a mesma tenta esquivar-se a uma resposta que lhe era devida “Não sei qual é o problema em nos dizer qual é o meio contraceptivo que usa...”. A presença insistente e enérgica do aluno é factualmente incómoda e impertinente. É uma presença tenaz que nunca desiste, desde o momento em que entra na sala de aula até à hora da saída, ele invoca várias maneiras de aumentá-la e agravar o incómodo causando nos outros sentimentos de cansaço, exasperação ou repulsa (Breviglieri & Stavo-Debauge, 2004). Este parece ser um dos seus palcos favoritos e a sua presença contundente tem de permanecer ou a sua *face* não permanecerá intacta (Goffman, 2011 [1967]).

Em suma, o gesto provocador, operado pelo jovem, tem o intuito de o fazer sobressair perante os presentes através de um feito (proeza) que é visto, primeiro pela professora, depois pelos pares, como um defeito; ou dito de outra forma, é tido como uma ação cuja flexibilidade operante visa destacá-lo como indivíduo singular, aparentemente

capaz de romper com as convenções de coabitação na sala de aula, fazendo-se valer de um estilo próprio de ser e de estar que o caracteriza, uma marca pessoal alienável, mas nem sempre bem recebida por parte do outro (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 2004). Em causa está a intrusão em questões íntimas consubstanciadas em micropolíticas de sala de aula. Questões que representam muitas vezes gestos ofensivos aos olhos do adulto, gestos que são marcantes na dinâmica da aprendizagem das gramáticas morais do domínio público na medida em que assentam num desvio às convenções instituídas no que respeita à figura de professor/aluno, ou de adolescente/adulto (Resende, Beirante & Gouveia, 2016; Barrère, 2013).

O ato provocatório não suscita imediatamente uma contenda, esta apenas atinge gradualmente a consciência que carrega a ideia da invasão do íntimo, porque toma uma linha progressiva, vigilante à injustiça, quando este ato é qualificado como uma intrusão hostil ou não consentida e irrompe no momento em que a presença do indivíduo provocador se torna indesejável. Contudo, tal ato intrusivo não deixa de ter uma conotação ambivalente, pois assenta precisamente numa lógica de proximidade suficientemente hábil para afetar o(s) outro(s) presente(s) num mesmo plano interativo. Na verdade, tanto os professores como os alunos permanecem extremamente vigilantes ao excesso de proximidade em relação ao qual se podem inclinar, propositadamente ou não (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 2014), conquanto as condições dessa proximidade, impelida pela partilha de um tempo e de um espaço comuns, possa trazer custos imprevisíveis que os atores não se dispõem a suportar, pois consideram os mesmos “inaceitáveis” pela forma como arriscam restringir intensamente a liberdade de apertar ou afrouxar os laços de que todos necessitam para se relacionarem (Bauman, 2006 [2003]).

Essa vigilância é exercida no mesmo lugar onde a presença do outro se pode tornar insuportável (Breviglieri, 2009). O excesso de proximidade, que se torna intolerável quando é o apanágio de uma autonomia impedida ou de um sentimento humilhante de violação da intimidade, afirma-se frequentemente como uma espécie de "tirania do próximo" (Barrère, 2003; Breviglieri, 2009; Resende & Caetano, 2012). Mas, à inquietude, excitação e rebeldia, atributos que pertencem a um conjunto de representações emocionais tendencialmente ligadas aos públicos juvenis, juntam-se, igualmente, sentimentos cuja expressão se dá pelo evitamento do confronto, pela retirada da interação e pelo resguardo de si perante o outro, seja por fadiga, resignação ou insuportabilidade

daquela presença opressiva. Nestes casos, qualquer que seja a forma que tome, entre a esquiva vexada ou o resguardo prudente, a ação julgada conveniente redundará na escolha em não participar ou na incapacidade de agir (Eliasoph, 2003).

No final da aula o Francisco aproxima-se e estende-me novamente a mão. Devolvo o gesto num aperto de despedida proferindo um circunstancial “até à próxima”. Não é que estivesse previsto encontrarmo-nos em alguma ocasião “próxima”, talvez nem nos chegássemos a cruzar novamente, mas despedir-me daquela forma é algo que alivia o peso de um adeus definitivo, é abrir a porta à possibilidade de um reencontro mesmo sabendo à partida da sua improbabilidade. É nessa altura que o Francisco pergunta: “Vai voltar? Gostamos de o ver por cá.” Respondo com a sinceridade possível: “Não é muito provável que volte, mas fico satisfeito que gostem da minha presença...”. Antes de abandonar a sala o Francisco ainda me diz sorrindo: “O seu perfume cheira bem...”. Antecipando qualquer pergunta desconfortável do género “Que contracção usa?”, atirei de imediato: “*Sauvage*... esse é o meu perfume”.

Para uma antropologia de sala de aula

Fazia-nos o feliz acaso de termos conhecido o Francisco, cujo episódio descrito, é particularmente estimulante para dar um maior colorido às nossas indagações. Pensando bem, tínhamos agora nas mãos alguns fragmentos de algo que, à medida que avançávamos no terreno, se revelava como uma questão mais complexa e também mais árdua, daquela que inicialmente havíamos equacionado. Em boa verdade, numa fase exploratória da pesquisa, coletámos algumas das principais variáveis que nos permitiram analisar as inter-relações entre atores escolares em contexto de sala de aula. Algo que instigou ao lançamento de hipóteses sobre as formas plurais de fazer a educação sexual escolar tendo em conta o peso das suas “arquiteturas pedagógicas e afetivas”, os alaridos provocados pela expelição de conteúdos eventualmente delicados e o pavor de que a sua

aplicação seja de alguma forma motivo de intrusão não consentida no mundo íntimo dos participantes, quer através do uso e abuso de linguajares, quer através dos gestos (in)devidamente exercitados.

Regressámos à escola com a convicção de que estávamos perante um objeto que ia assumindo contornos mais complexos de cada vez que nos aproximávamos dos palcos onde a ação decorria, desvelando, passo a passo, uma realidade mais ampla e também mais emaranhada, na justa medida em que os relacionamentos oscilam a intensidades variáveis, entre a proximidade justa, ou ajustada, e a proximidade opressiva, portanto injusta, ou desajustada. Facto que levava a atender aos regimes de envolvimento mobilizados pelos atores, dos mais íntimos aos mais públicos, já que o ato de educar a sexualidade e os afetos e as formas plurais de acolhimento dessa educação por parte dos públicos juvenis, vacilam nos diversos cambiantes que as suas modalidades de intervenção próxima ou distante comportam, exaltando matizes de delicadeza entre formas e conteúdos que determinam as ações mobilizadas em função deste propósito, e que nem sempre são fáceis de deslindar (Charles, 2016).

De facto, inerente aos processos que levam aos jovens a educação da sexualidade por via escolar está a ideia de “relacionamento” que aponta em dois sentidos: um para a abertura ao envolvimento, dinâmico ou apazível, outro para o seu contrário, o fechamento ao envolvimento, tornando inadmissível qualquer tentativa de proximidade que daí possa decorrer. Em ambos os casos, parte das tensões assinaladas são catalisadas por elementos que antecedem a ação propriamente dita. Referimo-nos à dualidade histórica entre sexualidade e sexo, corporeidade e corpo, proibição e consentimento, que se encontram em constante tensão, trazendo para o primeiro plano zonas problema quando em causa estão possíveis atravessamentos não consentidos das fronteiras do íntimo e do público. Mas não é nossa incumbência revelar estes *apriorismos* que condicionam a ação, tampouco mostrar como os mesmos podem interceder nas tensões que hoje ocorrem nas escolas. Focamo-nos antes na ação que decorre no presente, justamente para dar conta de como os atores se envolvem nestas ocorrências. Ou seja, ao abordar as referidas tensões torna-se evidente que as ações tomadas em prol de educar para as boas práticas sexuais desvelam formas de investir que assentam em compromissos distintos e compelem levar em consideração como alunos e educadores se envolvem e reagem em função da natureza dessas ações, pois tais (re)ações intensificam as nuances problemáticas que a educação sexual suscita nas escolas.

A troca de emoções que se dá na sala de aula, na experiência fenomenológica do *frente-a-frente* (Goffman, 2011; Levinas, 2000) entre adultos e não adultos, nem sempre correspondem às expectativas que ambos transferem para os tempos e para os espaços destinados a educar a sexualidade e os afetos. Mas das expectativas algo mais há a dizer: resultam daquilo que se projeta como um acontecimento, do que é da ordem do antes, do pensado, do imaginado, tentando evitar ou antecipar momentos de maior tensão e sofrimento, o que muitas vezes embate no obstáculo da realidade, que se depreende de uma plural e complexa matriz de relacionamentos, comportamentos e práticas, que lhe configuram sentido, portanto, nem sempre passível de estabelecer relações entre o imaginado e o real, o passado e o futuro.

Talvez a própria ideia das fronteiras incertas entre o público e o privado, que continuaremos a desenvolver ao longo deste trabalho, contribua para reforçar aquilo que as ações de proximidade possuem como potencial “desencantador” das construções feitas com base nas expectativas, atendendo, nesta medida, a um conjunto articulado de “saberes, competências, valores, disposições éticas e juízos morais, gostos, investimentos afetivos, expectativas, aspirações e projetos, representações e pulsões identitárias” (Pinto, 2008, p.200). A educação sexual em meio escolar possui esse condão de “misteriosa matéria” educativa que abre as portas da imaginação às mais eloquentes fantasias e emoções, agradáveis ou desagradáveis, pois o confronto direto com as questões que envolvem o sexo e a sexualidade são, algumas vezes, propícias ao atravessamento abusivo das fronteiras do que é do foro íntimo, levando a sentimentos de humilhação, culpa, medo, vergonha, decréscimo da autoestima ou privatização do sofrimento. Assim, os tempos escolares afetos à educação sexual nunca estão isentos de equívocos e mal-entendidos (Breviglieri, 2009), requerendo um apurado trabalho de ajuste recíproco entre adultos (educadores) e jovens (educandos); trabalho esse que é composto nas articulações de regimes de envolvimento, racionalidades e formas de legitimação múltiplas (Thévenot, 2006).

Nos interstícios dessas articulações facilmente observamos, de um lado, os jogos de linguagem e formas comunicacionais em sentido lato, tal como os mal-entendidos que tais formas de comunicação em estado alterado produzem, e de outro lado, o modo como esses jogos se expressam na corporalidade dos atores que respondem em atos provocatórios, astúcias, evitamentos ou a partir de qualquer combinação dos mesmos. Os resultados das observações empreendidas nas três escolas, com públicos escolares

culturalmente e socialmente contrastantes, permitiu entender que as mencionadas diferenças entre os públicos escolares não são determinantes nas formas como os atores organizam os reportórios actantes, discursivos ou gestuais, quando em causa está a sua dignidade de pessoa ou de algum modo sentem a sua privacidade ameaçada. Mas uma coisa é certa: as tensões sobre o íntimo e o público, que surgem no calor do tema “sexualidade”, jogam nas arenas escolares um papel fundamental na análise das dinâmicas educativas subjacentes à educação sexual, interferindo decisivamente na maneira como estas aulas transcorrem.

Damos dois rápidos exemplos. O primeiro é-nos relatado por um professor de Filosofia da escola A. Este destaca a capacidade de encenação que alguns alunos manifestam em situações de interação na sala de aula, especialmente em tempos dedicados à educação sexual. Fá-lo da seguinte forma:

Durante algum tempo consegui levar a aula [de educação sexual] em circunstâncias completamente controladas. Boas perguntas por parte dos alunos, boa discussão dos temas e ainda deu para um pezinho de dança no domínio da Filosofia. Até aquele aluno, irritante até mais não, ter decidido interromper a torto e a direito com perguntas idiotas. Desnecessário será dizer que a intenção não era matar a curiosidade, mas fazer-se de sonso, pois cada questão colocada fazia parte de um estratagema só para espicaçar a mim e aos colegas. Ele fingia ignorar isto e aquilo, tudo para me pôr à prova. Era só isso. Que irritante. Até que tive de lhe dizer: “Pareces muito ingénuo filho, na tua idade e ainda não sabes essas coisas?”. Aí o tipo ficou atrapalhado, entre a espada e a parede ... balbucia qualquer coisa e depois remete-se ao silêncio...finge-se de morto como os escaravelhos”. (Excerto de entrevista a Professor de Filosofia, 38 anos, Escola A, Dezembro/2015)

“Fazer-se de sonso” foi a expressão usada por este professor para designar o ato provocatório de um aluno quando o mesmo “fingia ignorar isto e aquilo” sobre a sexualidade e o sexo apenas com o intuito, assegura o professor, de o pôr à prova; encenando uma “ingenuidade aparente” ou uma “vulnerabilidade aparente”, usando a expressão do sociólogo e filósofo francês Isaac Joseph. A encenação (*mise en scène*) da ingenuidade é operacionalizada como astúcia para atrapalhar o professor ou, nas palavras do sociólogo brasileiro, Alexandre Werneck (2009), é usada como elemento de *circunstancialização* perante a situação descrita. Mas a provocação do aluno não vai sem resposta, quando o professor decide confrontá-lo com a veracidade das dúvidas que coloca, usando para tal a ironia “Pareces muito ingénuo filho, na tua idade e ainda não sabes essas coisas?”. Confrontado desta forma o aluno “fica entre a espada e a parede ...

balbucia qualquer coisa e remete-se ao silêncio... finge-se de morto como os escaravelhos”.

Este exemplo ilustrativo, mostra a flexibilidade que o jovem usa em ação, desde o momento empolgante de entrada em cena, jogando a cartada da ingenuidade como forma provocatória de pôr o professor à prova, até ao momento em que o professor devolve a ação astuciosa ao questionar a ingenuidade do aluno, à qual o mesmo responde com uma retirada abrupta de cena, optando, desta vez, por refugiar-se no silêncio. Fazer-se de morto.

Duas questões surgem pertinentes. A primeira, já deve ter sido nesta altura feita pelo leitor que certamente coloca em dúvida a classificação imediata que o professor faz da ação do aluno como astúcia. Como sabe? Apenas suspeita? – foram também essas as perguntas que se seguiram na entrevista que tivemos oportunidade de fazer a este professor. Responde, então, o docente: “Como sei? Pelo tom de voz, pela postura altiva, porque lido com estes alunos todos os dias... então como não havia de saber?”.

A justificação dada pelo professor lança uma luz importante sobre a historicidade que envolve as relações entre atores, um tempo partilhado que traça uma história coletiva e no qual se ampliam as potencialidades de ação, pois este é um campo de permanentes disputas e negociações, especialmente vivas no que concerne à educação sexual escolar e às figuras que povoam o mundo da escola redefinindo constantemente os seus sentidos e reconstruindo os seus significados (Pereira & Freitas, 2001). Trata-se, pois, de um encontro social que envolve os atores num contacto face a face voltado para uma certa figuração da juventude, que pauta por uma série de ações formais ou informais por parte dos educadores e que é feita às temperaturas que melhor convêm às situações. O trabalho de Erving Goffman é especialmente elucidativo para este tipo de contactos onde cada pessoa tende a seguir uma certa linha de atuação, quer dizer, “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual expressa a sua opinião sobre a situação, e através disto a sua avaliação sobre os participantes, especialmente sobre ela própria” (Goffman, 2011, p.14).

Passamos agora à segunda questão. Os compromissos próximos, que se estabelecem nestes encontros face a face, dependem de um tipo de apoio idiossincrático ao ambiente que não é facilmente compreendido por um observador externo. Eles não permitem captar o tipo de *comunalidade* que é assumido pelas noções atuais de práticas coletivas ou interações que dão especial importância às regularidades existentes entre determinados posicionamentos ideológicos, regimes de militância e mobilização de

práticas de ação coletiva. Captar estes regimes de envolvimento em proximidade exige incluir no menu do investigador, métodos de investigação que abarquem uma análise sistemática tanto às formas de fazer dos indivíduos como à interpretação que os próprios indivíduos fazem das situações em que estão diretamente envolvidos ou das quais são meramente espectadores. Não só os adultos como também os adolescentes e jovens possuem uma certa maquinaria moral que os leva a procurar/interpretar o valor das ações em cada situação a que estão acometidos, quer estejam diretamente envolvidos ou não.

Para adolescentes e jovens em pleno processo de construção das suas identidades, ser e estar na escola traz responsabilidades e tensões perante a ideia e o desejo de se tornarem adultos e, para tal, veem-se permanentemente sujeitos à prova dos relacionamentos de proximidade com os seus educadores e os seus pares. Todavia, fruto dessa aproximação física (e simbólica) muitos não se sentem aptos nem dispostos a suportar as provas a que o mundo dos adultos os sujeita (Breviglieri, 2007a, 2007b) pois estas trazem formas de investimento na relação consigo mesmo e para com os outros que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam justamente para se “individualizarem” e se distinguirem dos demais (Thévenot, 2006).

Entenda-se a ambivalência: a mesma liberdade de que necessitam para engradecer e traçar o caminho que os leva ao mundo dos adultos, é aquela que querem manter para jogarem a sua irreverência face às imposições mais taxativas desse mundo. Ora, perante esta dinâmica que se joga em campos opostos, oscilando entre a irreverência juvenil e a reivindicação de um lugar no mundo dos adultos, os relacionamentos intergeracionais são “bênçãos ambíguas”, tomando de empréstimo a expressão de Zygmunt Bauman, (Bauman, 2006, p. 10).

De certo modo, o relacionamento pode, à primeira vista, ser distribuído por dois polos: o do confronto ou do retraimento. Em cada um destes polos são integrados diferentes matizes de relacionamento com o Outro. O confronto tem um suporte ativo, frequentemente desencadeado por um movimento de provocação, apoiado em estratégias, por operacionalização da astúcia; o retraimento requer, em vez disso, um apoio passivo, assentando preferencialmente num estado de resignação ou de recusa. No entanto, estes dois polos encerram, não só, estados intermédios e intercambiáveis, como significações e sentidos diversos e possíveis combinações entre as duas quando se procuram temperaturas convenientes para educar a sexualidade e também para receber essa educação (regressaremos a este tema ao longo da dissertação).

Neste sentido, o confronto pode ser expresso de um modo mais discreto e refreado, aparecendo sobre formas dissimuladas, por exemplo, fazendo uso de um discurso mordaz, ou operando a astúcia da “falsa ingenuidade” (“fazer-se de sonso” nas palavras do professor de filosofia entrevistado). Nestes casos, o significado permanece, na maioria das vezes, apenas acessível aos mais próximos que possuem a capacidade de decifrá-lo. No polo do retraimento, a recusa em participar pode, por vezes, não significar uma retirada ressentida, mas um estratagema para atrair e recrutar aliados, conquistar cumplicidades, dar ao indivíduo um maior conforto relacional que lhe permita obter compensações e consentimentos mais facilmente por esta via do que pelo confronto, cujo ato o deixa sempre mais exposto à crítica.

Astúcias e provocações: a guerra das estrelas

Do tempo que partilhamos na escola com os públicos juvenis constatámos que a escola é um lugar social cuja dinâmica é propícia a disputas e enfrentamentos, mas também a acordos e associações entre pessoas. As tensões que aí são produzidas, cujo foco direcionamos para as sessões de educação sexual, e as formas como os atores se envolvem nos diversos cenários escolares, assim como, as gramáticas de motivos que usam para ajuizar tais situações, permitem-nos deslindar como estes governam os momentos críticos justamente a partir das suas consequências práticas, desejadas ou não. Os jovens procuram com frequência, é certo, confrontar os adultos através de proezas que usam com a astúcia que a literatura associa às sociabilidades juvenis. Ações que se tornam mais pungentes quando os adultos aceitam entrar num jogo cujas consequências são, à partida, imprevisíveis, dada a espontaneidade e criatividade das articulações e composições de que se feitas essas sociabilidades.

Tomemos, neste contexto, outro exemplo ilustrativo. Desta vez trata-se de uma situação ocorrida na escola B2, do interior centro do país, quando um aluno do 9º ano, o Diogo, decide confrontar o professor de Inglês com o facto de o mesmo ter qualificado de “promíscuas” práticas sexuais com múltiplos parceiros:

Diogo: O professor está a dizer que não devemos experimentar ter relações sexuais com vários parceiros porque somos tarados? Não acha isso um abuso?

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

Diogo: Ah ... é uma palavra cara para dizer tarado.

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

Diogo: Entendi o que o professor disse, mas não devemos então ter várias experiências para ... sei lá...treinar?

[A pergunta gera uma gargalhada geral. O professor teve alguma dificuldade em reatar a aula. Por entre piadas e risos incontidos decorreram cerca de 15 minutos até tudo regressar à “normalidade” e após o professor ter ameaçado expulsar da aula quem persistisse nessa atitude.] (Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola B2, Maio/2016)

As situações que aqui reportamos, apesar de ocorrerem em tempos e espaços escolares distintos, portanto, não ligados de modo causal, permitem dar conta de certas ações astutas a que alguns jovens avidamente se prestam quando surge a oportunidade de confrontar o adulto. Estas *astúcias* são imponderáveis que aparecem com alguma frequência exaltando momentos tensos que perturbam a continuidade do relacionamento, ou seja, constituem mormente momentos de rutura em que o adulto é impelido a responder ao ato provocatório instigado pela ação do aluno, um “parêntesis” que suspende a ação por um intervalo de tempo (in)definido porquanto espera por uma solução adequada. Observamos, nestes casos, que por mais perentória e eficaz que seja a solução encontrada pelo adulto, raramente estes momentos revertem em algo produtivo, como o início de uma discussão séria e profícua, o que quer dizer que são quase sempre situações contraproducentes para a prossecução da aula.

Estes jovens, com a sua manifesta competência para quebrar a rotina e desmoronar a distinção entre o regular e o contingente, usam diferentes *estratagemas* para que os efeitos da sua ação astuta sejam considerados pelos outros como “feitos notáveis” (Breviglieri, 2007a, 2007b). No pequeno excerto deste diálogo tal facto torna-se evidente. O aluno apreende um certo “moralismo” no discurso do professor e apressa-se a questioná-lo quanto à sua intenção. Para isso, constrói um *estratagema* em torno do epíteto “tarado”, apenas usado pelo aluno, para acentuar, deturpando, aquilo que o professor qualificou como “atos promíscuos”.

É precisamente pelos efeitos que estas ações trazem para a relação pedagógica, que podemos encontrar o sentido sociológico do ato provocatório operado pelos jovens, o que, por sua vez, nos leva a questionar estas relações entre adultos e não adultos em contexto de sala de aula quando se dá um deslocamento daquilo que pode ser considerado como o plano do regular, obedecendo a uma determinada ordem regulada por convenções, para o plano do circunstancial (Werneck, 2009, 2012, 2014). Como plano “regular”, referimo-nos aos tempos e aos espaços onde a ação decorre sobre formas consensuais de fazer e receber a educação sexual, cujo deslocamento para situações tensas, eventualmente conflituosas, se dá na passagem para o plano do circunstancial, ou seja, converte-se num desvio às convenções edificadas sobre as figuras de professor e de aluno que convivem nestes espaços (Resende & Beirante, 2018).

Tais deslocamentos, do regular para o circunstancial, por não serem raros, levam-nos a rejeitar a ideia frequentemente difundida, essencialmente pelo interacionismo, de que as pessoas receiam qualquer situação que coloque a interação em risco de desintegração, indo, nestes casos, sempre na direção do acordo (Boltanski, 2014). De facto, muito do que este trabalho dá a conhecer, essencialmente como resultado da observação participante, é por meio das divergências, conflitos ou alterações provocadas por “formas alteradas” do decurso “normal” das sessões de educação sexual, dos seus momentos críticos, da fragilidade dos laços estabelecidos entre as pessoas e dos efeitos indesejáveis trazidos pela copresença (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debauge, 2004).

De facto, em assuntos com fronteiras tão híbridas entre o público e o íntimo os planos de regularidade tendem a manter-se sempre em tensão. Entendendo por regularidade tudo aquilo em que as ações são fruto do recurso a regras – de civildade, comunicacionais, de respeito pelas idades e estatutos, etc. – que se apresentam no seu decurso como âncoras da ordem escolar instituída. A natureza complexa dos relacionamentos humanos é densa, persistente e difícil de ser decifrada sem auxílio da observação destes momentos críticos, constituindo uma fonte importante para entender a maneira como os jovens que operam astúcias e provocações, competem com frequência entre si para julgar qual e a quem pertence a maior proeza: uma verdadeira guerra de estrelas.

É desta forma, que alguns jovens multiplicam comportamentos de oposição perante os adultos, que, na realidade, são também comportamentos de aposição entre os mundos juvenis e o mundo dos adultos com o objetivo de provar (*éprouver*) os seus

próprios limites, medindo forças com o adulto, testando, por comparação ao mesmo, o seu grau de maturidade e grandeza (Breviglieri, 2007a, 2007b).

Estas situações, frequentes nas arenas públicas escolares, são sobretudo encaradas pelos docentes como ameaça à sua autoridade e à distribuição das ordens de grandeza na escola. Se no passado, a diferença geracional entre professores e alunos instituiu o professor e a sua experiência com uma grandeza de autoridade, devendo o aluno obediência às regras escolares cujo fiel mandatário era a figura do professor (Resende & Gouveia, 2013, p.18), hoje esses símbolos estão ultrapassados. Ultrapassados, porque, atualmente, o reconhecimento da autoridade docente passa por fatores mais complexos e, conseqüentemente, por uma adesão mais difícil, marcados pela numerosa presença nas escolas de alunos para os quais esta simplesmente não faz sentido, nem como entidade transmissora de saberes, nem como veiculadora de valores morais e cívicos (Resende & Dionísio, 2005). Assim, a autoridade docente, já não advém de um estatuto conferido ao professor, mas de uma “ordem negociada” (Strauss, 1992; Resende, 2011) com os alunos, um estilo mais contratual de autoridade que necessita ser construída quotidianamente nas relações (Barrère, 2013; Resende, Caetano & Dionísio, 2013).

Ao cabo de uma dúzia de sessões de educação sexual observadas, o acervo de situações semelhantes àquelas que aqui relatamos era já considerável. Mas também as entrevistas a “grupos de discussão” se mostravam francamente produtivas, pois proporcionaram conversas que, de certa forma, vinham complementar as observações etnográficas. Foi num destes grupos de discussão que ouvimos dos jovens ali presentes, cujas idades oscilavam entre os 15 e os 17 anos, um relato sobre um episódio que por esses dias reverberava na escola C.

Consta que na passada terça-feira houve, na sala de aula, uma grande confusão⁶⁸. Afinal, não tinha sido na sala de aula, mas no auditório da escola – precisou uma aluna que disse ter vivenciado a situação em direto. Parece que um aluno do “tecnológico”⁶⁹, conhecido pelo seu descaramento e pelo “charme típico” do jovem irreverente, chamou “porcas” às mulheres.

- A que mulheres? – perguntei.

- A todas no geral – disse a aluna com ar grave.

⁶⁸ Relatos de alunos entrevistados em grupos focais.

⁶⁹ Cursos tecnológicos.

Pelo que me foi relatado pelos jovens entrevistados, tratava-se de uma sessão dedicada à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis levada a cabo por um grupo de enfermeiras convidadas pela escola. Enquanto estas falavam acerca de sinais de alerta para a possível existência de uma qualquer Infecção Sexualmente Transmitida, apresentavam um quadro sintomático no qual referiram o corrimento vaginal anormal acompanhado de mau-cheiro. Nesse momento, esse jovem, sentado numa das últimas filas do auditório, coloca as mãos em forma de altifalante e grita “São umas porcas! As mulheres são todas umas porcas.”

Esta tirada do jovem produziu um certo eco que se foi deformando à medida que se propagavam uma série de versões diferentes do acontecimento, algumas contraditórias, e parece ter retumbado nos meandros da escola, mas não só, teve também a devida propagação nas redes sociais via Internet. Há quem diga que o aluno chamou “porcas” às enfermeiras. Outros que se dirigia às colegas sentadas à sua frente que não paravam de o provocar no decorrer de toda a sessão. Outros ainda, possivelmente os amigos, dizem que não se dirigia às mulheres e que a frase foi tirada do contexto.

- E o que aconteceu ao aluno? – questionei o grupo.
- Acho que não lhe aconteceu nada... – disse-me um rapaz encolhendo os ombros.
- Não sabes do que estás a falar – interrompe a mesma aluna que assistiu ao episódio em direto – O gajo levou três dias e foi pouco...
- Para ele isso até é uma vitória! – retorquiu outro rapaz.
- Sim, deem-lhe uma medalha, deve ser um herói – disse outra rapariga presente.
- É pá, não é bem um herói, mas têm de admitir que é preciso ter coragem... – responde o mesmo rapaz.
- É preciso é ser-se estúpido e mal-educado – acrescenta a mesma rapariga.
- É preciso tê-los no sítio, isso sim – acrescenta outro rapaz sorrindo.

(Excerto de entrevista a *focus group*; Escola C, Março/2016)

O ímpeto de provocar o adulto, geralmente o educador, na figura de um professor ou de um profissional de saúde, conduz não apenas à tensão entre adultos e não adultos, como também a uma tentativa de reconhecimento por parte dos pares dessas formas de enfrentamento, podendo ser vistas como ato de valentia, ou, tão-somente, como insubordinação injustificada ou ainda como “estupidez e má-criação”, usando as palavras de uma das alunas entrevistadas. De uma forma ou de outra, o arrojo necessário ao ato

provocatório dirige-se a uma ação social específica que depende do reconhecimento dos outros, adultos ou pares (Breviglieri, 2007a, 2007b).

Além disso, cada ato de provocação não apenas altera a imagem do indivíduo perante os outros, como compromete o bem educacional em escala coletiva. Surgem, assim, três elementos a ter em conta nestes atos de provocação. Ou servem para afetar o interesse geral (através da interferência incómoda no decurso de uma aula ou sessão dedicada à educação sexual), ou para enfraquecer o espaço público de participação (através da subjugação do outro), ou ainda, para impedir a construção de identidades comuns (dividindo para reinar). É, principalmente, a partir destes três elementos que não só o indivíduo provocador como a própria situação se torna insuportável despertando no outro a indignação melindrada. Ao mostrar-se “insuportável”, o aluno revela a ação perturbadora que vem despoletar ao nível interpessoal uma intrusão indevida e não consensual que, por sua vez, provoca a deterioração ao nível da comunicação ou, de forma mais geral, ao nível do político (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004).

Na situação relatada pelos jovens entrevistados, podemos dizer que a figura do herói coincide, de certa forma, com a do vilão. O jovem que desafia as normas corre o risco de ficar espontaneamente isolado quando a maioria dos colegas decide colocar-se do lado da vítima, seja um colega ou um adulto. Quando isto ocorre, o ato de provocar pode virar-se contra o provocador, deixando este de ser, como pretendia, o foco principal da atenção dos outros, pois o sucesso ou insucesso da ação provocatória depende fortemente do reconhecimento, cumplicidade ou convivência dos pares. O que é certo é que o envolvimento espontâneo numa situação deste tipo cria expectativas de adesão por parte do indivíduo provocador para que se vejam cumpridas as suas finalidades. É um microsistema social que vai exibindo as suas próprias regras, as suas fronteiras, e, acima de tudo, os seus heróis e vilões, e claro, as suas vítimas, com repercussões ao nível da própria comunidade escolar.

O conceito de relacionamento, posto nestes termos, vai além da trivialidade aparente dos quotidianos escolares, destacando-se situações e momentos críticos, lançados por vezes sob a forma de criações anedócticas o que implica frequentemente um certo grau de ofensa. As redes sociais fá-los circular dentro e fora dos muros das escolas, ganhando protagonismo em dimensões não mensuráveis. Aliás, as redes sociais são um dispositivo que pode ter como consequência abrir o nível micro para um nível de maior

difusão e interação (ainda que virtual), isto é, o uso e abuso deste dispositivo faz com que o acontecimento e as suas consequências ultrapassem o ato situado.

Nos casos retratados, e em múltiplas situações a que tivemos acesso por observação direta, estes jovens que medem forças com os adultos procuram propositadamente o confronto, ou seja, estimulam desvios da ordem estabelecida e das convenções instituídas pelo educador, ou pela instituição, como estratégia para tirar partido do “embaraço do adulto” ou da “humilhação dos pares”, vendo nestas ações uma via de engrandecimento perante os outros.

O conceito de “engrandecimento” que aqui aludimos tem um significado muito mais amplo do que o simples crescimento biológico ou psicológico que está ligado à ideia de se tornar adulto. Varia também de acordo com comportamentos que ora são de oposição à figura do adulto, ora são de convivência. Em qualquer caso, significa não só crescimento como também reconhecimento social do valor da pessoa, e ao mesmo tempo um crescimento social ou moral em que o indivíduo se eleva na estima e no reconhecimento por parte dos outros (Breviglieri, 2007a, 2007b, 2009). E, portanto, com consequências morais e políticas advindo como experiências de maturação, ou que preparam essa maturação para enfrentar o mundo após o término da escolarização.

Estes jovens “provocadores” detêm um perfil variável, mas no geral identificam-se como jovens maioritariamente do sexo masculino, apontados pelos professores como alunos malcomportados que pertencem a turmas ou a escolas tidas como mais problemáticas (apesar de serem encontrados nos diversos contextos etnográficos observados). Neste ponto, salientamos que os casos observados se distribuíram quase equitativamente pelas escolas observadas, não existindo diferenças significativas de comportamentos em função das escolas que tivéssemos achado relevante.

Em qualquer dos casos observados, para o(a) aluno(a) “provocador(a)”, tudo parece jogar-se em função do sucesso ou do fracasso dos seus atos de provocação. Trata-se, enfim, de um tatear exploratório do jovem perante os outros capaz de afetar a autoestima – sobrelevando-a ou diminuindo-a. Assim, se a convivência aparece como um bem que interessa ao coletivo, os gestos propensos a produzi-la adquirem uma certa grandeza. Os provocadores, portanto, valorizam – tal como ilustrámos – iniciativas “espontâneas” como expressão de “aspirações” para criar uma dinâmica que quebre as rotinas, mas também uma certa vontade em fazer valer a sua presença mostrando uma disponibilidade para conviver com quem esteja disposto a alinhar no seu estratégia.

Acontece que na sua reiteração surge a pressão das expectativas: o ato provocatório não desponta tão espontâneo como antes, visto que a manifestação regular desse tipo de comportamento traz o reconhecimento de uma certa grandeza ao afirmar-se com o tempo como um estilo pessoal – uma marca. Ademais, a repetição do ato de provocação tende a converter o gesto hábil espontâneo numa ação regular: aparece então como um hábito que desfaz a proeza do provocador, cujas armadilhas podem ser facilmente detetadas e, portanto, evitadas ou viradas contra si (Valleur, 2004; Kinsy, 2007).

Educadores que lidam com situações análogas às que acabámos de reportar, comprovam que algo subjaz ambíguo aos relacionamentos e que deve ser decifrado e revelado por detrás de todos os *estratagemas* usados no ato de provocação. Com efeito, a par do ato provocatório e desafiante, por vezes, passa por estes jovens, um outro conjunto de representações emocionais ligadas à fragilidade, que tende a naturalizar a ambivalência da figura juvenil: ao mesmo tempo irreverente e frágil (Pasquier, 2005; Ferreira, 2011; Pappámikail, 2011).

Elsa, professora de Economia da Escola C, refere que alguns alunos usam o ato de provocação não como estratégia para ganhar visibilidade perante os outros, mas, pelo contrário, como uma espécie de “camuflagem” das eventuais carências afetivas ou dilemas emocionais que suportam em segredo – criar “ruído” para afastar o diálogo.

Eles não são maus miúdos. Agem para desviar a atenção dos seus próprios problemas. Para esconder carências sociais e afetivas. Alguns deles têm histórias familiares complicadas, de violência doméstica, de pais que não se importam com eles, etc. Estes alunos precisam muito de carinho, de uma atenção reforçada e não de uma condenação à partida. (Excerto de entrevista Professora de Economia, 42 anos, Escola C, Novembro/2015)

A professora evidencia a ambivalência que é atribuída aos comportamentos juvenis em função dos excessos e eventuais comportamentos exagerados por parte dos adolescentes e jovens (Barrère, 2013), umas vezes são vistos como simples transgressores da ordem, outras como vítimas de uma sociedade que de alguma forma os empurra para as margens (Navarro, 2004). A proeza da ação provocatória dispõe assim da faculdade de iludir o público sobre a consistência real das suas intensões.

A referida ambivalência, porém, não é fácil de detetar quando não se possui qualquer informação quanto às vivências e histórias familiares dos alunos. De qualquer forma, a questão levantada pela professora deve ser considerada em toda a sua extensão

e complexidade, pois ao classificarmos atos provocatórios como estratégias que possuem o propósito único de adquirir visibilidade e grandeza perante os outros, estamos automaticamente a excluir a possibilidade de coexistir outros motivos que vão ao arrepio dessa intenção e que os jovens eventualmente operam através da encenação (*mise en scène*) para, segundo a professora entrevistada, “desviar a atenção dos seus próprios problemas. Para esconder carências sociais e afetivas”.

Refúgios e evitamentos: casulos (im)penetráveis

O lugar de destaque atribuído ao dilema que coloca o íntimo e o público na berlinda da educação sexual escolar deve-se, em grande parte, à capacidade manifestada pelo educador em garantir e manter a sua autoridade sem constringer a autonomia dos jovens. Por meio das ações perpetradas em função de educar a sexualidade e os afetos na escola, devem ser conjugados deveres referentes ao respeito pela esfera privada dos jovens na audiência com as virtudes da criação e manutenção da autonomia que é um dos bastiões de uma cultura democrática. Aliás, esses deveres são um imperativo tanto para a preservação da identidade do aluno como para a construção de uma identidade adulta, ao mesmo tempo que devem garantir a integridade do seu direito à oposição e à indiferença (Stavo-Debauge, 2003). A proteção da esfera privada é, portanto, constitutiva de uma sociedade civil na qual a cultura democrática se desenvolve e que deve tender para o “ideal de Dewey de uma democracia de vizinhança” (Chaniel, 2003).

Para os adolescentes e jovens, a escola surge como um espaço intercalar entre o domínio familiar proximal, ao qual o adolescente ainda está apegado e o domínio público no qual deseja projetar-se (Breviglieri, 2007). A fronteira entre o íntimo e público é então como uma membrana percorrida por uma dupla troca. Ao conservar as coordenadas de afiliação familiar, usando-as de modo sutil apenas quando necessita, “o jovem segue um itinerário que o leva de uma espacialidade de vínculos afetivos a uma outra de implicação moral constitutiva da sua personalidade” (Breviglieri, 2007, pp.102).

Em relação à educação sexual, as linhas que configuram a sala de aula como local de profusão de emoções fazem por vezes emergir zonas de descontinuidade que tornam nebulosos os contornos das fronteiras entre a esfera íntima e o domínio público.

Coloquemos a este propósito a atenção na angústia do adolescente ao ver-se exposto perante situações nas quais se pode sentir ridículo (Erikson, 1972). A sua vontade oscila entre a recusa em participar, fruto de um medo inultrapassável de vir a “morrer de vergonha”, ou em participar correndo o risco de se expor em público e ser vítima de humilhações ou zombarias. A este propósito, analisemos o seguinte excerto retirado de uma entrevista dada pelo professor Mário de educação física.

O Vítor era já vítima de alguns colegas que lançavam constantemente provocações ao sugerirem que era homossexual. Nesse dia o tema da aula [de educação sexual] era a orientação sexual e ele, como de costume, foi atacado verbalmente por alguns colegas. De imediato devolveu as provocações. Decidi intervir e advertir os provocadores, mas o Vítor passou o resto da aula cabisbaixo. Fiquei preocupado com a reação do aluno e quis saber o que se passava. No final da aula pedi-lhe que ficasse para falar comigo. Para minha surpresa o Vítor, recusou o pedido e saiu... (Excerto de entrevista a professor de educação física, 53 anos, escola B2, Janeiro/2015)

Ao rejeitar falar com o professor, o Vítor rejeita igualmente uma aproximação que, eventualmente, considera demasiado intrusiva. Quando o professor se predispõe a falar com o aluno no final da aula, pode estar, mesmo sem querer, a adentrar um espaço privado de forma não consentida pelo aluno. Estas situações são recorrentes nos discursos dos professores quando, por exemplo, se oferecem como confidentes dos alunos sem que os mesmos lhes reconheçam essa legitimidade ou competência, o que suscita frequentemente um sentimento indignado perante a tentativa de aproximação ilegítima a um espaço que os mesmos consideram privado e, por isso, impenetrável. A esfera privada torna-se então tangível na intrusão: ela revela-se como uma vivência presencial que provoca uma indignação moral e revela certos pontos de tensão particularmente sensíveis (Breviglieri, 2009).

É importante analisar o caminho tensional que leva ao sentimento de uma proximidade hostil, “sobretudo quando esse acontecimento não se torna verbalizável para os adultos, seja por temor ou vergonha” (Silva, 2011, pp. 305) e pode tornar a relação insuportável. A qualificação de “insuportável” pode ser acompanhada ainda por um sentimento de indignação precedido por um julgamento moral da pessoa. A acusação aponta para uma dimensão axiológica que revela a objetividade de um defeito ao apontar o que é tido como uma forma de abuso (Silva, 2011; Breviglieri, 2009).

Todavia, o afastamento do diálogo, por parte do aluno, ou a procura de escapar-se de qualquer contacto social, pode ser uma espécie de revolta silenciosa, mas cujo resultado pode tornar-se bem visível quando a ação de retraimento se transforma em

revolta e é conseqüentemente verbalizada ou manifestada com recurso à violência. A incerteza sobre o valor do retraimento ou do evitamento que cada indivíduo pode transportar na relação consigo próprio é determinante para o modo como este aceita ou confronta o que é da ordem da hostilidade. Daí a dificuldade em estabelecer formas de relacionamento estáveis na relação entre pares de jovens, ou entre jovens e adultos, das quais decorrem uma pluralidade, não controlável, de efeitos.

É certo que, na maioria das vezes, a ação defensiva operacionalizada pelo aluno procura preservar a inviolabilidade de um “território de intimidade pessoal” (Neuburger, 2007) frente à “ameaça” que representa a aproximação por parte do Outro. A insegurança ou a dúvida sobre o valor de Si, tanto se pode organizar pela produção do indivíduo sobre Si próprio como pela recepção da medida de Si como reflexo que corresponde aos sinais que os outros emitem na relação consigo (Vernant, 1988). Quando estes sinais são interpretados como manifestamente negativos, ou demasiado intrusivos, “tornar-se invisível” é uma das respostas paliativas usadas pelos jovens quando a sua intimidade arrisca ser exposta em público. Os movimentos defensivos de proteção que acompanham a reação à invasão de um espaço íntimo não estão desligados da sensação de ansiedade, que culmina, por sua vez, num aumento da vigilância sobre as intenções dos outros.

Através das situações identificadas, há que considerar que apesar das dissemelhanças de vária ordem entre a provocação (gesto ofensivo) e o evitamento (gesto defensivo) ambos partilham certos traços que confluem numa mesma gramática moral, apesar de cada uma, à sua maneira, convocar um certo *tato* no relacionamento com o outro.

Já da parte dos educadores, surgem dilemas e indagações em relação à forma como devem desenvolver o trabalho de educação sexual, pois sentem que os limites de intervenção no campo da sexualidade são extremamente voláteis e, portanto, mudam à medida que o espaço íntimo é, ele também, de geometria bastante variável. Daí o medo de transgredir fronteiras do íntimo daqueles que estão sob a sua tutela, sentindo ao mesmo tempo que a sua própria intimidade está superexposta quando dinamizam estas sessões. O desconforto em abordar certos assuntos relacionados com a sexualidade manifesta-se claramente em certas situações do quotidiano escolar e em particular em sessões de educação sexual. A este propósito tomemos o seguinte exemplo ilustrativo retirado da observação de uma aula de educação sexual ministrada pela professora Filipa, de Educação Física:

Tiago: *Stora*, existem posições sexuais que deem mais prazer do que outras?

[Riso geral na turma]

Professora: Essa pergunta não faz sentido, porque não é disso que estamos a tratar...

Tiago: Mas a aula é de educação sexual, será que não se podem fazer perguntas sobre sexo?

Professora: Não sei quem é que lhe disse que estávamos a debater assuntos desses que não são para aqui chamados... e isso depende da intimidade de cada um.

Tiago: Não sabia que perguntar ofende.

Professora: Conforme a pergunta. Qual é o seu propósito com essa pergunta?

Tiago: Saber a resposta. Não é óbvio?

Professora: Não, não é óbvio. A mim parece-me mais uma parvoíce para pôr os colegas a rir do que uma pergunta a sério...

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola B2, Novembro/2016)

Há nesta situação uma tentativa de a professora desqualificar a intervenção produzida pelo aluno. Encontrámos nestas e noutras ocasiões um padrão fundamental que alimenta as conceções negativas de uma relação pedagógica que aponta severamente o seu potencial para a crítica cívica – liberdade de expressão, culturas e linguagens juvenis – e colocam os alunos sobre a influência das convenções instituídas em relação à figura de professor e de aluno que destrói a força da curiosidade dos públicos juvenis e produz confusão de conceitos e perda de certas referências, ao mesmo tempo que degrada a soberania das suas decisões.

A situação descrita está longe de ser isolada. Nas sessões de educação sexual que observámos, os professores procuraram muitas vezes empurrar para fora da sala de aula (ou quem sabe para fora das portas da escola) questões relacionadas com o enamoramento, desejo ou prazer sexual. Também em outras ocasiões, em outras turmas ou outras escolas, com outros(as) professores(as), assistimos à desvalorização de perguntas feitas pelos alunos(as), ou por serem consideradas fora do contexto da aula, ou por serem ofensivas, perturbadoras ou desadequadas. Partindo de um sentido de conveniência (Thévenot, 1990), estes profissionais de ensino usam a prudência (Boltanski e Thévenot, 1991) ou executam, eles próprios, técnicas de evitamento (Eliasoph, 2010) como dispositivos políticos de defesa perante mal-entendidos que possam surgir das relações que mantêm com os alunos.

A situação que observámos numa turma do 11º ano da Escola C, da qual apresentamos um excerto ilustrativo, mostra como as tensões vividas em momentos particularmente complexos incitam a movimentos provocados por um certo “instinto de sobrevivência”:

António (aluno): Como é que sabemos que as raparigas estão a ter um orgasmo?

Professora: Que pergunta essa António, isto não é uma aula de sexo, é educação sexual. O que é diferente...

António: E que diferença tem? Se é uma aula de educação sexual não podemos fazer perguntas relacionadas com sexo...

Professora: Há perguntas e perguntas! E essa é uma pergunta não é adequada a esta aula...

António: Mas o orgasmo não faz parte da sexualidade? Não podemos falar disso?

Professora: Não, não podemos e ponto final. Há outras perguntas? Perguntas decentes?

[António faz um ar resignado e permanece praticamente o resto da aula a olhar pela janela, para o horizonte, para o infinito...]

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Março/2016)

António vê a sua pergunta ser qualificada como inapropriada para a ocasião trazida por aquela aula de educação sexual. Não se dando por vencido, apesar da manifestação de desagrado evidenciada pela professora, António pede uma justificação mais plausível para a recusa em responder. Fá-lo dizendo com um certo tom de indignação, “Mas o orgasmo não faz parte da sexualidade? Não podemos falar disso?”. A professora responde de pronto que esse não é assunto para falar naquela aula, apelando de seguida à decência das perguntas. Ou, quem sabe, à decência dos pupilos que tem pela sua frente. Talvez o conceito de “decência” aqui aludido, não esteja arrolado ao da “sociedade decente”, proposto por Avishai Margalit (1996), pois os modelos de interação instituídos pela professora, através de regras e normas que os alunos parecem desconhecer, não garantem que os mesmos não saiam humilhados por modelos de interação não consentidos que, neste caso, estão arrolados à indecência dos discursos produzidos (Resende & Dionísio, 2016). Assim, numa súbita imersão no frio, a relação entre a professora e o aluno fica congelada, caminha para o *blackout* geral e provoca uma reação de retraimento por parte do aluno, desviando o olhar para outro local que não a sala de aula. Um olhar distante que cria uma certa opacidade nos olhos. Não ousa mais perguntar. Como se perguntar fosse um ato ilícito.

Essa atitude deve ser entendida em relação ao tipo de envolvimento que é esperado nesses locais de encontro proximal. Vimos, através dos exemplos dados, que a sala de aula deve ser um lugar preparado para proporcionar um espaço de interação facilitador da vida coletiva. Dito de outra forma, a sala de aula, deve ser um espaço investido em formas de convivialidade proximal que produzam elementos facilitadores das *comunalidades* entre as pessoas em copresença. Portanto, os envoltimentos que não são conformes às gramáticas específicas de convivência (e conveniência) não são valorizados e, portanto, não podem ser nem impostos nem tampouco denunciados.

Assim, certos regimes de envolvimento na sala de aula tomam forma mediante o modelo de copresença requerido, seja este caracterizado por um envolvimento em familiaridade, que leve a menos ajustes processuais, marcado por um certo convívio informal, seja por uma modalidade de envolvimento em justificação que leve a exigir de cada um uma presença determinada pela preocupação com o bem comum e a atenção à diferença, vinculada à vontade de produzir uma ordem justa na escola (Thévenot, 2006), seja por qualquer combinação dos regimes de envolvimento mencionados, particularmente nos tempos e locais onde se desenrola a educação para a sexualidade.

A cada sessão deste tipo subjaz um conjunto de procedimentos que mostram um certo nível de ritualização. É usual começar pela apresentação do(s) tema(s) e dar algumas recomendações, fundamentalmente no que diz respeito aos limites das intervenções dos alunos, aos linguajares permitidos e proibidos, mas também se discutem outro tipo de regras, de confiança e de consideração pelo outro e pelas alteridades adultas e não adultas em copresença. Não quer isto dizer que a coerência desta preparação seja, na realidade, a garantia necessária e suficiente para evitar qualquer tensão face ao exercício de proximidade que estas sessões instalam em diferentes escalas de confiança (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debauge, 2004; Breviglieri, 2007a, 2007b).

Esta situação desenrola-se num espaço diferente da sala de aula. Desta feita, o lugar escolhido é o auditório da escola B2, cuja lotação permite juntar três turmas em simultâneo. A sessão, que decorrerá sobre o tema dos comportamentos de risco na adolescência, fica a cargo de uma equipa constituída por um psicólogo clínico e duas

enfermeiras. Os três elementos desta equipa integram um projeto desenvolvido no âmbito da saúde e sexualidade juvenil de um hospital particular da região⁷⁰.

No espaço do auditório, as fixações das cadeiras (com um braço amovível para servir de mesa de apoio) não permitem outra configuração do que o habitual perfilhamento, dispostas em oito filas com cerca de dez lugares cada, colocadas sobre uma elevação que permite abrir o ângulo de visão para o palco.

Enquanto falávamos com os dinamizadores da ação, os alunos de três turmas do 9º ano iam chegando ao auditório em clima festivo de grande algazarra, ignorando os pedidos de silêncio emitidos pelos professores que os acompanhavam. Parecem trazer o recreio para aquele espaço, talvez pela expectativa criada pela fuga aos atos rotineiros implícitos ao alinhamento dos horários escolares que os públicos juvenis tão bem conhecem, pois encontram, dia após dia, nas salas de aula a expressão da sua rotina, a sua normalidade e as suas vivências são em grande parte elaboradas a partir dessa plataforma relacional com os adultos, justamente confinados a esses tempos e espaços, independentemente da sua vontade. Rotina que só é quebrada quando o recreio lhes traz outras realidades e outras formas de convívio. Por isso, é a custo de gritos e de gestos efusivos que os professores que acompanham estes alunos conseguem finalmente sentá-los e silenciá-los por forma a que a sessão possa ter início.

A sessão decorre dentro da “normalidade” possível. O poder de aceder a estes públicos juvenis, os modos de comunicar, de compreender, de saber escutar, a forma como se aplicam os tempos e os compassos certos, ou enfim, como se formam as temperaturas convenientes à educação sexual, são determinantes para prender a atenção dos alunos ou para solicitar a sua participação ativa .

A dinâmica subjacente a esta sessão é pontuada por alguns momentos de natureza mais expositiva, mas grande parte do tempo é dedicado ao debate, à dinâmica própria da pergunta e resposta, à criação de um espaço de diálogo ativo, acolhedor e abrangente. Esta dinâmica, no entanto, não é suficiente para garantir que todos participem ou que todos participem da mesma forma. O auditório é composto de um coletivo plural, não somente por um grupo de alunos, mas sim por um grupo de pessoas concretas, com

⁷⁰ Projeto desenvolvido no âmbito da Saúde Escolar, pela equipa de saúde escolar de um hospital particular da região. Inserido nos planos curriculares e adaptado a cada ciclo de ensino, é abordado por um conjunto de profissionais de saúde incluindo médicos, enfermeiros e psicólogos.

opiniões, problemas e vivências distintas, trata-se enfim de um público juvenil, cuja condição etária não aufere de uma realidade única e imutável, mas sim de um conjunto de pessoas que se movem segundo realidades plurais e complexas. Conquanto, existem situações tangíveis sobre as quais importa acarretar não só um conhecimento comum, como também um reconhecimento comum (Goffman, 2011).

Já a sessão ia a meio e o debate tornara-se vivo fruto de opiniões diversas, lutas de argumentos, levantamento de dúvidas e inquietações, quando Nuno, o psicólogo clínico, se dirige a um jovem que se encontra sentado num dos extremos do auditório.

Psicólogo: Não queres dizer o que pensas acerca deste tema? Porque é que estás tão calado? Não tens nada para dizer ou perguntar?

Pedro: Não. Quer dizer, até posso ter dúvidas, mas não me parece que vá falar com uma pessoa que não conheço sobre questões íntimas, pelo menos aqui em frente a esta gente toda.

Psicólogo: Ok, entendo. O meu nome é Nuno [disse enquanto sorri]. Não sou professor, sou psicólogo e estou aqui apenas para vos ajudar. (...) Bom, acho que podes falar comigo. Não te estou a pedir que reveles alguma coisa acerca da tua intimidade, só gostaria de saber a sua opinião acerca do...

[O aluno interrompe]

Pedro: Não, eu não sou como os outros, que vem um psicólogo e enfermeiras aqui à escola e pronto, de repente toda a gente está a falar disto ou daquilo, do que faz e do não faz, como se os adultos soubessem resolver os nossos problemas, como se se preocupassem realmente connosco... Normalmente as pessoas mais velhas só sabem dizer o que acham que devemos fazer ou não fazer...

Psicólogo: Mas eu preocupo-me convosco, e não pedi a ninguém que me revelasse fosse o que fosse, principalmente aquilo que não se quer dizer em público...

Pedro: Pois, mas duvido que a intenção seja essa, anda aí a fazer perguntas sobre a intimidade de cada um e depois diz que não quer saber das respostas? Além disso, é como os nossos professores, ou os nossos pais, todos acham que os jovens não têm cabeça e que os adultos é que sabem. Isso é muito injusto, pois temos mais cabeça do que os adultos julgam e não é por causa de se andarem a meter coisas na cabeça, coisas que dizem respeito à vida privada, que nos comportamos como uns selvagens. Todos sabemos o que devemos ou não fazer em relação à nossa sexualidade, os que querem fazer certo fazem, os que não querem não fazem...

Psicólogo: Pá, posso falar um bocadinho? Não está a interpretar bem as minhas intenções, nem o que nos traz por cá. O que o leva a pensar que estamos aqui para vos julgar? Para dizer o que fazem bem ou mal?

Pedro: Não sei. Mas não quero falar. Não me apetece. Só estou aqui porque sou obrigado, mas se não levar falta saio com todo o prazer...

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola A, Abril/2015)

O juízo que o jovem emite sobre a tentativa de invasão à sua intimidade fica bem patente na mobilização da suspeita quanto às intenções que levam à presença de uma figura estranha à escola, neste caso um psicólogo. Assim, mesmo que não se tornem objetos de agressão verbal ostensiva, a presença de elementos estranhos dentro do campo de ação escolar é manifestamente desconfortável para alguns alunos, dificultando pressagiar quais os efeitos da sua presença e as hipóteses de sucesso ou fracasso dos exercícios qualificadores que sustentam.

Pedro tem processos complexos para formular o seu desconforto perante a figura do desconhecido, aquele que vem de fora, que ele reconhece como não pertencendo à escola. Por isso responde a tentativa de aproximação do psicólogo com uma certa indignação moral (Breviglieri, 2009). A forma como se fecha ao relacionamento é justificada pela suspeita das suas intenções, sem dar alguma hipótese ao relacionamento. Primeiro, Pedro deixa claro que não pretende iniciar qualquer diálogo com aquele que considera um estranho. Tal disposição por parte do jovem leva a que o psicólogo se apresente de imediato, deixando escapar alguma ironia no tom em que o faz. De seguida, num tom mais formal, tenta clarificar a sua intenção. É neste momento que Pedro decide, ele também, clarificar a sua posição, destacando-se dos colegas, ao assumir que não é como os outros e não é por estar perante um profissional da saúde que se põe a falar abertamente sobre assuntos da sua intimidade.

Aqui há uma diferença fundamental entre os professores residentes e os convidados que vêm à escola, pois só os primeiros gozam da acumulação de encontros, de uma historicidade que se abre à relação, enquanto os segundos tentam envolver-se num regime de proximidade imediata através de em gestos fortuitos que solicitam consentimento momentâneo. Graças a isso, a figura do estranho permanece, de certa forma, na superfície das coisas. Ele tenta atrair a atenção dos jovens, tenta criar vias de comunicação, mas aqueles laços de proximidade que os alunos criam com os seus professores dificilmente são conseguidos (Breviglieri, 2009, 2010).

Questionamos, neste contexto, quais as exigências requeridas por parte do aluno quando se depara com um regime de envolvimento que requer uma aproximação imediata, para, talvez, entender melhor por que o Pedro resiste em lhe aderir. Fruto desta

inquietação, e findada a sessão de educação sexual, não podemos deixar de perguntar a cada um dos protagonistas desta contenda, ao psicólogo e ao Pedro, quais as razões que explicam as suas ações. Escutámos primeiro o Pedro:

Se calhar exagerei e arrependo-me de ter dito o que disse ao psicólogo, mas não suporto que venha um tipo ou uma tipa qualquer armados em sabichões dizer o temos de fazer em relação à nossa sexualidade. Não suporto aquele discurso do amigo mais velho que vem dar-te conselhos sem qualquer tipo de moralismo... isso não existe, pá! Ele não um verdadeiro amigo. Estou farto desses especialistas que não nos conhecem de lado nenhum e vêm para aqui como se nos conhecessem há muito tempo. Se for um *stor*, que já conhecemos há mais tempo, o DT por exemplo ainda vá que não vá, mas mesmo assim... se queres saber coisas sobre o sexo vais à net, 'tá lá tudo e não tens de dar satisfações a ninguém, principalmente a desconhecidos. (Pedro, 15 anos, 9º ano, Escola C, excerto de entrevista a *focus group*, Fevereiro/2016)

Pedro começa por mostrar arrependimento pela rudeza das suas palavras, mas deixa bem claro que rejeita liminarmente qualquer aproximação de um estranho que queira aproximar-se para o aconselhar nestas matérias como se fosse um amigo mais velho. Pedro não reconhece esse estatuto àquele que vem de fora. Por outro lado, mostra-se um pouco mais recetivo se o interlocutor for um professor com quem tenha mais lidação na justa medida em que foi acumulando encontros com o mesmo ao longo do ano letivo. Afastado dessa convivência mais prolongada, o psicólogo é o estrangeiro que permanece, de certa forma, apenas à superfície das coisas, sem ter hipótese de aprofundar os laços de que necessita para se relacionar. É certo que faz uma tentativa de aproximação, mostra facilidade em comunicar, cria facilmente empatia com alguns alunos, mas, como refere Pedro, nunca se torna um verdadeiro amigo.

O psicólogo Nuno faz uma apreciação que não difere muito da narrativa apresentada pelo jovem Pedro:

Compreendo perfeitamente a reação do jovem. A maioria do tempo tento manter uma certa distância para não transgredir espaços não consentidos por parte dos alunos. Raramente me dirijo a um aluno em particular. A exposição é mais pública. É necessário mais tempo de convívio para estabelecer laços com quem queremos dialogar sobre assuntos sensíveis como é o caso da sexualidade. Ainda fiz uma tentativa de aproximação, mas como pode ver foi sem sucesso. O aluno não correspondeu a essa tentativa. Acontece. Não é o único. Em contexto de consultório levamos sempre algum tempo a fazer essa aproximação. Aqui a abordagem tem de ser rápida e eficaz. Nem sempre se consegue. (Psicólogo, 37 anos, Escola B1, Novembro/2016)

O psicólogo Nuno reforça a ideia de uma dificuldade de aproximação imediata confrangedora para o aluno. Ora, tal aproximação requer de ambas as partes um esforço

de aproximação que tem por base um modelo de proximidade que consiste em estar de forma espontânea diante do desconhecido e, ao mesmo tempo, criar e manter um regime de proximidade com o mesmo. Esse modelo de "proximidade imediata", recorrendo ao conceito criado por Marc Breviglieri, solicita à pessoa “de dentro”, neste caso o aluno, uma disponibilidade absoluta para quem vem de fora, o estranho, neste caso o psicólogo. Apesar do psicólogo afirmar que tenta mobilizar, para grupos de alunos, uma exposição mais pública do que privada (ao contrário do que faz no consultório), dirigindo-se a um aluno ou aluna só em casos pontuais, os regimes de envolvimento na ação que emprega não deixam de estar mais do lado da proximidade do que da distância, ou seja, sem dirigir o foco para a pessoa do aluno, a tentativa de uma aproximação que tenta fazer nem sempre é suficiente para manter o estado de anonimato dos mesmos e evitar melindres ou transgressões que advêm da intrusão não consentida ao espaço íntimo dos alunos.

A presença quotidiana de mal-entendidos nas relações com os outros e com o mundo

O emprego de linguagens, e de atos comunicacionais em geral, nem sempre produzem substâncias significativamente concordantes entre jovens e adultos, na medida em que originam, quer de um lado, quer do outro, ruídos, equívocos, mal-estar e incompreensões diversas (Goffman, 1993; Resende, 2010a). O risco da falsa percepção ou mal-entendido, como formulado por Ichheiser (1949), é permanente nestes contextos educativos pairando sobre toda e qualquer interação.

Podemos observar em direto que os códigos de linguagem e as performances operadas nas salas de aula em tempo de educação sexual inquietam professores e alunos, ou porque os impedem de nomear isto e aquilo por violar o que é da ordem do pessoal e do íntimo ou porque arruinam de antemão a distância que assegura o respeito pela verticalidade da ordem hierárquica que os separa em grandeza. Todos estes mal-entendidos, reconstruídos a partir de dados oriundos da observação etnográfica ou de entrevistas semidiretivas, desvelam similitudes difíceis de fixar: sem um ponto de partida que os aproxime, nem um suporte gramatical comum que à partida explique a origem destas tensões. Todavia, algo de comum subjaz a todos eles: uma percepção deturpada ou

equivocada, uma leitura errónea ou desviada, uma resinificação pervertida ou imprópria das situações vivenciadas por parte dos atores envolvidos. Aqueles que eclodem entre pares de jovens alunos, donde brotam aceras disputas nas quais a linguagem usada ganha dimensões mais grotescas, menos freadas, quebrando as convenções do saber-estar juntos no espaço escola (Resende *et al.*, 2018). Todas elas vertendo descargas intensas de frustração, angústia ou sofrimento quando um mal-entendido subtrai a afinidade pessoal a lugares comuns emocionalmente investidos pelos atores (Thévenot, 2014), arruinando, por vezes, a compreensão mútua diante de expectativas divergentes, da incerteza das formas interpretativas e dos frequentes tropeços entre aquilo que os atores querem dizer fazendo e o que efetivamente fazem ao dizer.

Posto isto, um questionamento torna-se imperativo. Que modo de ação e que suporte comunicacional implica o jogo dos equívocos que vão pontuando os quotidianos escolares? Que desfechos se podem esperar destas situações conflituantes? Como especificar um conceito de mal-entendido que permita avaliar estas formas de envolvimento e de confronto geracional nos rituais de interação face a face?

Em primeiro lugar, é necessário precisar previamente o que cobre a ideia de mal-entendido gizada em termos convenientes aos nossos propósitos. Nesta conformidade, o mal-entendido, recuperando o conceito de Ichheiser (1949), está arrolado à possibilidade de uma falsa percepção social no processo de interação, caracterizada por um desencontro afetivo-cognitivo entre os atores sociais. Assim, a expressão de algum sentimento, vontade ou simples transmissão de informação, está sempre sujeita a uma receção e percepção equivocada por parte do outro, o que de acordo com Simmel (1964, 1971), sujeita permanentemente os atores ao conflito.

Trata-se também de uma preocupação presente na obra de Goffman (1993, 2002, 2010, 2011). A apresentação do Eu é construída por forma a enviar mensagens e informações que transmitam determinada imagem tida como desejável do ponto de vista do ator assegurando a informação necessária e suficiente para (re)definir a situação (Thomas, 1923) que melhor convém (Thévenot, 1990) à sua face. No livro “Ritual de interação – ensaios sobre o comportamento face a face”, Goffman (1993[1959]) sublinha e analisa situações de desencontro precisamente no tipo de relação cujos mal-entendidos resultam de julgamentos equivocados, capazes de agudizar as diferenças entre os atores envolvidos e em que as ações e condutas são permanentemente sujeitas a interpretações diversas a partir também de pontos de vista e perspetivas divergentes. Mas, tal como

referido, tais divergências nem sempre são impeditivas do acordo e podem resultar em formas de fazer o comum no plural.

A incursão etnográfica nas escolas permitiu descortinar a existência de uma tensão permanente entre os códigos de linguagem e as performances operadas nestes espaços e tempos escolares que inquietam adultos e jovens. Os atos comunicacionais nem sempre produzem substâncias significativamente concordantes entre os mesmos, na medida em que originam, quer de um lado, quer do outro, ruídos, equívocos, mal-estar e incompreensões diversas (Goffman, 1993; Resende, 2010a). As narrativas aqui apresentadas são prova disso. Situações do quotidiano, aparentemente banais e corriqueiras, são motivo suficiente para despoletar presenças indignadas, ofendidas ou humilhadas.

Vários docentes partilham a opinião de que existe uma espécie de distanciamento do mundo juvenil capaz de suspender indefinidamente a compreensão intergeracional mútua (Resende, 2010a). Os campos de interação partilhados por uns e outros não coincidem. O acúmulo de situações em que os códigos e as linguagens juvenis parecem alhear o adulto do entendimento constituem uma base empírica fundamental do presente estudo. De facto, os professores identificam um tipo de racionalidade conveniente aos alunos, que na sua razão instrumental, usam habilidades e astúcias progressivamente refinadas, velando ou tentando velar o entendimento ao adulto.

O conceito de Goffman de gerenciamento de impressões (Goffman, 1993) sustenta a ideia de que a evasão a possíveis embaraços e constrangimentos se torna um momento especialmente vivo nos encontros interpessoais e intergeracionais que as sessões dedicadas a educar a sexualidade e os afetos comportam. Nestes cenários, tendencialmente tensionados, os atores lançam-se sobre um misto de expectativas donde brotam projeções diversas que vão da curiosidade que o outro desperta à aversão e/ou desejo em relação ao outro desconhecido (Simmel, 1971). Ora, nestes encontros de corpos e ideias, cada elemento pretende assegurar uma determinada imagem de si perante o olhar dos outros com quem se relacionam e, em virtude dessa preocupação, é habitual organizarem técnicas de salvaguarda das impressões que, do ponto de vista antropológico, nada mais são do que práticas preventivas para evitar embaraços (Goffman, 2011). A apresentação do Eu convoca expectativas de uma aparência desejável perante o outro relacional por forma a salvaguardar a impressão acalentada durante o período em que se encontram numa relação próxima (Goffman, 1993).

Diversos mal-entendidos e desaguisados vão surgindo nestas sessões dedicadas à educação sexual e muitos deles não ficam atidos às fronteiras da sala de aula. Lançam-se para fora, para o espaço do recreio, para lá dos muros das escolas. Esses mal-entendidos criam zonas de conflitualidade quando os fluxos sentimentais e os afluentes da discórdia se entrecruzam. Os turbilhões causados por esses encontros trazem muitas vezes o insuportável às relações que se estabelecem nos espaços escolares, mas que a eles não se confinam. O tema da sexualidade e dos afetos diz muito acerca da importância que concedemos às relações que se estabelecem com o outro (des)conhecido e, sobretudo, às expectativas, visões do outro e reciprocidades que põem em jogo.

A insuportável intrusão de um olhar: gerações em confronto

A forma empírica dos mal-entendidos assume várias facetas e resulta de combinações diversas entre elementos constitutivos da situação comunicacional, tais como, o número de participantes e as relações estabelecidas entre os mesmos, o objetivo da interação e o enquadramento da cena analisada (Goffman, 2011). Interrogamo-nos, portanto, a seu respeito, não apenas porque surgem os mal-entendidos, ou como surgem, mas fundamentalmente quais as suas consequências e a mobilização implicada pelos atores na sua resolução, tentando desta forma captar, mais do que a verdade, a variedade, o *zigzague* e a surpresa que os mesmos trazem à vida do dia a dia das escolas.

Deixamos, contudo, uma advertência. É necessário ler com certo cuidado os episódios que ilustram situações nas quais surgem mal-entendidos em contextos e ocasiões diversas nas escolas. Isto porque a interação assume não só formas verbais, audíveis e perceptíveis, como também outras formas somente observáveis pelos detalhes presentes num olhar, num movimento de corpo, num arranhar de garganta, etc. (Piète, 1996). Outras vezes, observa-se no processo interativo uma alternância entre ações verbais e não verbais, ou nas palavras de Kerbrat-Orecchioni (1990), interações mistas. Exemplo disso é a situação que transcrevemos de seguida.

Filipe é um professor de Matemática com 42 anos. Tenta captar a atenção dos alunos para a aula dedicada à educação sexual que irá ter início. Propõe então um debate de 90 minutos cujo tema é a sexualidade juvenil, onde intervém no papel de mediador.

O debate decorre no espaço habitual da sala de aula, onde o professor e os alunos repetem a rotina de entrar num espaço que não sofreu qualquer modificação em função deste evento. A disposição “clássica” em filas de mesas naturalizam o ato de cada um se sentar nos lugares devidos com o professor a assumir também o seu lugar à frente da turma.

Esta turma do 10º ano de Humanidades é composta maioritariamente por alunas (14, de um total de 21 alunos) e pertence à escola A. Segundo o professor, “é uma turma sossegada e com alunos interessados, mas por vezes há confusão, aliás como existe nas outras turmas, mas quando as há tendem a ser lutas acesas...” (Professor de matemática, 42 anos, Março/2015). De facto, tudo parece indicar que assim o é, segundo o mesmo professor, conquanto raras fossem as quezílias entre alunos, ou entre professores e alunos, estas eram, quando as havia, bastante intensas, tais que se imprimiam fortemente na memória dos professores e alunos da turma.

O debate flui num tom informal e amigável, alguns alunos mostram-se mais interventivos do que outros, mas quase todos participam ativamente trazendo questões interessantes e pertinentes acerca das vivências da sexualidade juvenil. O professor, intercedendo aqui e ali, vai também ele pontuando a discussão com tópicos importantes. Incentiva os alunos a participar, intervindo sobre aquilo que lhes parece suscitar curiosidade, dúvidas, temores, enfim, aquilo que, segundo o mesmo, “querem saber e ainda não tiveram coragem de perguntar”.

A certa altura, no decurso do debate, Sandra, a aluna mais velha da turma (19 anos), que se mostrou até aí interventiva e comunicativa, reage efusivamente e com desagrado a uma intervenção do professor.

Professor – Hoje as saídas à noite estão mais do que banalizadas entre os jovens e pessoalmente não vejo mal nenhum nisso. No entanto, há que ter alguma contenção antes de algum de vós decidir lançar-se numa aventura sexual de uma noite [*one night stand*] com alguém que acabaram de conhecer. Esse comportamento pode conduzir-vos a problemas difíceis de suportar ... acho inaceitável, apesar de hoje em dia, pelo que ouvi dizer, estar a tornar-se uma prática comum ...

(Sandra interrompe o professor em tom exaltado)

Sandra – O professor está a olhar para mim? Acha que eu sou dessas?

Professor – Sandra, se olhei para ti, não foi com a intenção de insinuar nada.

Sandra – Sabe bem que estava a olhar para mim! Está a fazer-se de ingénuo. Não há mais pessoas nesta sala? Lá porque eu gosto de debater estes assuntos, não quer dizer que sou uma galdéria ...

Professor – A conversa está a ir longe de mais ... Já te disse que se olhei para ti não foi com nenhuma intenção. Simplesmente aconteceu olhar para ti. Tenho de olhar para alguém, não é?

Sandra – Pois, como se eu acreditasse nisso ...

Professor – Acredita no que quiseres e gostava que a conversa ficasse por aqui, está bem?

Sandra – Se calhar é melhor terminar mesmo a conversa. Há quem não goste de ouvir verdades... não é?

Professor – Mas que disparate sem sentido. A que verdades te referes? Posso saber?

Sandra – A verdade é que os *stores* não sabem lidar connosco. Aliás, acho que é uma coisa de adultos no geral. Penso que as pessoas mais velhas não percebem as coisas dos jovens, ou então não querem perceber, só sabem dizer que não devemos fazer isto ou aquilo e quando damos a nossa opinião já vêm criticar-nos... os moralismos do costume. Nunca lhe contei pormenores da minha vida íntima... Isso guardo para os amigos verdadeiros e não para expor aqui perante a turma... aqui dentro não tenho amigos, isto aqui na turma é só putos sem cabeça...

Professor – Achas mesmo isso? A conversa com os adultos não pode ser interessante? Não poderá trazer questões interessantes que te ajudem a pensar? Julgas que sabes tudo?

Sandra – Não sei tudo. Mas quando os adultos falam de sexo, para eles é tudo muito complicado, não entendem os jovens e as suas saídas à noite, os curtes, os amigos coloridos, essas coisas. Não é tudo sexo, não é tudo cama, como pensam. Há também jogos de sedução bem interessantes nos bares ou nas discotecas, são divertidos e não fazem mal a ninguém...

[Neste momento dois colegas decidem intervir]

Mário – Professor não ligue. É o problema das betas, fazem-se de sonsas, mas são as piores...

Sandra - É mais o problema dos chungas, que só sabem fumar charros nos intervalos e fazer merda com os amigos...

Professor – Olha a linguagem...

Sandra – Desculpe stor...

Vítor – Deve estar naquela altura do mês...

Mário – Ou o namorado deixou-a...não admira...

Professor – Podemos mudar de conversa? Sandra, desculpa se te ofendi, mas garanto-te que estás equivocada quanto ao facto do meu olhar querer insinuar alguma coisa a teu respeito ou a respeito de alguém aqui presente. Não o faço contigo, nem com ninguém. Não foi intencional. Podemos continuar o debate sem mais confusão?

[A Sandra murmurou algumas palavras que não consegui decifrar e permaneceu em silêncio até ao final da aula]

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola A, Março/2015)

A elasticidade indeterminada dos dizeres dos adultos na presença de jovens alunos convoca por vezes tonalidades emocionais que tocam particularmente estes últimos. Simultaneamente intrigantes e perturbadoras, as linguagens verbais e não-verbais são capazes de suscitar a desconfiança entre adultos e não adultos. As aulas dedicadas à educação sexual são propensas à instalação de lógicas ambíguas que fazem gelar estas relações. É o que acontece no diálogo em epígrafe.

O olhar do professor que, segundo a aluna, lhe era dirigido, enquanto o mesmo proferia um discurso orientado para a contenção e decoro nos comportamentos sexuais dos jovens, faz com que esta interpele o mesmo questionando-o, de forma acusatória, quanto à sua intenção. Em tom agressivo e sem hesitar atira: “Sabe bem que estava a olhar para mim...”, e da mesma assentada remata, “... não sou nenhuma galdéria!” Sandra clama o incómodo por aquilo que representa a inclinação dos olhos do professor sobre o seu rosto e a consequência nefasta deste momento deve-se à temática da conversa, o lugar das mulheres na movida noturna. O efeito daquele olhar efervesceu as suas emoções. Ela não era nada aquilo que estava pressuposto nos alertas do professor. O seu ser não se encaixava nos seres que representam os figurinos ou as personagens criadas pelo docente na narrativa que estava ali a explorar.

O professor tenta desfazer de imediato o que classifica como um mal-entendido, assegurando que a aluna acabara de fazer um juízo errado/precipitado da intencionalidade da sua ação. Mas nem as insistências do docente Filipe que justifica o cruzamento dos olhares pelo lado da contingência, do aleatório, de algo que ele não controlou, são suficientes para esta aceitar o seu pedido de desculpas. Perante a indignação da aluna, o professor tenta colocar um ponto final no assunto, mas o mal-entendido parece não ter ficado desfeito. Prova disso é o contra-ataque lançado pela aluna quando volta a questionar o professor: “Não gosta de ouvir verdades, não é?”.

Evidenciam-se aqui duas posturas opostas. A aluna reivindica a presença excessiva e opressora denunciada pelo olhar do professor que, segundo a mesma, pratica um ato dissimuladamente ingénuo para lhe dirigir uma mensagem difamatória. Já que os olhares tidos, como atos de censura, ativam uma maneira de olhar que, além de “observar à distância”, “observa a distância” (Nancy, 2003). O professor, por sua vez, evidencia a presença imatura e contundente da aluna que o acusa sem qualquer fundamento, prestando-se de seguida a justificar a interpretação equivocada da aluna. Num ato de justificação que é, ao mesmo tempo, uma tentativa de reparação, tenta desfazer o que

considera apenas como um mal-entendido, mas a aluna, aparentemente, não quebra a desconfiança que conduziu à contenda mantendo a sua postura indignada. A dúvida e a inquietação permaneceram nela. A recusa do ato de reparação aumenta a tensão na turma. Na sua reiteração, a contenda não se limita aos dois intervenientes, trazendo para a mesma outros dois colegas que, num ato provocador e hostil, tentam (des)qualificá-la tipificando os seus atos na categoria de “beta”. “É o problema das betas, fazem-se de sonsas, mas são as piores...”. Esta nova perturbação no decorrer da aula traz agora à contenda até aos pares. Mesmo que não tenhamos conseguido registar o seu balbuciar final, a captação da imagem do seu rosto fez perceber que não saiu da cena convencida da bondade das justificações atribuídas pelo professor Filipe. Não sendo possível determinar se os laços foram ou não danificados, a ponte entre os dois sofreu um abalo. E a porta reteve a primazia na cena com prováveis consequências futuras nas relações entre os dois⁷¹ (Simmel, 1999).

Nos espaços confinados à presença de adultos e jovens numa interação face a face, como é o caso das sessões dedicadas a educar para a sexualidade, o encontro geracional comporta sempre o risco de um gesto ou de um discurso que resvale para uma tradução equivocada, um mal-entendido. As posturas *adversariais* aludidas correspondem a movimentos torpes que conduzem frequentemente a erros de tato e justificam a irrupção brutal nas relações de copresença (que mostra falta de reserva) ou no abandono ultrajado (que revela um excesso de desapego) (Breviglieri, 2010).

É, portanto, necessário existir um certo investimento nas formas (Thévenot, 1986) de comunicar perante públicos jovens ajustados às circunstâncias dos encontros geracionais em sala de aula. Sandra reivindica-o no seu discurso: “os *stores* não sabem lidar connosco (...) só sabem dizer que não devemos fazer isto ou aquilo e quando damos a nossa opinião sincera já vêm criticar-nos... os moralismos do costume”. Tornamos sublinhado que essa exigência de agir convenientemente não se trata apenas de uma *resignificação* do sentido para evitar possíveis equívocos, mas, na maioria dos casos, de uma verdadeira transformação dos dispositivos da linguagem (Thévenot, 2009).

⁷¹ Simmel na figuração entre a porta e a ponte, que no caso presente indica que a porta se sobrepôs à ponte, fica a dúvida como esta desfasagem que desfaz o laço vai ser ou não mais tarde reparada ou reposta no carris (Dionísio, 2018). Enquanto na correlação entre divisão e reunião, a ponte acentua o segundo termo e supera o distanciamento das suas extremidades ao mesmo tempo em que o torna perceptível e mensurável, a porta ilustra de maneira mais clara até que ponto separação e reaproximação nada mais são do que dois aspetos do mesmo ato.

Outro ponto interessante de análise deste diálogo é o facto de Sandra não se relacionar de forma amical com os pares da turma. Uma insociabilidade vinculada no seu discurso: “Aqui dentro não tenho amigos, isto aqui na turma é só putos sem cabeça...”. A aluna parece auto excluir-se completamente das relações de *philia* interpares. Isto fica evidenciado pela reação de Mário, “Professor não ligue. É o problema das betas, fazem-se de sonsas, mas são as piores...” e a resposta fervorosa de Sandra, “É mais o problema dos chungas, que só sabem fumar charros nos intervalos e fazer merda com os amigos...”.

Longe de ser caso único, as contendas entre pares, colegas de escola ou de turma são frequentes. Acusações, impropérios, humilhações pairam constantemente sobre as relações que se estabelecem entre pares de alunos. É sobre esta “visão trágica”, em que o risco de desencontro é de certa forma mais enfatizado do que as possibilidades de êxito, que fica patente que as escolas são espaços de interação propensos à ocorrência de mal-entendidos, equívocos e controvérsias, trazendo também às relações a dimensão dramática e ameaçadora da presença do outro (Goffman, 2011). E é pela imagem desse dramatismo que a ordem da interação é, por vezes, posta em causa no estabelecimento de ensino, sem se colocar a possibilidade de a restaurar. Ora, se estas reações são vivas, aparecem também como apartadas das cenas que compõem a habitabilidade do espaço escolar, onde as mesmas não exibem exclusivamente confrontos entre rivais.

A adoção de olhares binários ofusca o lado mais composicional das relações e laços estabelecidos entre uns e outros, seja entre pares, seja no quadro das vinculações entre pares, seja ainda entre professores e alunos, ou entre estes e os auxiliares de educação. Assim, as contendas em geral, e as que ocorrem na sequência de um desentendimento incitado pelo mal-entendido, não levam, nem à desgraça, nem à fatalidade, mesmo que os atores se mostrem agastados por estarem a mediá-las ou nelas envolvidas diretamente. São, como refere Breviglieri (2007a, 2007b), sinais de aquisição da maturidade nos adolescentes e jovens, ou circunstâncias onde as experiências ali monitorizadas dão azo a que os mais novos aprendam os custos das apresentações em público: como colocar o corpo, a voz, quais os gestos adequados às situações, que intensidades vocais são aceitáveis, etc. Tudo isto advém de uma transição etária em que os não adultos na escola procuram roteiros que os levem, a partir de acertos e falhas, a demandar pela sua autonomia, quer dos pais, quer de outros sujeitos mais velhos.

Não obstante as contendas que vamos dando conta ao longo deste texto, os atos atos sensatos, ponderados, moderados e cuidadosos, prevalecem nas interações, mesmo

que temperados, com a tagarelice, bisbilhotice, gritaria à mistura. A cumplicidade marca também presença nestas ocorrências de aprendizagem. As pausas e os silêncios também se alcançam nos momentos de altercação que envolvem estes debates. E tudo isto faz parte do crescimento intelectual, inscrito nos atos pedagógicos, como acontece nos espaços em que discutem questões ligadas à sexualidade juvenil.

A identidade ferida de um jovem poeta

A sala de aula, que se encontrava anteriormente disposta em quatro filas de cinco mesas, tomava agora a forma de “U” à força de braços da enfermeira Amélia, que o fez “com o propósito de configurar um espaço mais apropriado ao debate”. A enfermeira de 50 anos, coordenadora de um projeto de educação sexual do Departamento de Formação da Área Assistencial de Enfermagem de um hospital particular no interior centro do país, é responsável pela sessão de educação sexual que terá início dentro de momentos.

A nova disposição da planta da sala causa alguma confusão aquando a entrada dos alunos. A perturbação dos elementos habituais impossibilita conservar os lugares anteriormente ocupados e a escolha dos novos lugares traz algumas quezílias entre alunos. Perante esta situação, a enfermeira decide pôr termo à disputa e indica a cada um onde se deve sentar, alternando, na medida do possível, rapazes e raparigas. A organização do espaço é ajustada a um tipo de frequência próxima permitindo um maior contacto visual entre os intervenientes que a sua configuração anterior (Breviglieri, 2007a, 2007b, 2009).

A turma do 10º ano da área de Ciências e Tecnologias da Escola B1, constituída por 23 alunos (9 do sexo masculino e 14 do sexo feminino) de idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, estava finalmente pronta para uma sessão de educação sexual, cuja duração prevista é de 45 minutos. Esta sessão é composta, como indica a enfermeira, por duas partes distintas. Inicia-se com a visualização de um pequeno filme de animação (cerca de 12 minutos), que serve de mote para a abertura de um debate.

No filme pode observar-se o percurso “amoroso” de uma jovem desde a tenra infância até à idade adulta. A sua visualização tem, segundo a enfermeira, dois propósitos essenciais: “alertar para a importância da contraceção e contar a história de uma jovem

com as suas dúvidas, os seus medos, as suas aventuras, em relação à vida sexual e amorosa. Uma jovem que podia ser uma ou um de vocês...”.

No decorrer do debate, são discutidos diversos assuntos, dentre os quais, o medo de rejeição, a performance sexual e a confusão dos sentimentos estiveram quase sempre na berlinda. A certa altura, a enfermeira lança a questão “O que é para vocês insuportável nas relações que estabelecem com os outros, seja de amizade, de amor ou com a sexualidade?”. Alguns alunos foram respondendo à questão e a certa altura o Nuno, aluno de 15 anos, decide intervir.

Nuno – Acho insuportável que uma tipa qualquer nos esteja a controlar [a insinuar-se] e se não damos troco ficam logo a pensar que não gostamos de mulheres. Que somos gays ou isso... Mas se tomarmos a iniciativa de responder pensam logo que estamos interessados em ter alguma coisa com elas...

André – É que o Nuno gosta mais de ser controlado por homens [risos] ...

Ana – Pelo menos é o que parece com essa conversa... Não é, Nuno?

Carlos – Pois, o gajo pertence aquele grupo da escola dos escritores ... tudo “gayzada” é o que é...

Teresa – É o Clube dos Jovens Poetas seu inculto...

Carlos – A tua mãe é que é inculta...

Nuno – É sempre assim, um gajo gosta de poesia e fica logo com o rótulo de gay... vocês são todos uns atrasados mentais...

André – Não é só por gostares de poesia, é também pelas calças justinhas de facto de treino que trazes para Educação Física... Sai mas é do armário, ó bicha...

(Risada geral)

Ana – Não gozem mais com ele, ele só traz essas calças quando é para as danças de salão [diz em tom jocoso]

[outro momento de riso]

Filipe – Pensa que vem para o ballet... o paneleiro...

Enf. Amélia – Meninos, chega dessa conversa! Moderem a linguagem e parem de atacar o vosso colega com disparates... aliás, esses comentários homofóbicos não são permitidos, ouviram?

André – Qual disparate? Só o estamos a ajudar a assumir a sua orientação sexual...

Nuno – E tu? Já assumiste a tua?

André – Pelo menos não tenho medo das raparigas ... elas que venham pá... Agora tu dás ares de “boiola”, e se fossem só ares...

Carlos – É o que eu digo, faz parte do Clube dos Poetas gays...

Nuno – O que é que a poesia tem a ver com a homossexualidade? Posso saber?

Carlos – O que é que tem a ver? A maioria dos escritores, pintores, bailarinos e artistas no geral são gays. Não sabias?

Rita – E tu como é que sabes que são a maioria? Andaste a fazer alguma pesquisa?

[Risos no geral]

Enf. Amélia – Pensei que tivesse ficado claro que não queria mais conversas destas, mas vocês insistem em atacar o vosso colega. Parem de uma vez por todas!

Nuno - Também acho! Não se pode falar perante pessoas que não têm o mínimo de cultura e que interpretam tudo mal...

André – Falou o gay culto...

[Risos]

Enf. Amélia – Chega! Não quero ouvir falar mais nisso e parem de se agredir verbalmente.

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola B1, Novembro/2016)

A intervenção do Nuno, queixando-se da atitude das raparigas, é motivo de escárnio por parte dos colegas que entendem esta intervenção como indício da sua orientação homossexual. Uma série de ataques pessoais feitos ao Nuno revelam posições estereotipadas sobre a homossexualidade quando os interlocutores se referem a modos de vestir e às várias expressões artísticas, literatura, dança ou pintura, como algo que marca a orientação sexual dos artistas.

O caso não é único. O risco que alguém corre ao intervir nestas sessões ser motivo de humilhação e zombaria por parte dos pares é bastante elevado, assim como a estereotipagem e a rotulagem estão constantemente presentes nestas formas de disputa e levantam sistematicamente suspeitas, trazendo os mal-entendidos, que muitas vezes deslizam para conflitos, às sessões dedicadas a educar a sexualidade juvenil.

Quando o Nuno decide intervir no debate, expressando uma preocupação pessoal, aparentemente não partilhada pelos colegas, estes, em vez de a debaterem, decidem interpelá-lo com desaforos e impropérios interpretando as suas palavras como se fossem uma declaração implícita da sua homossexualidade. Criam, através de uma linguagem jocosa, um falso mal-entendido que deliberadamente tem como objetivo único promover ou sustentar o conflito na interação (Galatolo & Mizzau, 1998). Os provocadores de serviço produzem, desta forma, uma tensão dramática reforçada pela polémica gerada

em torno da orientação sexual do colega, que querem arrancar à força da esfera privada do mesmo, gerando confusão e euforia entre os demais.

Como estratégia usam o “trocadilho”, por exemplo, “... o Nuno gosta mais de ser controlado por homens...”, dito espirituoso que resulta de se tomar uma ideia por outra, um *qui pro quo* (isto por aquilo) que dá lugar a uma composição criativa daquilo que é dito para ser reinterpretado de forma propositadamente errónea, enganosa, equivocada, formando-se uma confusão sem que necessariamente tenha ocorrido “interpretações divergentes entre os participantes”.

Ao tentar “salvar a face”, o Nuno decide contra-atacar, mas fã-lo sem sucesso, concluindo que “não se pode falar perante pessoas que não têm o mínimo de cultura e que interpretam tudo mal ...”, pois tudo o que diga parece representar uma ameaça à sua face. Daí a interpretação intencionalmente equivocada remeter quase sempre para a deturpação da imagem do outro como se este tivesse sido “desmascarado” em público.

Os dois primeiros casos que apresentámos serviram para estabelecer uma dinâmica. O fato de ambos serem articulados a partir de situações onde a acusação denuncia no outro a sua atitude “insuportável”, transmite um choque libertador considerável daquele que pretende libertar-se dessa ação, o que torna, de certa forma, estas situações emblemáticas. Nas sessões dedicadas à educação sexual, raramente as discussões são tidas em abstrato e facilmente desvelam assuntos do foro íntimo que acabam por servir de motivo à humilhação dirigida principalmente aos seres mais vulneráveis. É verdade que só muito raramente esse distanciamento permanece estável, pois acontece muitas vezes as perguntas serem colocadas pelos alunos na terceira pessoa, ou as dúvidas pessoais serem deslocadas para o outro conhecido ou desconhecido, ou outros tantos arranjos e formas teatrais de aludir a si próprio na terceira pessoa do singular. O essencial é que seja efetuada a separação entre quem diz e o que diz. Uma preocupação que se eleva acima de qualquer outra: que o signo verbal ou gestual e a representação pessoal jamais sejam dados de uma vez só.

Nesta situação, a natureza do equívoco fica patente na inquietação de um jovem masculino que manifesta a sua angústia por certificar que, sendo do sexo masculino e recusando jogar o jogo da sedução lançado por uma jovem, a sua masculinidade fica ameaçada, diminuída. Em face da promessa de se deixar ir pelo galanteio desta, não só fecha os olhos, permanecendo na sua quietude, como declara a sua inquietação por este gesto ser motivo de troça de outros jovens que acompanham aquela cena.

Do *qui pro quo* assinalado, que projeta o imaginário para fora da escola em outros contextos como aqueles que os jovens experimentam na noite, as consequências daquilo que o André indicou como insuportável é de imediato resignificado pelos colegas provocadores como fazendo parte de si. E essa parte de si, como alguém que parece inclinado para outra orientação sexual, que não a heterossexual, é patenteado por comportamentos por este assumido na escola que habitualmente fogem à figura do masculino que gosta de mulheres. Há uma reversão e uma inversão (talvez daí venha o epíteto usado para caracterizar os homossexuais como “invertidos”) de lugares entre os sexos e dos lugares sociais. São comportamentos “estranhos” que se orientam por outra malha, carregados por objetos e gostos que são representados como fazendo parte dos mundos gay. A poesia é um dos indicadores daquela medida. O outro é a dança. O terceiro é o de vestir calças justas nas aulas de Educação Física.

Os objetos que proporcionam modalidades de coordenação de ações consigo próprio, em diferentes situações, são arremessados pelos seus colegas que lhe apontam o dedo da diferença como não comungando do mesmo gosto sexual. Ora, neste caso, as zombarias e os trocadilhos a que se vê acometido não só não o deixam indiferente, como também é apoiado solidariamente pelas colegas que não entram naquela desfolhada considerada indigna e invasiva.

Na verdade, as duas cenas relatadas, constitutivas de cenários particulares e desfasados uns dos outros, tornam possível eleger os equívocos como constitutivos das linguagens que dão suporte às comunicações, verbais, escritas, gestuais, corporais e, fazendo parte integrante destas, incidem diretamente nas formas de agir e na montagem das relações entre uns e outros nas escolas. A sua funcionalidade não é a mesma em todas as ocorrências e ocasiões em que se expressam, mas os seus efeitos são desafiantes nos processos e nas artes de fabricação do comum no plural em cada um dos estabelecimentos de ensino e não se podem ignorar quando se trata da fabricação das temperaturas que convêm às geometrias variáveis e dissimetrias diversas que entram no fazer a educação para a sexualidade através de atos pedagógicos.

O repto que proporcionam à sociologia pragmatista é o de dar relevo às turbulências e confusões que estão inscritas nos linguajares, dos habituais, de uso comum no dia a dia, aos mais codificados. Mas seja qual for a tipificação que eventualmente lhe possam atribuir, os atos comunicacionais não são nunca transparentes, mesmo que se

procure a clareza que limpe ou elimine o que é indecifrável ou o que é objeto de desentendimentos fruto de interpretações dissemelhantes ou passíveis de duplicidade.

Fazendo parte da convivência humana, os mal-entendidos não enfraquecem a comunicação. Pelo contrário, dão-nos a possibilidade de postular a hipótese que os mesmos indicam que qualquer acordo não parte do pressuposto da compreensão completa e mútua das partes que o convencionam tacita ou formalmente. Na verdade, aquilo que produz uma interpretação equivocada dá mostras de um diferendo, de uma divergência significativa, sobre aquilo que realmente aconteceu ou sucedeu naquele momento. E o desacordo espoleta mesmo quando as pessoas acreditam que se entendem de alguma forma, senão na perfeição (Servais & Servais, 2009).

Os vários elementos mencionados acima levam-nos a evocar a questão da linguagem, ou seja, a maneira pela qual são expressas as opiniões (insultuosas), que usam para humilhar, desqualificar ou magoar. Os modos de falar, de designar, de enunciar colocam sobre a cena pública e social os comportamentos relevantes da esfera privada ou íntima. Eles são evocativos do que pode ou será dado por aquele que os enuncia, seja para se demarcar ou para se destacar, ou para escapar de uma marca ofensiva, ou para se diferenciar do que está em questão.

Se for nomeado a partir de um atributo socialmente desqualificante produz uma consciência de si mesmo como um “outro” que os outros transformam em “objeto”. Tomamos como exemplo os efeitos da enunciação, que pode ser sinónimo de denúncia, a partir da questão desenvolvida por Didier Éribon sobre o insulto (Éribon, 1999). O insulto que vem do latim *injuria*, significa “injustiça”. O insulto é, portanto, uma atribuição injusta, um julgamento que se inclina para o lado da injustiça.

CAPÍTULO 2

DO ÍNTIMO AO PÚBLICO E VICE-VERSA: DILEMAS DA PROXIMIDADE E DO DISTANCIAMENTO

Um cego pode ser um quadro pitoresco; mas exige-se um par de olhos para ver o quadro.

G. K. Chesterton (2007)

Gente sem importância

No filme de Henri Verneuil, *Des gens sans importance*, de 1955, a personagem Jean Gabin ouve, pasmado, a sua filha adolescente ler em voz alta, diante da família, uma carta dirigida ao pai escrita pela sua amante. Quando confrontada pela indignação do pai perante tal desaforo, de ter, sem qualquer pudor, exposto a sua intimidade, responde segundo a lógica da sua idade “Foste tu quem começou, ao abrir as minhas cartas e lê-las.” A filha decide retaliar, pagando, segundo ela, na mesma moeda, a ação do pai que considerara uma invasão à sua privacidade e um desrespeito ao direito à privatização do segredo.

A cena recortada do filme faz menção a duas questões de enorme importância. Uma está relacionada com os atos convencionados de reserva do segredo por respeito à grandeza dos grandes, neste caso dos adultos representados aqui pela figura do pai. Ao assumir que o direito à reserva do privado é de maior importância do que aquele que é manifestado pela grandeza pequena da adolescente, a sua filha, assume também como sua função parental exercer uma vigilância ostensiva sobre a sua descendente. Facto que fica evidenciado quando o mesmo abre, sem consentimento da filha, as cartas que não lhe são dirigidas. A filha não interpreta a situação da mesma forma, ou seja, que a grandeza de adulto e a função de pai, lhe ofereça o direito de invadir a sua privacidade daquela forma.

Outra questão, que deriva desta primeira, enfatiza que o domínio do íntimo ou do privado dos seres não adultos deve ser respeitado de modo intangível, pois representa para os mesmos uma forma de respeito pela sua alteridade e identidade. Assim, qualquer

ação praticada no sentido de invadir deliberadamente o espaço íntimo dos adolescentes e dos jovens é fortemente crítica, na medida em que proporciona frequentemente tensões e conflitos de consequências imprevisíveis.

O domínio do íntimo, que significa liminarmente o que há de mais interior e intransmissível para o outro, deve ser reconhecido e respeitado por todos. A intimidade presume a presença de um espaço delimitado e protegido da curiosidade alheia ou da vigilância ostensiva. Presume, portanto, a presença de uma fronteira que demarca o que é exposto e o que é encoberto, dizível ou não. Como a sua concepção aponta para uma ação protetora, possibilitando criar em torno de si mesmo um espaço livre de intrusão e influência do outro, é importante para cada um, adultos ou não adultos, conheçam o seu melhor gradiente de intimidade e ser sensível ao nível da intimidade desejada (Pèlege, 2006). Assim, para o sociólogo André Petipat⁷², os limites do privado e do público derivam da liberdade de cada sujeito em velar ou desvelar o que deseja que se torne objeto do conhecimento de outrem (e a sua fraca regulação) (Petitat, 1998).

Na escola, e particularmente em tempos destinados à educação sexual, a relação do indivíduo adolescente com os outros, à medida que se afastam voluntariamente dos laços afetivos do mundo familiar, sofre uma complexificação e densificação dada a natureza sensível dos temas abordados, porquanto a abordagem formal dos mesmos em meio escolar coloca sempre à prova a robustez ou a lassidão dos laços de confiança que os indivíduos criam nestes espaços e nestas ocasiões (Breviglieri, 2007a, 2007b). No entanto, o afrouxamento dos vínculos afetivos intrínsecos ao mundo familiar não dá como garantido o reforço dos laços afetivos com os outros na escola – quer sejam os pares, ou os educadores – e a confiança desenvolve-se “em intensidade e em nuance no grau em que cada parte, por palavras e por mera existência, se revela ao outro” (Simmel, 1964, p.308). Na verdade, o que sobrevém entre adolescentes e jovens é a vontade de aceder ao mundo adulto, mas sem arrojarem na imprudência e de afastar definitivamente o apego ao mundo familiar, o que lhes permite manter em segredo as fragilidades que ainda transportam da infância (Breviglieri, 2007a, 2007b).

Quando as instituições, como a escola, se tornam totalmente transparentes, e pretendem tudo fazer e tudo dizer, tudo mostrar, tudo saber, podemos estar perante o que Michel Foucault (1969) apelidou de reino do desvelamento e de um discurso

⁷² Professor de Sociologia no “Institut des sciences sociales de l'Université de Lausanne”.

contemporâneo que facilmente se qualifica como *pornológico*, dada a confusão gerada entre o que é passível de dizer em público ou dentro de um quadro privado e o que é preferível manter em segredo, encerrado no íntimo.

Estas questões, para já, diferenciam-se em três categorias: íntimo, privado e público. De forma genérica, costuma-se separar a esfera privada do espaço público, assim como o íntimo do público, porém é incomum diferenciar o íntimo do privado. Para concretizar essa distinção de forma célere, recorreremos à teoria psicanalítica desenvolvida por André Carel (2004)⁷³, membro da sociedade Psicanalista de Paris e às contribuições do sociólogo George Simmel (1950). A partir destas abordagens distinguimos os três espaços mencionados, cada um qualificado por um valor dominante:

- O espaço do íntimo, surge, assim, qualificado pelo valor do segredo, o direito ao sigilo retratado pela expressão do “jardim secreto”. Todavia, o espaço íntimo é de geometria variável, pois, segundo Carel (2004, p.88), “trata-se de um atributo do sujeito em relação ao resto do mundo”. Este espaço de confidencialidade é construído, mantido e protegido impondo limites que o outro deve respeitar. Já sobre o escopo de Simmel (1950)⁷⁴, “os relacionamentos sendo o que são, também pressupõem uma certa ignorância e uma medida de ocultação mútua. [...]” (1950, p.315). Nas palavras do sociólogo,

A intenção de se esconder, no entanto, assume uma intensidade muito maior quando se choca com a intenção de revelar. Nessa situação, emerge aquele esconderijo e mascaramento intencional, aquele defensivo agressivo, por assim dizer, contra a terceira pessoa, que sozinha é usualmente designada como secreta. O segredo, neste sentido, a ocultação de realidades por meios negativos ou positivos, é uma das maiores realizações do homem. Em comparação com o estágio infantil em que toda conceção é expressa de uma só vez, e todo empreendimento é acessível aos olhos de todos, o segredo produz uma imensa ampliação da vida: numerosos conteúdos da vida não podem sequer emergir na presença de plena publicidade. O segredo oferece, por assim dizer, a possibilidade de um segundo mundo ao lado do mundo manifesto; e o último é decisivamente influenciado pelo primeiro. (...) Todos esses elementos que determinam o papel sociológico do segredo são de natureza individual; mas a medida em que as disposições e complicações das

⁷³ Carel, A. (2004) L'intime, le privé et le public. Le secret, la discrétion et la transparence. Essai de topique intersychique Dans L'enfant, la parole et le soin (2004), pages 87 - 94

⁷⁴ Simmel, Georg (1950): Sociology Inquiries into the Construction of Social Forms, ed. and trans. by Kurt H. Wolff, Glencoe: Free Press, p. 307–375.

personalidades formam segredos depende, ao mesmo tempo, da estrutura social em que as suas vidas são colocadas. O ponto decisivo a esse respeito é que o segredo é um elemento de primeira linha de individualização (Simmel, 1950, pp.332- 334)

- O espaço público, qualificado pelo valor da transparência, mas também pelo valor da convenção, é um espaço cujo conteúdo e as regras de direito público, cognoscível e disponível ao conhecimento, é aplicável a todos. Essas leis e regras permitem o exercício da autoridade que proíbe e autoriza, limita e regula a “vida em comum”. A partir do conceito de contrato social de Rousseau, o espaço público é sustentado por uma democracia onde a força global é o resultado da cooperação de todos e onde cada membro do corpo social é uma parte indivisível do todo. Quando nos referimos ao valor das convenções, é porque estas permitem identificar e impor a todos o interesse geral ou o bem comum. Como uma extensão desta tradição, Boltanski e Thévenot (1991), baseiam o seu trabalho sobre a justificação numa sociologia das convenções que dá sentido aos motivos para lógicas de ação e de reciprocidade no espaço político, que é um espaço público.
- O espaço privado é aquele onde as trocas ocorrem, digamos que serve de interface entre o íntimo e o público. É, portanto, um espaço intermediário de mediação. Este é, por exemplo, o lugar ocupado pelo profissional de saúde ou de educação que, no seu papel público, ouve ou é depositário de assuntos privados. O que supõe que a deontologia destes profissionais leve os mesmos a saberem lidar com a discrição e o sigilo. Este é também o espaço onde são regulados os inevitáveis antagonismos do funcionamento entre a transparência e o sigilo. No caso da juventude, o espaço do privado, portanto, diz respeito tanto ao sujeito, como à família, como ainda à instituição. Simmel (1950) esclarece-nos sobre uma dimensão do segredo que determina as relações recíprocas entre aqueles que o compartilham num espaço privado:

O significado sociológico do segredo é externo, ou seja, a relação entre aquele que tem o segredo e outro que não tem. Mas, assim que todo o grupo usa o segredo como a sua forma de existência, o significado torna-se interno: o segredo determina as relações recíprocas entre aqueles que o compartilham em comum (Simmel, 1950, p.345)

Digamos que ainda é muito difícil chegar a um acordo comum sobre o significado dos termos íntimo, privado e público como práticas sociais contemporâneas, aplicadas às práticas institucionais, pela razão que subjaz à ampliação das técnicas de mobilidade no

campo das comunicações em particular, tornando o rastreamento espacial mais complexo, mas também psíquica e socialmente mais intrincado, com limites difíceis de gerir entre locais e tempos estritamente públicos, estritamente privados ou estritamente íntimos.

Essa distinção mostra a complexidade dos problemas de compartilhamento de informação nas escolas, particularmente em educação sexual, sem revelar elementos da intimidade em relação a tudo o que diz respeito aos assuntos do corpo, da afetividade e da sexualidade. Em outras palavras, pensamos que a fronteira da intimidade do outro pode ser estabelecida a partir do momento em que os seus “assuntos privados”, num sentido muito amplo, se tornam objeto de transmissão para os outros.

Ademais, a era moderna é sobressaltada pela questão da informação e da comunicação, mas também pela mobilidade e velocidade (Augé, 2012), onde cada um está constantemente a expressar algo de si no espaço público, em nome do paradigma da expressão e da realização pessoal (Sennet, 2011). O filósofo Gilles Lipovetsky, revela este paradigma em forma de paradoxo, nas suas palavras “quanto mais se expressa, menos há a dizer, quanto mais a subjetividade é solicitada, mais o efeito é anónimo e vazio. O narcisismo eleva a sua convivência aqui com a lógica do vazio” e o culto da intimidade não se origina da afirmação da personalidade, mas da sua queda (Lipovetsky, 1989). Em todo o caso, a tecnologização da comunicação, trata-se de uma democratização sem precedentes, levando os sujeitos a ligarem-se às telas catódicas, às mensagens partilhadas em rede, aos locais de encontros virtuais na internet, desde a mais tenra idade e a partir do seu lar todos podem fazer o seu mercado público, para encontros e afinidades (Tisseron, 2002b). Esta é outra dimensão para a qual a escola concorre, já que os públicos juvenis que a habitam precisam, talvez mais do que nunca, de uma maior proteção para evitar o desvelamento dos seus assuntos íntimos por via da informatização da comunicação em rede.

A sexualidade como matéria de ensino, tem como objetivo declarado na legislação, ser um elemento crucial da realização pessoal, do bem-estar, e mesmo das identidades dos indivíduos. Este é um sentido fundamental que deve ser assumido na escola perante os públicos juvenis, na medida em que os tempos e os espaços destinados à educação sexual são instâncias reguladoras de validação e reconhecimento identitário com enfoque na transição para a vida adulta. Por sua vez, os programas de educação sexual devem apontar às mudanças operadas na vida pública quotidiana, dando particular

ênfase à sexualidade enquanto terreno de maior liberdade individual, mas igualmente como algo mais público e visível (Aboim, 2013).

Os adolescentes e jovens estão em pleno processo de construção das suas identidades, sendo tal processo, em grande medida, vivenciado dentro do ambiente escolar, que é, já dissemos, um espaço social de disputas e enfrentamentos, mas também de afinidades e associações entre grupos e pessoas. Perante as provas às quais os jovens são hoje submetidos nestes espaços de interação escolar e na vida pública, à medida que se multiplicam os cenários educativos referentes à educação sexual, a relação pedagógica abre-se às contingências de um diálogo para o qual confluem gramáticas do íntimo e do público. Nos espaços estreitos e indefinidos de interação em tempos dedicados a educar a sexualidade nas escolas, o encontro geracional entre o adulto e o adolescente compreende a tensão de um gesto ou de um discurso que pode resultar, como vimos, num equívoco, mal-entendido e degenerar numa contenda.

A ilustração feita no capítulo precedente, a partir de excertos retirados da observação etnográfica e das entrevistas, mostra que atitudes de provocação, astúcias, estratégias, formas de evitamento, são ações usadas pelos adolescentes e jovens quando sentem que de alguma forma foram ultrapassadas, ou que estão prestes a sê-lo, as fronteiras “sagradas” do íntimo ou do privado. Ora, tal profanação tem custos associados que a maioria dos atores não estão dispostos a suportar. Por essa razão, muitos deles permanecem extremamente atentos às mensagens expedidas pelos outros, mesmo quando estas são enviadas segundo um código próprio, carregado de expectativas, jogos de linguagem e gestos astuciosos.

O esboroar das fronteiras entre o público e o íntimo parece dirigir-se para o excesso de proximidade que os atores denunciam como um ataque à sua autonomia e ao seu direito de reserva, e a presença do outro se torna facilmente insuportável, o que do ponto de vista dos jovens se trata de uma autonomia impedida, e do ponto de vista dos adultos uma sublevação desrespeitosa por parte dos primeiros, e para ambos, uma “tirania do próximo” (Breviglieri, 2009, 2010). Deixamos sublinhado o facto de que se de um lado a crítica recai com certa veemência sobre o excesso de proximidade, de outro versa exatamente sobre o seu dual: o défice. Neste caso, uma atitude defensiva aconselha à prudência da salvaguarda de gestos e discursos, envolvendo gramáticas mais áridas e impessoais, que contrasta muitas vezes com a plasticidade dos discursos juvenis e conduz frequentemente a uma lógica de “desprendimento” (Paperman & Ogien, 1995). Tal lógica

induz a um efeito de redução da componente afetiva que a proximidade carrega sobre a educação sexual, expondo o adulto a um problema moral consequente. O “gesto prudente” pode enfim degenerar em circunstâncias demasiadamente hesitadas, redundando na negligência e no risco, julgado menos grave, de trazer poucos ganhos à educação sexual (Resende & Beirante, 2018).

Qual dos dois é mais macho: um vulcão ou um iceberg?

“Qual dos dois é mais macho, um vulcão ou um iceberg?” questiona Laura Phillips Anderson, a artista experimental norte-americana em *Smoke Rings*, música do álbum *Home of the Brave*. A resposta não é fácil. A conotação dada à palavra “macho” é a de um adjetivo, sinónimo de robusto ou vigoroso. Duas potências cuja grandeza vem do seu estado intrépido e incerto. Dois colossos que ameaçam desordenar o mundo, infligir medo, um por ser demasiado quente, outro por ser demasiado frio. Ambos por serem demasiado grandes.

Por ocasião de uma entrevista realizada à professora Catarina de Filosofia, perguntámos: o que resulta e o que não resulta em educação sexual escolar? Quais as regras do jogo para educar a sexualidade juvenil sem se ser nem demasiado intrusivo, nem demasiado distante? Ao fim ao cabo, mesmo sem termos formulado a questão dessa forma, perguntávamos: qual dos dois é mais macho, um vulcão ou um iceberg? A professora Catarina respondeu a todas estas questões.

A dúvida, a grande incerteza quanto a educar jovens na sua sexualidade, não é penso eu, tanto a questão da educação em si, mas sim entender as regras do jogo sem ninguém sair prejudicado. As regras têm de ser suficientemente capazes de equilibrar um jogo que parece desde o princípio desequilibrado em favor do adulto, que é aquele que já passou pela adolescência e que se concentra em fazer ver os adolescentes que a sexualidade, ou o sexo, é coisa natural, biológica, menorizando muitas vezes os verdadeiros problemas da juventude. Voltando às regras do jogo, não sou capaz de fazer uma lista, mas o que denoto em relação à educação sexual é que ora se joga mais no campo do afeto, ora mais no campo da neutralidade. Um e outro apresentam os seus riscos. O primeiro, aquele que é afetuoso, joga no limiar da intrusão na vida íntima alheia. O outro, aquele

que joga na neutralidade, desumaniza a sua relação com os alunos, às vezes desumaniza os próprios alunos, caindo no risco de gelar as relações entre si e os adolescentes que tem à sua frente.

(Excerto de entrevista Professora de Filosofia, 45 anos, Escola A, Setembro/2015)

Pese embora tenha deixado algo vago acerca dos contornos desse jogo que afirma convictamente ser jogado em campos distintos, do afeto ou da neutralidade, a resposta da professora desvenda os movimentos desse jogo que julga desequilibrado por entre duas grandezas: a de grande, que é a do adulto, e a de pequeno, que é do adolescente ou jovem que se encontra em formação sob a sua tutela. Enquanto o adulto possui a experiência de um tempo passado – a adolescência –, assume tal condição como suficiente para “fazer ver os adolescentes” uma verdade, a sua verdade, sobre sexualidade e sexo. Assim, a grandeza de pequeno, atribuída aos públicos juvenis, portanto, aqueles que, ávidos de saber, ainda não sabem ou poderão estar equivocados quanto ao que julgam saber, é a razão pela qual se devem subjugar à condição daqueles outros que já sabem ou pensam saber – os adultos.

É esta condição primordial que delimita a educação sexual em meio escolar como um lugar de reconhecimento das alteridades adultas e não adultas que merece ser questionada. Este questionamento assume aqui um lugar central, pois as assimetrias invocadas pela professora refletem, segundo a mesma, o sentido que os educadores dão à educação sexual, ora jogando no campo da afetividade, arriscando incumbir numa proximidade descomedida, intrusiva, ora no campo da neutralidade, desta feita ensaiando uma relação que pode tornar-se “desumanizante”.

Discursos semelhantes, proferidos por vários educadores entrevistados, professores ou profissionais da área da saúde, desvelam uma preocupação similar. Todos procuram a “temperatura que convém” aos atos de educar a sexualidade e os afetos na escola, isto é, ensaiam exercícios de forma suficientemente precisos para não cair nem na proximidade intrusiva, nem na distância alienante. Desta forma, delimitada com contornos mais ou menos delicados, mais ou menos (im)precisos, a procura das ações convenientes (Thévenot, 1990, pp.39-69) permite constatar que, na opinião dos educadores, o valor dos relacionamentos entre as figuras adultas e não adultas na escola e em particular em situações de educação sexual é indiscutível.

Perscrutar os públicos juvenis permitiu igualmente elucidar o sentido atribuído por estes em torno do assunto. Ao estender ao universo estudantil as mesmas questões

feitas aos seus educadores, os traços da educação sexual aparecem agora mais definidos e consistentes. Encontrámos, assim, entre formas plurais de envolvimento na ação, gramáticas que se diferenciam por uma maior ou por uma menor proximidade à pessoa do aluno e, conseqüentemente, aos seus verdadeiros problemas. Ilustremos esta questão, a partir de um pequeno excerto de um diálogo retirado de uma entrevista a um grupo de seis jovens, três do 10º ano e três do 11º ano da escola A, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Carlos: Essa *stora* era um espetáculo. Muito *open mind*. Fez aquela cena da caixa das perguntas e lembro-me do Pedro perguntar uma cena para ver a reação da *prof*, uma coisa qualquer sobre sexo anal e a *stora* respondeu direitinho, sem hesitar ... *ganda stora* meu...

Daniel: Há *profes* que são assim. Que nos entendem e nos põem à-vontade. Isso de dizer que os jovens são muito à frente e os adultos não os entendem só porque são de outra geração só é verdade para alguns. Há *profes* mais velhos que nos entendem melhor que outros mais novos, por exemplo. Tivemos também uma *stora* de história que era grande *stora* e quando deu educação sexual ...bem ... toda a gente gostava daquelas aulas e sentia-se à-vontade com ela... Com outros não é assim infelizmente.

Bruna: Há *stores* e *stores*, temos mais à-vontade com uns do que com outros e nisto da educação sexual tem de haver esse à-vontade, essa confiança, porque se não houver, a coisa não vai resultar... E há *stores* que chegam ali e parece que nos estão a dar uma aula de Biologia, e é só mais aula, não traz nada de novo. Mas há outros *stores* que são grande surpresa. A *stora* de Português que é nossa diretora de turma nas aulas é toda coisinha, assim cheia de formalismos, sempre muito concentrada na matéria, mas quando é para a educação sexual ela transforma-se... por exemplo, pega em cenas da literatura erótica e depois lança os temas para o debate e fica ali a falar connosco como se tivesse a nossa idade, mas sabe sempre o que dizer...

(Excerto de Entrevista a *focus group*; Escola A, Abril/2015)

Entre *stores* que avançam na direção dos seus pupilos para com os mesmos debaterem temas e problemas da sexualidade e aqueles que se retraem para se refugiarem em formas mais herméticas e, por isso, menos efusivas de tratar estes assuntos, o reconhecimento por parte dos jovens desta diferença reforça o propósito do nosso questionamento. Os jovens entrevistados são perentórios a diferenciar os professores entre aqueles que falam abertamente dos assuntos relacionados com a sexualidade e os que “jogam às escondidas” com os temas que a mesma suscita. Segundo estes jovens, a diferença torna-se visivelmente clara quando alguns dos educadores aparecem perante os públicos escolares com a mente aberta (*open mind*) diferenciando-se claramente de outros que “parecem que estão a dar uma aula de Biologia”. Esta diferenciação mostra como os

alunos são sensíveis às formas empregues pelos seus educadores em relação aos temas abordados em sexualidade, seja pela abertura aos temas e problemas que a mesma suscita, seja pela excessiva *pedagogização* da abordagem aos mesmos, quando são tratados apenas numa vertente “biológica” sem lhe juntar pitada de tempero afetivo.

Parece existir hoje um largo consenso sobre a relevância da uma intervenção nestes e noutros assuntos a tratar ao nível da instituição educativa: de que a energia que sustenta os programas, quer estejam relacionados com a saúde, a ecologia ou a cidadania, advém das conformidades geradas justamente pela proximidade entre atores escolares, adultos e não adultos. É por esta razão que propomos abordar a problemática dos envolvimentos na ação de educar a sexualidade e os afetos através dos dilemas trazidos pela proximidade ou pela distância, em excesso nas duas vertentes. Trata-se, enfim, de uma abordagem pragmática direcionada às ações localizadas, pois não só os adultos, como também os adolescentes e jovens, estão equipados com uma maquinaria moral que lhes permite manifestar-se perante os outros sobre a justiça e a justeza das ações (Boltanski & Thévenot, 1991).

O objetivo desta abordagem é compreender as situações em que a (in)capacidade relacional manifestada, tanto por educadores como por educandos, assume um certo protagonismo no que diz respeito ao relacionamento interpessoal. Por um lado, porque a proximidade exige confiança entre as pessoas em interação e uma responsabilidade indeclinável de agir em função do bem comum. Por outro, porque a proximidade (em excesso ou em défice) é um poderoso ingrediente na produção de sentido do justo e do injusto na educação sexual escolar, essencialmente perceptível quando uma injustiça ocorre e é ativado o modo de queixa por parte de quem a sofre (Ricoeur, 1990; Boltanski & Thévenot, 1991).

Não esqueçamos que os tempos e espaços reservados à educação sexual são igualmente tempos e espaços de partilha de assuntos do foro pessoal, cujo anonimato nem sempre fica garantido e facilmente transitam inadvertidamente para o domínio público (Denieuil, 1997). Neste sentido, a constituição de um alicerce de confiança, assim como um sentido de justiça, tornam-se bases fundamentais para educar os jovens na sexualidade e nos afetos, o que leva a relevar as razões pelas quais, hoje, a pessoa do aluno é central para o universo do discurso do trabalho/relação pedagógica. Assim dizem os professores. Por exemplo, nas palavras do professor Eduardo (Escola B1) de Físico-Química:

Um modo que tem sido recorrente em algumas escolas, e que a meu ver tem tido efeitos extremamente nefastos, consiste em generalizar uma atitude de distanciamento aos alunos em vez da aproximação necessária. E isto leva a quê? [Pausa] Em vez de se educar para a autonomia, para que os alunos estejam, preparados para enfrentar a vida adulta, educa-se para a aceitação passiva, para o conformismo, para a obediência, sem permitir que os alunos explorem em turma os temas relacionados com a sexualidade, que exponham as suas dúvidas, que tenham respostas não só dos colegas mas também e essencialmente do professor.

(Excerto de entrevista a professor de Físico-Química, 54 anos, Escola B1, Maio/2016)

As declarações da professora Anabela, de Espanhol, a lecionar na Escola A complementam, de certa forma, a ideia lançada pelo professor Eduardo:

Isto pressupõe que os professores saibam criar nestas aulas [de educação sexual] um ambiente de partilha e de confiança, mais do que um ambiente de aprendizagem propriamente dito, é preciso um ambiente de partilha onde os alunos se sintam seguros, sem medo de que a sua privacidade seja invadida, onde possam expor as suas dúvidas sem recearem ser motivo de troça dos outros, só a partir daí estão criadas as condições para que a informação possa ser clara, a mensagem passe sem ser de forma exaustiva, mas sim permitindo aos alunos construir, os seus valores e assumilos de forma consciente e livre. Tudo isto, claro, sem subtrair o direito à privacidade, mas sobretudo instaurar o dever de fazer parte de um grupo, que é a sua turma, os seus amigos ... A educação sexual, como qualquer outra área que esteja relacionada com a saúde, o ambiente, a economia, a cidadania, é uma educação para a autonomia.

(Excerto de entrevista a professora de Espanhol, 37 anos, Escola A, Novembro/2016)

O professor de Físico-Química começa por salientar aquilo que designa por uma “atitude de distanciamento” que, em vez de ir ao encontro da autonomização dos seres, expõe a improcedência de uma educação para a “aceitação passiva (...) para o conformismo, para a obediência”. As sessões de educação sexual produzem, segundo o mesmo, objetos contraditórios quando o suposto seria, agora segundo a professora de espanhol, que levassem a “uma educação para a autonomia”. Esta professora salienta o facto de ser necessário criar “um ambiente de partilha onde os alunos se sintam seguros”, facilitando o processo que se expressa no desenvolvimento e na instauração das formas ajustadas de autonomia e acesso ao saber e à construção de valores. Tudo isto, evitando os possíveis melindres que a exposição pública das dúvidas dos alunos possa trazer como motivo de “troça” por parte dos outros.

Para que a educação sexual funcione, deve ser criado, como diz a professora Anabela, “um ambiente de partilha e confiança”, o que Simmel (1950) considera

(...) uma hipótese certa o suficiente para servir de base para a conduta prática, a confiança é intermediária entre o conhecimento e a ignorância sobre um homem. A pessoa que conhece completamente não precisa confiar; enquanto a pessoa que nada sabe pode, sem base racional, dar-se confiança. (p. 318)

Os dois professores evidenciam que o sentido da proximidade se torna explícito justamente na pretensa autonomização dos alunos e na valorização do sentido de partilha, ao mesmo tempo que se institui o direito à privacidade e o dever de pertença. Daí a forma singular de um regime de proximidade: a sua dupla relação com a autonomia e com a dependência. A área de tensão que dessa relação emerge justifica o facto de nos referirmos ao “familiar” sem propriamente aludir ao conceito de um espaço privado ou íntimo, pois esse espaço, por ser sensível à abordagem do outro, pode nunca ser verdadeiramente habitável (Stavo-Debauge, 2003).

Importa, pois, mobilizar as potencialidades que a proximidade traz enquanto recurso de hospitalidade e, ao mesmo tempo, suturar as zonas de especial fragilidade que o excesso de presença na proximidade cria como tensão suscetível de gerar conflitos ou afastamentos melindrados. Acontece que tais propósitos carecem desde logo de um movimento em direção à pessoa do aluno, capaz de aproximar o adulto das forças e das fragilidades dos mesmos, fundamental não só para retemperar a proximidade, como também para proporcionar renovadas razões de abertura crítica, em vez de irremediavelmente os afastarem (Resende & Beirante, 2018). Nas palavras de Simmel (1950),

a primeira condição de ter que lidar com alguém é saber com quem se deve lidar. (...) Nunca se pode conhecer absolutamente outra pessoa, o que envolveria o conhecimento de cada pensamento e disposição. No entanto, forma-se alguma unidade pessoal a partir dos seus fragmentos, nos quais somente ele é acessível a nós. Essa unidade, portanto, depende da parte dele que o nosso ponto de vista nos permite ver (p.308).

Às vezes menos significa de menos e mais significa demais

Numa primeira instância, procuramos entender, junto dos atores escolares, qual a distância que convém às relações interpessoais aquando a copresença, em sessões dedicadas à educação sexual, arrisca tornar aqueles espaços em campos de disputa entre o íntimo e o seu desvelamento. Para tal, torna-se necessário ter em conta os modos de diferir e de chegar ao acordo manifestados essencialmente por educadores e educandos, e sobretudo, as suas razões de proximidade ou de afastamento, ou dito de outra forma, o modo como estas ações se traduzem no dilema demasiado próximo/demasiado distante (Breviglieri, 2012), não tanto para compreender as configurações cujas formas de relacionamento vertem para o que é tido como uma distância conveniente, mas sobretudo com a finalidade de desvendar quais as gramáticas (conjunto de regras) que definem a sua especificidade (Thévenot, 2006; 2014).

É, portanto, no desnivelamento entre a proximidade opressiva e a distância negligente, que aparece com frequência zonas problema, tangenciando, dado a sua natureza, todo o jogo relacional inerente aos atos de educar os jovens na sua sexualidade. O referido dilema revela duas preocupações distintas. Por um lado, que uma presença adulta seja incapaz de atingir os públicos juvenis, ansiosos em procurar respostas para as suas dúvidas e hesitações face à sexualidade e aos afetos, para as quais o adulto manifesta, algumas vezes, não dispor de resposta ou de meios para responder. Neste caso, os jovens sentem que a distância gerada entre ambos é demasiado grande, sendo esse distanciamento excessivo responsável por afrouxar de tal forma os laços de proximidade que derrubam qualquer forma de garantir a confiança necessária para justificar o ato de educar a sexualidade.

Educação sexual? A sério? Não dei por nada [sorri]. O que a *stora* fez foi dar uma aula normal sobre o corpo humano. Interesse zero. Quem é que com 16 ou 17 anos não está farto de saber que um espermatozoide se encontra com um óvulo para ser fecundado e por aí fora? Mas quando alguém tentou fazer uma pergunta mais interessante, o que é que a *stora* fez? Nada. Continuou a aula com um filme para crianças sobre a puberdade. E responder às perguntas? Zero. A mulher não tem noção! (Excerto de entrevista a grupo focal, Célia, aluna do 11º ano, Escola A, Maio/2015)

O *stor* de Inglês começou logo mal quando disse à turma que aquilo não era a sua função e por isso não estava ali para responder às nossas perguntas. Põe um gajo logo à-vontade, não é? [Pergunta usando um tom sarcástico] Se não é a sua função o que é que está ali a fazer? Juro que

me apeteceu atirar-lhe isto à cara, mas ele entrou tão a matar que ninguém teve coragem de o enfrentar... (Excerto de entrevista a grupo focal, Dinis, aluno do 10º ano, Escola B1, Fevereiro/2015)

Nestes dois excertos de entrevista os alunos denunciam uma ação pouco fecunda e desajustada por parte dos professores no âmbito da educação sexual. No primeiro caso, a aluna revela a existência de um claro desajuste dos exercícios de forma aplicados pela professora com a faixa etária dos alunos a que esses exercícios estão a ser aplicados. A aluna não se limita a fazer a crítica, justificando a sua asserção a partir de um exemplo prático, afinal, pergunta, “quem com 16 ou 17 anos não está farto de saber que um espermatozoide de encontra com um óvulo para ser fecundado?”. A aluna em questão refere ainda que a professora se escusa a responder às questões dos alunos, não fazendo um desvio àquilo que estava programado para a aula, pois em vez disso passa “um filme para crianças sobre a puberdade”. Não sai, portanto, do que está protocolizado e convencionalizado. Não arrisca o inesperado.

No segundo caso, o juízo emitido pelo aluno dirige-se à atitude de denegação por parte do professor da função de educar a sexualidade que considera não ser a sua função, impondo à partida como regra não responder às eventuais questões do público juvenil sobre a sua tutela. Gesto que o jovem interpreta como suficiente para afastar o aluno de qualquer intenção que contrarie aquilo que foi prontamente convencionalizado pelo professor. Aliás, o aluno sente que a hostilidade com que foram recebidos foi o bastante para que ninguém se atrevesse a contestar a ação do professor.

Para compor o quadro analítico, a questão da intemperança da distância em demasia surge então articulada com aquela cuja inquietação verte em sentido oposto, ou seja, para o excesso de proximidade, que leva frequentemente a situações qualificadas como injustas ou desajustadas, aparecendo nos discursos de educadores e de educandos como uma questão verdadeiramente inquietante, na medida em que ambos referem que, nestes casos, a fronteira entre o íntimo e o público é facilmente atravessada de forma não consentida e o embaraço perante tal intrusão afeta incondicionalmente as relações. Ora, tal situação é mais premente quando recai sobre jovens vulneráveis, que por alguma circunstância são ou estão mais suscetíveis de serem vítimas de humilhações, e que dificilmente criam formas de proteção com o fito de não consentir esse tipo de intrusão, afastando presenças indesejáveis.

No entanto, a problemática levantada pelo dilema muito próximo/muito distante não se circunscreve aos seres mais vulneráveis. Educadores e públicos juvenis no geral, portanto adultos e não adultos, estão sujeitos a ter de retemperar constantemente as relações de proximidade/distância, por forma “a estabilizar a dialética da confiança e da desconfiança para instalar definitivamente o relacionamento no polo da primeira” (Breviglieri, 2012, p.17).

Uma condição para pensar este problema passa então pelo reconhecimento das diferentes grandezas que separam os adultos daqueles que ainda não o são, que se constitui, por si só, um fenómeno político decisivo para a manutenção das relações intergeracionais nos quotidianos escolares, nomeadamente quando o desconforto da proximidade evidencia a fragilidade de tais relacionamentos e, portanto, exige que sejam mobilizadas dinâmicas de acomodação ao ambiente, tendo como horizonte “viver melhor juntos”, que aqui metaforizamos pelas temperaturas que convêm à educação sexual escolar. Ou seja, a educação sexual, feita à temperatura que convém, assenta sobre a base primordial que relaciona a experiência à qualidade das relações educador-educando, tendo em conta um processo contínuo de reconstrução da experiência de ambos (Dewey, 2002).

O professor Hélder, de História, fala-nos do seu envolvimento na educação sexual na escola onde é professor há mais de duas décadas. Esta voz fala com conhecimento de causa. Causa que o atravessa depois de vários anos a lidar com esta temática. Um projeto que abraçou, logo desde do início, em 2009, para nunca mais abandonar. A pergunta podia ser aquela que não nos atrevemos fazer a nenhum dos entrevistados: qual é o mais macho, o vulcão ou o iceberg? Todavia, o calor ou o frio insuportável que por vezes se faz sentir nas relações interpessoais vem sempre ou quase sempre à baila dos discursos. O referido professor usa uma metáfora verdadeiramente “gelada” para centrar a nossa atenção nas consequências que uma ação mais incauta na forma como se educa a sexualidade juvenil pode trazer como risco para a relação entre professor e aluno. Assim, segundo o mesmo:

Educar estes jovens na sua sexualidade é por vezes como caminhar em cima de um lago coberto com uma camada fina de gelo, se formos leves e cautelosos conseguimos atravessar o lago sem sobressaltos nem surpresas desagradáveis, se formos pesados e incautos arriscamos no mínimo a escorregar, mas o mais certo neste caso é o gelo quebradiço ceder e afundarmo-nos. (Excerto de entrevista a professor de História; 48 anos, Escola B2, Novembro/2015)

Fazendo jus aos termos usados pelo professor Hélder, ao descrever a delicadeza subjacente aos atos de educar a sexualidade nas escolas, o princípio da prudência consta do seu discurso como elemento-chave para uma abordagem à sexualidade feita à temperatura conveniente. Os educadores caminham sobre gelo quebradiço – metáfora usada por Hélder simbolizando a fragilidade das relações em momentos críticos de proximidade –, essa “fragilidade dos vínculos humanos e o sentimento de insegurança que ela inspira (...)”, nos termos usados por Zygmund Baumann (Bauman, 2006, p.9), torna o campo da sexualidade particularmente sensível ao excesso ou déficit de zelo e leva ao refinamento das modalidades educativas e à exatidão das proporções entre o excesso e a falta (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

Com efeito, juntamente com os atores que trabalham nos palcos onde a ação decorre, reforçamos a ideia de que a educação sexual leva a combinar elementos políticos e morais do trabalho/relação pedagógica dos educadores com as tribulações da juventude contemporânea, o que por si só, torna difícil a fixação de consensos quanto ao que deve ser educado, quando e como deve ser feito (Pereira & Freitas, 2001; GTES, 2007). Esta questão torna-se mais evidente em matérias que tocam as sensibilidades individuais, como o caso da sexualidade e dos afetos, envolvendo escolhas existenciais dilemáticas e de grande conflitualidade cultural (Carvalho & Figueiredo, 2012).

“Quando se esquia sobre gelo fino a salvação está na velocidade”, disse Ralph Waldo Emerson, o escritor americano (citado por Bauman, 2006). Velocidade da qual deriva o desapego daquele que procura passar rápido pela situação, despercebido, sem deixar marcas, sem se envolver. Contudo, muitas vezes não encontra nesse desapego uma redução das tensões ou o risco de criar um conflito, justamente porque querer a todo o custo evitá-lo não deixa de mostrar uma certa insegurança ou impreparação para enfrentar situações imprevisíveis e delicadas. Digamos, portanto, que o evitamento não afasta em definitivo os assuntos melindrosos, “apenas os distribui de modo diferente, juntamente com as ansiedades que provocam” (Bauman, 2006, p. 14). Os educadores são particularmente sensíveis a esta questão.

O professor encontra um verdadeiro dilema. Como educar para a sexualidade sem cair em questões íntimas que podem de alguma forma melindrar os presentes? Aquilo que nos é exigido fazer, que é educar para a sexualidade, é andar num trapézio sem rede... qualquer coisa que escape mais para uma questão íntima pode ser vista como uma aproximação intrusiva, mas se nos distanciarmos dos alunos e dos seus problemas, então somos negligentes. Isto não é como uma aula de Português, planificada segundo uma dada ordem ... não há planificação em educação sexual que garanta que

as coisas corram bem. Levamos as coisas bem *preparadinhas*, mas depois confrontamo-nos com os atrevidos, os tímidos, os ingênuos, os sabichões, eu sei lá mais o quê... (Excerto de entrevista a professora de Português, 51 anos, Escola A, Maio/2015)

Nas relações de proximidade, é comum dar por garantido uma familiarização com pessoas, objetos ou instituições visando reduzir a incerteza e imprevisibilidade dos acontecimentos. Mas se é certo que a escola proporciona certas rotinas para aqueles e aquelas que a habitam diariamente durante um longo período de tempo, a sua realidade quotidiana é, na verdade muito mais complexa, confeccionada a partir de investimentos em forma e da combinação de diversos regimes de envolvimento na ação que não trazem a parcimónia como garantia da boa convivialidade.

Por exemplo, um regime em familiaridade requer um acondicionamento íntimo, exigindo uma partilha consolidada pelo mutualismo, de uma espontaneidade adquirida e permitida por rotinas, concedida através da proximidade a partir da qual se criam hábitos (Breviglieri, 1999; Breviglieri & Stavo-Debaugé, 2004). No entanto, a copresença num regime de familiaridade torna perceptíveis os principais traços antropológicos arrolados à questão da convivência nos espaços da escola, o que, por sua vez, assume a disponibilidade emocional, a segurança, a continuidade da identidade pessoal, sob a esteira de um ato que ao mesmo tempo pode desviar-se do polo íntimo e emergir nos constrangimentos do espaço público (Breviglieri, 2007b). Por vezes o âmbito doméstico é mesmo o mais difícil de habitar.

Madalena foi a última a entrar na sala. Os restantes colegas já estavam sentados nas cadeiras dispostas em U. Preparavam-se para iniciar uma sessão dedicada à educação sexual. A cada aluno, exceto à Madalena que ainda não estava presente, foi entregue um pedaço de papel, no qual, segundo as instruções da professora Carla, deveriam escrever três palavras que cada um achasse que melhor descreviam o conceito de sexualidade.

Enquanto dava instruções, a professora mantinha-se de pé, junto à porta, como se já esperasse a entrada retardatária da Madalena. Esse intuito ficou claro assim que aluna assomou à porta.

Professora: Sempre a mesma coisa. A menina não tem um relógio em casa?

Madalena: Tenho. Mas como a professora disse, ficou em casa.

Professora: Em vez de vir com uma *gracinha*, preferia um pedido de desculpas...

[Madalena baixa o olhar, sem pedir desculpa]

Professora: Vá-se sentar por favor que os seus colegas já estão a fazer a atividade que propus e agora obriga-me a repetir porque não estava cá a horas ...

[A Madalena sentou-se sem nunca encarar a professora, enquanto esta lhe entregava o pedaço de papel e explicava o que pretendia]

Madalena: Não vou fazer isso...

Professora: Porquê? Quer dizer, chega atrasada e não quer fazer o que lhe proponho. Posso saber por que razão não se digna a fazer esta atividade?

Nesse momento, a Madalena levanta a cabeça e responde em tom irritado:

Madalena: Porque não acho que a sexualidade seja assunto para discutir aqui consigo e com os meus colegas. Já sou crescidinha o suficiente para escolher com quem quero falar sobre esses assuntos. Tenho pais e namorado. É com eles que falo, não com professores e muito menos à frente dos colegas...

Professora: Não lhe estou a pedir para que me revele alguma coisa íntima, mas que escreva três palavras que para si melhor caracterizem a sexualidade...

Madalena: Lá está. Palavras que *para mim* [ênfatisa esta expressão aumentando o tom de voz] tenham a ver com a sexualidade. Se é para mim, estou a dar uma opinião pessoal, se é pessoal é íntima, não é?

Professora. Olhe que isso é uma ideia muito retrograda e não esperava ouvir de uma aluna do 10º ano...

Madalena. Até pode ser, mas é que eu sei que os *stores* usam estas aulas mais para se meterem na nossa vida privada do que outra coisa.

Professora: Não admito que me chame intrometida...

Madalena: E eu não admito que me chame retrógrada!

[Aluna e professora não dialogaram mais até ao final da aula]

(Notas de diário de campo; Escola C; 10º ano do curso de Humanidades, Fevereiro/2017)

A aluna Madalena e a professora Carla expõem, cada uma no seu léxico, pequenas provocações que vão resvalando para um agastamento relacional que degenera na acusação ou ofensa mútua. Sobre o ato de educar a sexualidade na escola possuem opiniões díspares e conotações distintas que vão sendo esgrimidas à medida que se traçam os limites que, uma e outra, julgam coerentes para estas intervenções educativas. As suas visões conflituam quanto aos propósitos destes atos e quanto às capacidades de agir em conformidade com os intentos traçados por cada uma. Ao mesmo tempo que desnudam o

pudor que as delicadezas destes temas suscitem, convocam para o seio da relação a inevitável convulsão precedida de um mal-estar evidente quando em causa está o desvelamento do íntimo. O assunto “sexualidade” é reivindicado pela aluna como pessoal e intransmissível perante a professora e a turma. Apesar da professora justificar que o propósito do exercício que propõe aos alunos não é a revelação de algo íntimo, mas sim caracterizar a sexualidade a partir de palavras “soltas” que advêm das opiniões dos alunos, Madalena recusa-se a participar nesta atividade, pois falar no assunto está, para a aluna, sempre na vizinhança de um regime de proximidade do qual pretende afastar-se, havendo aqui uma clara deslocação do pessoal para a singularidade do ser.

Mostrando o seu claro desgosto, Madalena oscila entre estados de rejeição (“...não vou fazer isso...”) e de irritação (“...não acho que a sexualidade seja assunto para discutir aqui consigo...”). A sua reação e o sentimento de desgosto que manifesta, não tanto pela educação sexual em si, mas pela figura do educador que, nas suas próprias palavras, “usam estas aulas para se meterem na nossa vida privada”, remete-nos justamente para as apreciações anteriormente feitas acerca das dificuldades inerentes a um regime de ação em familiaridade (Thévenot, 1990). É também certo que o desmando já ocorre antes do pedido da professora. A crítica relativamente ao atraso e ao hábito em se atrasar reforça talvez esta indisponibilidade.

Nos vários casos mencionados há o espectro de uma relação desumanizada que basicamente frustraria qualquer plano tendo a proximidade relacional como princípio orientador (Breviglieri, 2012). A internalização da humanização do outro, que é o apanágio da humanização da pessoa do aluno, consiste num investimento em formas adequadas de aproximação que levem em conta o limite do que é do foro íntimo, privado ou público. Quando a proximidade se experimenta na forma de intrusão de um espaço não consentido, para passar a um grau de proximidade opressiva, o risco do adulto se inclinar para um plano demasiado íntimo, causando constrangimentos, humilhações ou caindo numa espécie de compaixão distraída, afeta publicamente aquele que já é vulnerável.

A intimidade aparece, com efeito, como a forma mais externa e, portanto, mais visível, da familiaridade. Por intimidade entende-se aqui como uma operação de eliminação (ou redução) das limitações que criam um distanciamento na interação em relação a outro(s) ator(es). Este conceito, algo simplista, é o que mais explicitamente divide as pessoas do mundo em dois tipos, as que são íntimas de nós (e que podem agir

ou falar de maneira diferente das outras) e as que não são íntimas (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004).

O aparecimento de momentos críticos, aquando o desenrolar da ação educativa que visa a sexualidade e os afetos, revelou-se precioso para a pesquisa etnográfica empreendida. Quando um acontecimento perturba a ordem habitual das coisas, levanta-se o véu sobre a fragilidade das relações estabelecidas em sala de aula, o que significa que à escala que a compreensão etnográfica permite cremos ter conseguido reunir boas provas que sustentam o dilema enunciado que se expressa entre o demasiado próximo ou o demasiado distante. Entre um vulcão e um iceberg.

À procura de lugares e de laços: habitar a escola além dos limites do privado, do íntimo e do público

Procuramos entender a razão de alguns adolescentes e jovens procurarem lugares e laços onde e com quem possam esclarecer as suas dúvidas, incertezas e hesitações em relação à sexualidade. Num primeiro momento, percebemos que as capacidades para a ação dependem da qualidade dos vínculos que são produzidos na escola, tanto em relações verticais, entre adultos e jovens escolares, como nas relações horizontais, entre pares. O direcionamento para temas mais delicados que versam sexualidade e a subtileza com que estes são tratados em diversos arranjos educativos (tema explorado no próximo capítulo), atuam como centro de gravitação das relações entre os atores escolares, colocando numa mesma órbita a reflexão sobre as condições lógico-gramaticais da *comunalidade* e, claro, o questionamento sobre o campo atual das experiências de copresença tendo em conta composições dos diversos regimes de ação. Deste modo, tornou-se plausível afirmar que a reflexão sobre a educação sexual escolar é uma via privilegiada para entender os laços e os lugares que ora se apertam ora se afrouxam entre as pessoas em copresença, ou de uma forma mais geral, os laços que se apertam e afrouxam entre a escola e a adolescência (Barrère, 2013).

O compromisso em acolher os alunos nas escolas prende-se invariavelmente com essa procura dos laços e dos lugares que suportam as contingências trazidas pelo mundo juvenil ao meio escolar. Por esta razão, a ação que convém (Thévenot, 2006) para educar

a sexualidade nos tempos e espaços escolares, requer o cuidado e a atenção ao outro não adulto que, por sua vez, exige condições de hospitalidade e de acolhimento na escola com o propósito de construir um vínculo duradouro entre educadores e educandos (Thévenot, 1986; Resende, 2010a, 2011). Essa ação conveniente não se furta à natureza operatória dos afetos, nem ao reconhecimento dos limites do íntimo, do público e do privado, com o objetivo de criar zonas de boa convivência entre adultos e jovens, aproximando propósitos e gerações, e desfazendo, na medida do possível, o estranhamento com que uns e outros por vezes se encaram, cujo propósito último será tornar a escola um lugar hospitaleiro e, conseqüentemente, habitável (Resende, 2010c).

Habitar, no sentido em que aqui é usado, conjuga-se com os verbos “ser” e “pertencer”. A pessoa tem de *ser* acolhida na sua individualidade, antes de *pertencer* a uma coletividade, de habitar um espaço comum. A conjugação dos verbos ser e pertencer com o verbo “habitar” é instituída sob a modalidade de uma partilha alicerçada numa aproximação ao outro, de uma fluência adquirida e permitida por rotinas, feita através de um regime de proximidade (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 1999, 2004). É assim que se tornam perceptíveis os principais traços antropológicos que afetam o ato hospitaleiro, o cuidado pessoal, a disponibilidade emocional, a segurança, a continuidade da identidade (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debaugé, 2004).

A essência da hospitalidade a que aludimos, vai ao encontro do que Paul Ricoeur (1990) descreve como a essência da hospitalidade que é “o fato de receber em casa”. Com efeito, quando o ambiente escolar se torna verdadeiramente hospitaleiro para os usos e conveniências mais pessoais, as pessoas que a habitam sentem-se como se estivessem em casa, na sua casa. Obviamente ressaltamos que a hospitalidade implica igualmente diferentes formas de fechamento e apropriação ajustada aos tempos e espaços da escola que podem ser bastante exigentes. No limite, os atos de hospitalidade podem ser opressivos quando condicionam a autonomia da pessoa a ser acolhida naqueles tempos e espaços, induzindo a uma proximidade excessiva que provocam um sentimento de liberdade impedida ou de intrusão. Ser hospitaleiro na escola requer, portanto, ter a capacidade de afrouxar suficientemente os laços que se estabelecem com os outros, especialmente com os não adultos, por forma a permitir que os relacionamentos não se tornem nem alienantes nem asfixiantes (Stavo-Debaugé, 2017).

Reforçamos a ideia de que as modalidades que suportam a educação sexual escolar devem sempre ter em conta as contingências resultantes do encontro geracional

entre educadores e educandos, sendo que o mesmo necessita de terra firme para assentar as suas estacas, construir as suas paredes mestras, edificar um espaço habitável de acolhimento seguro e confortável quanto baste.

É certo de podemos observar hoje nas escolas a tentativa de um movimento, em gradações de intensidade diferentes, em direção à pessoa do aluno por parte dos educadores, revelado por um investimento bem visível em regimes de envolvimento em proximidade (Thévenot, 2006; Breviglieri, 2009, 2012). Todavia, enfatizamos, porque esta ideia não deve nunca fugir à nossa dissertação, que a intensificação das relações de proximidade trazem sempre ou quase sempre consigo o risco da indeterminação das fronteiras do íntimo, do privado e do público, complexificando as relações nestes espaços confeccionados para serem acolhedores e habitáveis, através, sobretudo, de uma combinação de elementos de ordens de grandeza cívica e doméstica, que apesar de facilitarem aproximações mais estreitas, podem trazer, em vez da gratificação imediata do conforto do acolhimento, o risco de uma proximidade opressora e por tal, insuportável.

Assim, o investimento em formas de aproximação à pessoa do aluno, questão central das políticas de proximidade nas escolas, exige da parte dos educadores alguma cautela na escolha das palavras e dos atos. A professora Amélia, de Filosofia, sublinha justamente a forma ponderada com que aborda os temas inerentes à sexualidade perante os públicos juvenis.

A abordagem da sexualidade não decorre de forma natural ou descontraída perante os jovens que temos pela frente, excitados e ansiosos por uma boa polémica, à espera de um tropeção por parte do professor, ou de um colega, algo que lhes dê algum motivo para fazerem troça. É por isso que é sempre um pouco desconfortável abordar estes assuntos. Ainda que o esforço seja grande para que as conversas assentem em discursos ponderados, é necessário ter muita cautela e escolher as palavras certas, não vamos cair em situações que nos deixem constrangidos a nós ou a eles. Resumindo, a ponderação na forma como abordamos as temáticas relacionadas com a sexualidade é absolutamente necessária já que estamos permanentemente a ser julgados aos olhos dos alunos e não só... (Excerto de entrevista a uma professora de Filosofia; 50 anos, Escola A, Maio/2016)

A característica mais proeminente que conseguimos captar através destes e de outros depoimentos é aquela que diz respeito à forma como os educadores combinam a natureza melindrosa dos conteúdos da educação sexual com as vivências quotidianas nas escolas e que torna o refinamento das modalidades educativas objeto de disputas várias entre os diferentes protagonistas, quer sejam educadores, alunos ou pais (Resende, Beirante & Gouveia., 2016).

Daí a procura incessante pela ação que melhor convém (Thévenot, 1990) às formas de fazer a educação sexual nas escolas. Falar de sexualidade, corpo ou afetos no geral, comporta sempre uma ação sexuada, afetiva e corporificada. E é por esta razão que muitos educadores dizem sentir-se acometidos por um sentimento indefinível entre a expectativa de uma aproximação à pessoa do aluno e o medo de que essa aproximação seja demasiado intrusiva. É essa *décalage* entre o exercício de aproximação e o seu dual, o afastamento, que caracteriza muitos destes encontros.

Arrependi-me de lhe ter perguntado se era feliz com a sua sexualidade. Não sei o que lhe passou pela cabeça para me responder daquela forma tão brusca. Ele que nem é um aluno mal-educado ou rebelde. Pelo contrário, é daqueles bem sossegadinhos e educados. Daquela vez parecia zangado a sério. Disse-me que não tinha nada que me meter na sua vida, que eu não sei nada acerca dele para lhe estar a perguntar coisas sobre a sua sexualidade e a sua intimidade. “Isso é comigo, não lhe diz respeito”, foi o que me respondeu. Mas eu não o fiz, ou pelo menos não me apercebi de tê-lo feito. Ainda assim tentei reparar o meu ato, pedindo desculpa, dizendo que não tinha qualquer intenção de me meter na sua vida. Amuou. Ficou o resto do tempo em silêncio a rabiscar qualquer coisa na contracapa do caderno. Decidi então não lhe dizer mais nada, esperar que aquilo passasse. Nunca mais foi o mesmo aluno que era para comigo, mesmo nas aulas de Inglês. Distanciou-se. (Excerto de entrevista a uma professora de Inglês; 39 anos, Escola C, Janeiro/2016)

Esta inesperada rutura de diálogo denota a forte rejeição por parte do aluno daquilo que o mesmo considera ser uma intrusão inaceitável à sua vida privada, facto que fica evidenciado na resposta que o mesmo dá à professora para que não se metesse na sua vida. À tentativa frustrada de aproximação por parte da professora, segue-se a tentativa gorada de reparação de um ato não premeditado, um pedido de desculpas que não anulou o amuo, mas que resulta, ao contrário do expectável, no fechamento do aluno sobre si mesmo – e ao arrefecimento dos laços entre os dois (“Nunca mais foi o que era comigo... Distanciou-se.”) (Dionísio, 2018).

O apego familiar e o tipo de responsabilidade que ele induz interessa-nos aqui sobremaneira na medida em que os deveres da *comunalidade* tendem muitas vezes a ser descentralizados em direção à relação paternalista. O princípio da autonomia é fundamentalmente solapado pelo estado de dependência da pessoa e pela atitude protetora que este estado de dependência requer.

Este episódio relatado pela professora corrobora o ponto de vista de outros interlocutores entrevistados e impelem ao questionamento das políticas de proximidade

nas escolas enquanto percussoras do que o sociólogo francês Marc Breviglieri denomina de “pedagogias liberais da intrusão” (Breviglieri, 2007a, 2007b, 2009). Nestas pedagogias a aproximação suscita um sentimento de excessiva proximidade e, conseqüentemente, de apropriação ilegítima de um espaço privado que provoca reações vivas de indignação por parte de quem se sente oprimido pela intrusão (Breviglieri, 2007a).

A palavra é sempre dada aos jovens, só eles é que podem informar o professor acerca daquilo que os afeta, ou que os inquieta, das suas dúvidas, dos seus medos. Acontece que alguns optam por pouco ou nada dizer e nem sempre deixam perceber quais as suas dúvidas em relação à sexualidade. O pior é que segundo me parece são exatamente os mais calados que mais necessitam de falar. Então vão assim meio como que a reboque das dúvidas dos outros. Porque há aqueles que falam muito, por vezes falam até de mais, não têm travões naquilo que dizem... digo-lhes: “tento na língua”, mas raramente resulta. Esses são os malcriados irredutíveis... O que é curioso é que entre aqueles que de alguma forma gostam de se exibir perante a turma e o professor, os que gostam de provocar, e aqueles que falam pouco, ou que calam mais do que falam, fica sempre a impressão que estes segundos se expõem mais do que os primeiros. É paradoxal, mas é o que tenho observado pela minha experiência. Também é habitual que quando um aluno mais tímido decide arriscar, corra o risco de ser enxovalhado, humilhado por aqueles colegas mais provocadores. São uma presa fácil para eles. É nesse momento que o professor tem de intervir, aí não há hipótese de ignorar a situação. Os jovens têm de aprender a se respeitarem mutuamente ... (Excerto de entrevista a um professor de Português; 54 anos, Escola B2, Novembro/2015)

É certo que perante um ataque à sua intimidade, os jovens agem de formas distintas. Como salienta este professor, alguns avançam com ousadia, indo ao encontro do conflito, outros preferem a retirada estratégica procurando “abrigos” – uma forma de evitar o conflito sem que dele saiam caluniados, ofendidos ou envergonhados. Contudo, nem os mais ousados, nem os mais retraídos estão protegidos da injúria, da humilhação, das provocações, da violência, a que concomitantemente estão acometidos nos espaços escolares. Ora, se os ousados “dão o corpo às balas” e estão quase sempre presentes onde existe uma contenda, sendo que muitas vezes são eles próprios que a provocam, os retraídos, por sua vez, não deixam de se colocar numa situação de vulnerabilidade, caindo nas “armadilhas” que pensavam ser refúgios. Ou seja, os refúgios são lugares que pela sua estreiteza não permitem muita mobilidade tornando estes jovens “alvos imóveis”, fáceis de atingir. Em suma, assim como os refúgios são armadilhas perigosas, os silêncios a que os jovens muitas vezes recorrem na tentativa de abandonar o conflito (ou nem

sequer entrar no mesmo), podem ser igualmente incômodos e reveladores da sua fragilidade. “*Worse even than maddening song, your silence*”, no dizer de Sylvia Plath, a escritora americana.

Do conflito devemos ainda considerar a sua resolução, ou a reversibilidade do mesmo. Uma das características mais representativas da dinâmica e da fragilidade dos relacionamentos (Bauman, 2006) advém justamente dessa possível reversibilidade do conflito, quando os atores encontram uma saída pela ação mais conveniente à situação, ou seja, aquela que permite encontrar o equilíbrio (ainda que instável) entre a ação e a coordenação, o que leva, por sua vez, à articulação entre a ação individual e o conceito de convenção que dá suporte a todas as exigências do acordo e das formas de fazer o comum no plural (Certeau, 1980; Thévenot, 1990, Resende, 2003, 2010a). O epíteto “conveniente” coloca em causa a qualidade da intervenção pedagógica na perspectiva de um julgamento sobre a sua conceção prática. Por esta razão, o juízo sobre a adequação pedagógica aos temas da sexualidade nos palcos escolares, supõe relacionar a ação singular de educar a sexualidade à generalidade de conveniências e de convenções socialmente instituídas. Ora, é precisamente sobre a conveniência que os elementos da ação são qualificados como aptos para resolver as disputas que vão surgindo pontualmente nos espaços de interação escolar. O que convida também a reconsiderar a distinção habitual entre formas de discordar e concordar, justamente pelo ajuste das ações individuais ou coletivas, cuja natureza plural, nem sempre concordante, encontra formas ajustadas que possibilitam fazer o comum.

Não esqueçamos, porém, que o conceito da ação que convém, tal como é descrito por Laurent Thévenot (1990), encerra uma tensão entre as noções de *agir* e *convir* que podem parecer muitas vezes antitéticas ou antinómicas (Thévenot, 1990). No entanto, a gramática que subjaz à ação individual conveniente expressa o arbítrio de um indivíduo contra determinações coletivas ou contra a reprodução garantida de uma ordem. Assim, a ideia de ação que convém clarifica a articulação dos dois termos “agir” e “convir” tratando-se de um conceito de ação que envolve a abertura da iniciativa individual e uma noção de convenção que suporta todos os requisitos do acordo. Está, portanto, firmemente alicerçado numa ampla gama de qualificadores para designar a adequação de um ato, quer se diga ajustado, adequado, apropriado, feliz, bem-sucedido, razoável (Thévenot, 1990). O juízo sobre adequação dos atos supõe relacionar essa ação singular à generalidade de conveniências ou convenções. Existe então uma “dinâmica de acomodação” (para

acomodar um espaço e a ele se acomodar) que está relacionada, justamente, com este conceito de ação conveniente, tendo no horizonte o conforto pessoal para melhor conviver no espaço ordenado em direção de a uma facilidade pessoal, “o espaço objetivo transforma-se numa superfície familiar de contato” (Thévenot, 1994). O espaço familiarizado e o gesto rotineiro instalam-se, desta forma, nesse ambiente, em certos modos de ser e de fazer (Breviglieri, 2004). A escola torna-se, nesta dinâmica, um lugar onde, professores, alunos e funcionários, que habitam o seu ambiente quotidiano, podem encontrar ali a intimidade de um domicílio onde são depositados objetos pessoais, hábitos e arranjos entre próximos. O próximo apropria-se, assim, de um mundo circundante num regime de familiaridade que funciona segundo o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam, o espacializam e o levam a funcionar num registo segundo o qual a distinção entre o meu e o teu é tornada extremamente fluída (Certeau, 1980; Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004 b).

Ao cumprir a sua função qualificante, a educação sexual convoca emoções e sentimentos de afeto que constituem, em conjunto, uma progressão em direção à pessoa humana do aluno, o que significa em termos práticos, que o carácter relativamente público das emoções e a privacidade dos sentimentos de afeto condicionam o adulto a uma relação de proximidade onde não pode “estar nem demais, nem de menos”. Se a primeira resvala frequentemente para o sentimento de intrusão indevida, a segunda é tida usualmente como um ato negligente ou um ato de infantilização. A tessitura de que são feitas as relações de proximidade entre educadores e educandos requer então a confiança necessária para uma aproximação feita progressivamente e com tato. Frequentemente sucede o contrário.

Quando confrontados com a operação qualificante de educar a sexualidade e os afetos nas escolas, cada educador envolvido tenta assegurar as devidas proporções de proximidade, afeto e dom. Há neste intento, uma potência do encontro intrageracional que força os educadores a (re)pensarem as modalidades de ação mais convenientes ao referido propósito, o que leva, por sua vez, a ensaiar afinações ajustadas (e justas) às formas de fazer (Ricouer, 1990; Thévenot, 1986) a educação sexual entre aquilo que é de dizer e de calar, de educar e de informar, de pôr à vista ou de resguardar, mas, sobretudo, sem nunca fechar a porta à curiosidade destes públicos juvenis.

No momento do encontro é essa proximidade absoluta, essa coprecisão da distância que convém à educação sexual em meio escolar que é objeto de estudo. É, portanto, indispensável que tais intervenções adquiram formas ajustadas tornando

circuláveis conhecimentos que potenciem competências de cuidado pessoal e de governo de si no âmbito da sexualidade e dos afetos. É mais do que a mera transmissão de informações, é um campo operatório.

Às artes de fazer a educação sexual subjaz, efetivamente, a justa medida que as intervenções perante os adolescentes e jovens sob tutela adulta requerem. Sucede que da sua apreciação, aberta à delicadeza dos temas que adentram diversas questões arroladas à sexualidade e aos afetos, propaga-se na imaginação juvenil (e não só), expectativas e perplexidades advindas de um vastíssimo campo de possibilidades, combinações e desvios que desvelam, frequentemente, tensões perante a fronteira incerta do íntimo, do privado e do público.

Variações de temperatura na distância que convém: centros de altas e baixas pressões

Relatos e reflexões em torno de uma afetividade (im)precisa

A educação para a sexualidade e para os afetos em meio escolar enseja hoje um formato provido de uma pluralidade de valores indispensáveis quer para as políticas de acolhimento do outro diferente – essencialmente reconhecido em função do género ou da orientação sexual –, quer para as políticas de habitabilidade e de hospitalidade (Resende, 2010a, 2010b; Resende & Gouveia, 2013; Resende *et al.*, 2016). É precisamente no enquadramento sobre o político na escola, e mais concretamente sobre as formas de governação que subjazem à problemática da sexualidade e dos afetos, que o desígnio de tornar o espaço escolar mais hospitaleiro outorga uma atenção acrescida às diversas alteridades aí presentes na forma de reconhecimento do Outro; na valorização da liberdade e da cidadania; na consideração pelas diferentes expressões da sexualidade; e no respeito pela diferença no que toca às orientações sexuais; na promoção de igualdade de direitos e de oportunidades dos géneros e outros valores imprescindíveis às artes de

fazer o comum no plural nestes tempos e espaços escolares e de escolarização (Resende, 2010a; Resende & Beirante, 2015; Resende *et al.*, 2016).

Entre as modalidades de intervenção pedagógica – quer sejam em torno da redução de comportamentos sexuais de risco, ou mais próximas da construção de um projeto de vida, ou então abraçando questões dos direitos sociais relativas ao gênero ou à orientação sexual, ou ainda contando com as suas composições mescladas –, as ações em prol de educar a sexualidade assumem formas que assentam em zonas problema, em momentos críticos de dúvidas e de angústias que atravessam todas as idades, mas que são, talvez, mais pungentes nas transições dos mundos da adolescência para os mundos juvenis (Resende *et al.*, 2016). Sejam quais forem as modalidades de intervenção pedagógica que preencham as finalidades anteriormente aludidas, esta trata-se sempre de formas pedagogicamente e emocionalmente investidas que levam em consideração como os alunos se envolvem e reagem em função da natureza dessas ações. Daí os dispositivos utilizados na forma de exercícios qualificantes poderem resultar em práticas pedagógicas cuja natureza seja inadequada e até mesmo opressiva, sobretudo quando incidem sobre aqueles adolescentes ou jovens mais vulneráveis, inadaptados ou ressentidos por alguma questão direta ou indiretamente relacionada com a sua vida afetiva, a sua sexualidade e/ou corporalidade. Para ilustrar este ponto, atendemos às palavras do professor João, diretor da Escola C:

É preciso educar a sexualidade articulando-a com a afetividade. Por mais exigente que esta função possa parecer, educar a sexualidade requer um cuidado especial principalmente por aqueles que são ou aparentam ser mais vulneráveis. E isso consegue-se através da afetividade, de ir ao encontro dos alunos e dos problemas que estes enfrentam diariamente. Nesta escola, temos infelizmente alunos que vêm de contextos familiares e socializações de rua muito complicadas. Alguns são vítimas de violência doméstica, outros andam nos meandros da droga, tanto do consumo como do tráfico, outros já têm cadastro de roubos ou de violência, uns são marginais, delinquentes, outros são marginalizados, postos à margem da sociedade. Se não for pela afetividade, a educação sexual de pouco servirá, pois, a maioria dos nossos alunos precisam de uma palavra amiga, de uma aproximação real e empática. Para se orientarem, para não se perderem.

(Excerto de entrevista a Diretor da Escola C, 51 anos, Dezembro/2014)

O diretor da escola sublinha a importância de articular a afetividade com os atos de educar a sexualidade nas escolas. Neste caso, aponta para o contexto específico da sua escola, cuja população juvenil é composta por alguns alunos cuja vulnerabilidade de uns fica a descoberto de atos de delinquência perpetrados por outros, aqueles que são

rotulados de marginais envolvendo-se em sociabilidades que alimentam socializações que os empurra para as margens da sociedade. Para estes jovens é deveras pesado a afirmação da sua diferença identitária nas tramas da sociedade convencional, por isso “alguns deles investem em redes relacionais de proximidade (de bairro ou de rua), de acordo com o princípio de Fournier de *qui se ressemble s’assemble*” (citado por Pais, 2011, p. 84). É por esta razão que o diretor sentencia que a afetividade, materializada a partir “de uma palavra amiga, de uma aproximação real e empática”, não é apenas uma forma de abordagem à educação sexual perante estes alunos, mas a única forma que dá sentido à mesma, capaz de os orientar para, como diz, “não se perderem”.

A afetividade, diríamos, é um ato preciso, apesar de ser igualmente impreciso. Não lhe corresponde propriamente uma tonalidade de estados de facto ou de estados de consciência. Ela é precisamente a garantia do nosso contato com os outros e com as coisas e o que mantém unificadas as situações ou o que nos situa nelas. Como a ação coletiva não está toda no agir, mas também no sofrer e no compartilhar, a afetividade possui uma dimensão de afeição e paixão coletiva (Breviglieri, 2012). Importa, assim, mobilizar as suas potencialidades e suturar as zonas de especial fragilidade suscetíveis de gerarem conflitos e violências.

O diretor da Escola C faz apelo ao uso dessa categoria primordial, a “afetividade”, mobilizada por alguns professores entrevistados, o que se presta à sua reconstrução como conceito sociológico. Ela é, neste sentido, tida como uma representação ou uma atribuição subjetiva oferecida por um ator a outro. A carga moral que o termo carrega permite usá-lo de maneira relativizada, a “afetividade”, na forma substantivada, para a relação pedagógica, significa, tal como é interpretada pelos atores em situações concretas, na capacidade de agir pelo bem comum sem que uma aproximação produza um mal-estar tornando a interação insustentável. Esta maneira “relativizada” da afetividade faz com que o seu uso seja sempre uma forma de arriscar perante o outro, situação bem patente nas palavras de uma professora de História da Escola C:

Decidi arriscar. Debrucei-me sobre aquele aluno, visivelmente perturbado pela discussão que tinha tido com um colega que insinuava que a mãe era prostituta e por isso é que ele podia usar ténis de marca. O aluno reagiu primeiro efusivamente, entrando numa disputa acesa com o colega que o ofendera. Depois, ficou estático, a revolta fê-lo chorar. Esperei que a coisa acalmasse um pouco. Adverti os alunos para que não voltassem a tocar em qualquer assunto que pudesse ofender ou humilhar os colegas. Depois, como disse, arrisquei e aproximar-me daquele aluno. Pus-me de cócoras junto dele, que continuava debruçado sobre a mesa. Perguntei-lhe se podia falar com ele.

Não me respondeu. Pareceu-me que continuava a chorar. Ainda assim, ponho-lhe a mão no ombro e digo-lhe num tom afetivo: “Não liguês pá, isso é o que ele quer, ver-te assim nesse estado”. Voltou a nada me dizer, mas não insisti para que levantasse a cabeça ou olhasse para mim, em vez disso continuei sussurrando: “Tu és um tipo às direitas, que anda sempre vestido com estilo, é por isso que os outros têm inveja. Não deixes que levem a melhor”. Nesse momento sinto que respira fundo, talvez estivesse a ganhar alento para levantar a cabeça. Aproveitei este *feeling* para dizer. “O melhor que podes fazer, na minha opinião, é levatares a cabeça e agir como se nada tivesse acontecido, mostrares que és superior às tentativas de humilhação por parte dos outros. Ok?”. Foi então que manifestou a sua concordância sussurrando na minha direção “Hum, hum, tem razão *stora*”. Saí dali e continuei a aula. O aluno pediu-me para ir à casa de banho. Assenti. Regressou uns 5 minutos depois. Percorreu o caminho até ao lugar sem olhar para os colegas. De repente, sem que eu estivesse à espera, o aluno que o ofendera diz: “É pá, desculpa Fred”. O aluno virou a cara para o colega e sem nada dizer fez um sinal de aquiescência com a cabeça. (Professora de História, Escola C, 49 anos, Janeiro/2016)

A motivação principal para a professora assumir o “risco” de uma aproximação afetiva ao aluno foi justamente o fato da afetividade poder ser configurada como um espaço de procura pela lealdade com referência a um “bem de si” ou a um “bem comum”: a própria relação. Neste sentido, a afetividade é aqui interpretada, analiticamente, não como uma emoção, mas como uma “competência” (Boltanski, 1990; Werneck, 2009, 2012, 2014), ou seja, como um elemento a ser mobilizado nas ações em que uma forma alterada de relacionamento interpessoal demanda uma aproximação aos seres mais vulneráveis, mas esta deve ser sempre uma aproximação meticulosa, feita progressivamente e com o devido cuidado, com o propósito de apurar a todo o momento a sua possibilidade, continuidade e legitimidade. É neste tipo de aproximação que a professora incumbe. Com o *tato* necessário vai fazendo uma aproximação gradual tentando não pôr em risco a relação afetiva. Sabe que um passo em falso facilmente desliza para uma aproximação não consentida e arriscar fragilizar os laços entre o adulto e o jovem cuja base de relacionamento assenta na reciprocidade. Assim, em vez de contribuir para a cimentação de uma relação de confiança, pode induzir a um mal-estar relacional cuja reversibilidade é por certo difícil de estabelecer.

Retemo-nos mais um pouco sobre o relato da professora. Mais do que a professora e o aluno serem impulsionados em direção a um ponto fulcral por via da aproximação afetiva, são eles próprios afetados por situações em que ambos contribuem para definir e dominar as sociabilidades, remanejando os seus critérios de compreensão e reorganizando os seus horizontes de inteligibilidade. Aquém das estratégias racionais ou das

determinações estruturais, a ação afetiva que é desencadeada nestes momentos de especial tensão é enformada pelas circunstâncias, que por vezes só afetam particulares, mas podem ganhar outra amplitude e tocar outras pessoas que não aquelas que estão diretamente envolvidas (Dewey, 2002), levando-as a formar uma experiência comum, a se indignarem em conjunto e a mobilizarem-se em público.

Bianca era constantemente alvo de troça pelos colegas, por sofrer de uma doença rara, a síndrome de Crouzon, que lhe deformava o crânio dando-lhe um aspeto afunilado prenunciando o nariz. Como se não lhe chegasse, a pobre rapariga sofria igualmente de uma calvície precoce. O seu aspeto levou os colegas a alcunharem-na de “rato careca”. Para além de ser atormentada no dia a dia foi numa aula de educação sexual que alguns colegas foram especialmente duros com ela, salientando que por motivo da sua aparência física, jamais encontraria alguém com quem se relacionasse. A forma como o fizeram entre improperios e graçolas mal-intencionadas, levaram a Bianca a um pranto. De repente, saiu da sala a correr. A aluna teve mais de três meses sem voltar à escola vítima de uma depressão aguda. Durante esse tempo alguns alunos lançaram-se numa campanha de ajuda para a recuperação da Bianca. Várias mensagens foram enviadas através da internet a pedir-lhe que voltasse à escola. Esta onda de solidariedade gerada em torno da Bianca fez com que a mesma regressasse mais confiante pois tinha finalmente conseguido ser aceite num grupo de amigos que a apoiavam incondicionalmente. (Excerto de entrevista a professora de Português, 48 anos, Escola B2, Fevereiro/2016)

No caso apresentado, há em primeiro lugar um movimento de “camaradagem”, instigando atos de humilhação que desumanizam a figura da colega Bianca, cujo rosto desfigurado pela doença é a imagem singular do desafeto por parte dos pares pelo outro vulnerável. O rosto da Bianca sofre uma dupla desfiguração que lhe vale a alcunha de “rato careca”. Mas há outro movimento, desta vez de solidariedade, que vai precisamente em sentido oposto ao primeiro, cuja base é o afeto. O ato de construir laços de afetividade que nutrem a autoconfiança da Bianca para que esta regresse à escola, após a onda de solidariedade gerada em torno da colega humilhada, pedindo-lhe que voltasse, é mais do que um ato moral de reparação, é uma experiência moral comum de mobilização em público (Dionísio, 2017).

No exercício das interações (im)próprias do relacionamento juvenil nos quotidianos escolares, atos de afeto ou desafeto, jogam-se num mesmo tabuleiro, dando lugar a contradições diversas, ora fortalecendo as relações de *philia*, segundo afinidades eletivas entre pares (Resende & Caetano, 2012), ora promovendo condições para o estabelecimento de mal-estares relacionais. O que apontamos a partir deste quadro é que os afetos estão numa relação tensa com a questão fundamental que compõe as

sociabilidades juvenis, o que nos levou a pensar uma matriz que integrasse vários níveis de significação – como atos que ora se coordenam ora se subordinam. Assim, o princípio da afetividade torna-se uma noção central quando articulada pelos atores no estabelecimento e na manutenção de uma relação de proximidade.

No entanto, a articulação da educação para os afetos com a educação para a sexualidade constitui algo que ultrapassa a noção de uma competência social ela própria hábil a produzir uma ampla gama de efeitos, o que complexifica encontrar modalidades de educar a sexualidade através de exercícios de forma adequados, capazes, portanto, de criar aplicações pedagógicas ajustadas e justas. Reservemos esta ideia para desenvolver de seguida. Por ora, fazemos notar uma torção lógica primordial relacionada com a questão de educar para os afetos e que tem que ver com os relatos que apontam para as peculiaridades do ingresso dos afetos no horizonte das relações intra e intergeracionais nas escolas. Educar para os afetos será o mesmo que educar com afeto?

Para todos os efeitos, no campo educacional, educar com afeto surge como uma condição *sine qua non*, um ponto de partida da educação para a sexualidade. O fenómeno para o qual chamamos atenção é aquele que se dá quando o exercício de educar a afetividade parece requerer, segundo os princípios éticos da atividade docente, uma aproximação à pessoa do aluno a partir de um movimento afetivo ancorado a um imperativo altruísta ou “de entrega” ao outro. O trabalho empírico mostra-nos, então, a outra face da moeda. Falamos das zonas de conflito que surgem quando estes fluxos sentimentais e educacionais se cruzam. O tema diz muito acerca da importância que uns e outros, jovens e adultos, concedem às relações e, sobretudo às expectativas, visões do outro e reciprocidades que se colocam em jogo na educação para a sexualidade e para os afetos.

A propósito deste tema não é despendendo debruçarmo-nos um pouco sobre a obra de Marcel Mauss, *Essai sur le don* (1997). Apesar de Mauss ter investigado sociedades arcaicas, referiu algo que podemos transpor para o quotidiano: que dar (dom) engrandece o doador e cria uma obrigação ao recetor de o retribuir (ou pelo menos de o aceitar). No entanto, não nos esqueçamos que a aceitação do dom não é automática na medida em que pode colocar quem recebe numa situação de maior exposição e fragilidade. É o caso da Maria, uma aluna do 11º ano da Escola A:

Agora já não ligo e também já deixaram de me chatear, mas ainda no ano passado, numa aula de educação sexual o DT [diretor de turma] ficou chocado com os nomes que os colegas me

chamavam por causa da minha orientação sexual. Ainda não tinha assumido perante ninguém, agora já tenho namorada e ninguém se atreve a meter-se comigo, a não ser um risinho aqui ou ali. Que ignoro com facilidade... mas no ano passado estavam a tirar-me do sério. E o DT em vez de os mandar calar veio dizer que não havia problema nenhum em assumir a minha orientação sexual ... e que me ajudava a ultrapassar os insultos ... ó pá, passei-me com o homem... quer dizer a intenção até era boa, mas vem oferecer-me ajuda que me ia expor ainda mais perante a turma? Então já completamente passada com aquilo perguntei-lhe se não tinha filhos ou filhas para tomar conta. (Excerto de entrevista a *focus group*, Maria, 17 anos, 11º ano, Escola A)

Quando o professor decide abordar a questão da orientação sexual da Maria na turma, oferecendo-lhe ajuda, a aluna não aceita essa dádiva, e por mais que entenda que a mesma possa ser bem-intencionada a sua aceitação iria muito possivelmente prejudicá-la pois iria muito mais facilmente expô-la perante os colegas, do que ajudá-la a superar as injúrias a que estava acometida. É por isso que se vira contra o doador, tal como os filhos se viram muitas vezes contra os pais quando acham que estes não estão em posição de ajudá-los, mas tão-somente de recriminá-los, exigindo-lhes outros comportamentos.

Este ponto sublinha o facto de quem recebe é que tem a última palavra, o seu papel não é passivo. Ainda assim, a aceitação de dádivas pode não ser voluntária, como vimos em outros casos ilustrativos, mas quase uma obrigação, pois rejeitá-las pode implicar conflitos. Talvez a dádiva possua a melhor das intenções, mas quando aparece nas situações descritas, por vezes acompanhada pelo toque ou por um sorriso condescendente, facilmente é interpretada como indulgência, uma espécie de esmola que não foi pedida e que se quer rejeitar. Buscando a Simmel a metáfora da ponte e da porta, a dádiva cria uma ponte, uma ligação com um certo desequilíbrio, que tem com principal objetivo equilibrar uma relação no futuro, quando o adulto se assoma dos adolescentes e jovens para mostrar que está ali para ajudar, para educar os afetos pelo afeto. Mas, por vezes, essa dádiva bate na porta quando o outro, não adulto, a rejeita liminarmente. Facto que talvez cause um certo estranhamento, pois na vida do dia a dia as apologias de “dar” estão quase sempre associadas ao entusiasmo de quem as recebe. Mas o que acontece quando a dádiva surge em momentos de educação sexual em meio escolar, onde o afeto procura igualmente espaço para ser educado?

Esta questão leva-nos a pensar nas variantes da dádiva que não satisfazem os requisitos da aceitação por parte de quem a recebe ou quem é suposto receber. Por exemplo, quando a dádiva cria uma obrigação muito maior do que própria dádiva em si. É o que na gíria chamamos de presente-envenenado. Damos um exemplo. Isa é uma aluna

brasileira do 10º ano da Escola B1. O relato da aluna é bastante elucidativo em relação ao que denominamos de presente envenenado:

É preciso você ter cuidado com esse tipo de professor. Ele começa por te oferecer ajuda, se mostra todo compreensivo, preocupado e assim ... mas afinal ele vai exigir de você, vai tentar saber coisas de sua vida para depois encher sua cabeça com moralismos e dizer o que você pode ou não pode fazer, ele vai te condenar e sempre diz que é ele quem sabe porque é adulto e que devemos ouvir o que ele conhece da vida. Na verdade, ele apenas oferece ser confidente para depois exigir que você se comporte como ele quer... (Excerto de entrevista a *focus group*, Isa, 18 ano, 11º ano, Escola B1, Março/2016)

Também há o presente inútil, como aquelas bugigangas que nos oferecem e aceitamos a custo com um sorriso amarelo. O relato do Gonçalo, aluno do 12º ano da escola C, é bem ilustrativo do que acabamos de referir:

Tinha aquele problema com a miúda de quem eu gostava, mas que me dava grande desprezo. Andava desesperado e sem saber o que fazer. Aproveitei a aula sobre os relacionamentos para falar do caso. O *stor* ofereceu-se para ajudar e eu aceitei, afinal sempre era uma pessoa mais velha e com outra experiência. Mas o que ele disse foi uma série de banalidades que não me ajudaram nada ... agradei, mas não aprendi nada com ele. (Excerto de entrevista a *focus group*, Gonçalo, 18 anos, 12º ano, Escola C, Março/2016)

A Constança, aluna do 12º ano da Escola A, reforça a questão:

Não só os pais, mas a sociedade no geral aborda a sexualidade como um tabu. Talvez por essa razão não temos à-vontade para falar de sexo com adultos, sejam pais, familiares ou professores. Em relação à escola eu acho bem que exista educação sexual pois facilita o acesso à informação para quem não a tem em casa. Mas o problema é quando não há essa abertura em casa também é difícil tirar as nossas dúvidas com os professores. Quando perguntamos alguma coisa assim mais íntima, a resposta normalmente é evasiva como a dos pais e é raro ficarmos esclarecidos (Excerto de entrevista a *focus group*, Constança do 12º ano, Escola B1, Janeiro/2016)

Quando o professor foi confrontado com a situação do Gonçalo, decidiu oferecer uma ajuda que nunca foi na verdade uma ajuda, porque apenas fez referência a coisas gerais e sem grande envolvimento na causa. Gonçalo, por delicadeza aceitou, mas confessou-nos que ficou muito desiludido com aquilo que esperava ouvir do professor.

Há ainda a dádiva do educador que oferece a oportunidade de os alunos verem um filme, ou de fazerem um debate, mas evita sempre responder às questões mais complicadas dos adolescentes e jovens e permanece o tempo todo na defensiva. Então uma aula é meticulosamente preparada para não dar tempo nem espaço para dúvidas que possam comprometer o professor. É a apologia do presente inútil.

A pergunta que se impõe é em que ponto o verbo *dar* se aproxima do verbo *ser*, ou seja, o que se dá de si próprio quando se dá algo a alguém? A questão edifica outro patamar no estudo das relações humanas visto que estas implicam sempre uma troca entre pessoas. Quando a iniciativa de *dar* parte do Outro, o Eu é convocado para uma relação de reciprocidade que nem sempre é almejada e a dissimetria gerada pela dádiva arrisca anular qualquer possibilidade de troca. Mas se o Eu, reconhece a autoridade moral do outro, o dom liberta uma espontaneidade benevolente que lhe é própria e a estima de si desdobra-se em solicitude (Ricouer, 1990).

Voltando à questão da afetividade, enquanto expressão de uma proximidade que convém (ou da distância que convém), o dom que lhe subjaz não surge como um operador lógico das relações afetivas e não aparece de maneira tal que possa ser avaliado como algo que é legítimo ou ilegítimo pelos atores de acordo com um regime de competência moral (Werneck, 2009). Deste modo, a dimensão da afetividade que aqui se encontra em jogo apresenta-se antes como um “dever”, a afetividade pode ser no “momento crítico” (Boltanski e Thévenot, 1991), a ação antitética da distância negligente.

Para uma educação dos afetos com afetos

Segundo o Referencial de Educação para a Saúde (2016):

A sexualidade suporta afetos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. Existe uma vida afetiva que permanentemente nos faz aceitar ou rejeitar um acontecimento, um contexto, uma pessoa ou até um espaço. Cuidar dos afetos na Escola assume uma importância significativa pois, depende das ligações afetivas, positivas ou negativas, uma melhor ou pior aprendizagem, relações interpessoais mais ou menos satisfatórias e em consequência atitudes e comportamentos mais ou menos positivos. Desenvolver os afetos na escolar será uma alavanca importante para o sucesso escolar dos seus alunos (RES, 2006, p. 69).

Hoje, mais do que nunca, a sexualidade educada na escola passa por aspirações do bem-estar individual antes de se lançar no bem-estar comunitário. As novas propostas políticas, manifestas no documento supracitado, publicado pela Direção-Geral da Educação em conjunto com a Direção-Geral da Saúde, designado por “Referencial de Educação para a Saúde” (2016), articulam a educação para a sexualidade como a educação para os afetos, como dispositivo de acolhimento da pessoa do aluno a partir da oxigenação das trocas recíprocas entre adultos e não adultos a conviver nas escolas –

conquanto esta intenção política não garante a aplicação prática em meio escolar dos seus intentos fundamentais.

De qualquer forma, uma atenção acrescida às “condições pragmáticas de um certo ordenamento das coisas do mundo e de uma certa cena de aparição da figura do adolescente” (Breviglieri, 2007a, 2007b) no espaço público promove preocupações acrescidas que fazem parte das agendas políticas centradas em propósitos específicos de tornar o indivíduo mais autónomo, cuidador de si, zelador das relações que estabelece consigo mesmo e com o outro (Resende *et al.*, 2016), ou dito de outra forma, agendas que procuram alargar o horizonte do seu alcance perante adolescentes e jovens escolares estimulando-os ao “governo de si” (Foucault, 1994c), quer no sentido da sua emancipação individual, quer no sentido da sua responsabilidade cívica (Dionísio, 2015).

As políticas de regulação da educação sexual em meio escolar têm assim o seu respaldo naquilo que Laurent Thévenot (2006; 2014) designa por “políticas da proximidade”, fundadas sobre uma matriz ideológica que tem o intuito de aproximar a ação política das preocupações pessoais em detrimento de uma governação que apenas se rege por categorias coletivas. Na esteira desta intenção política, é realizado todo um investimento de forma (Thévenot, 1986) tendo em conta a aproximação às reivindicações e necessidades dos alunos em matérias de sexualidade e de afetos. Não obstante, a configuração destas políticas, que pretendem tornar a escola num local mais hospitaleiro (Resende, 2003, 2010a, 2010b, 2011), não deixam de (re)produzir tensões, dúvidas e expectativas quanto à sua aplicação prática nos palcos (e nos bastidores) da ação pedagógica versa a sexualidade juvenil.

Clarificar dilemas, hesitações e dúvidas que recaem sobre a sexualidade, requer hoje uma abordagem mais ampla, extensível aos domínios dos afetos, do amor e do prazer sexual. Educar para a sexualidade já não se presta unicamente ao evitamento das infeções sexualmente transmissíveis, ou à diminuição dos números da gravidez na adolescência, que ainda servem de pretexto à implementação de programas regulares de educação sexual de responsabilidade Estatal, estando, estas últimas, de certa forma, mais próximos das gramáticas disciplinadoras (Foucault, 1996) e uniformizadoras (Illich, 1971) do que de outras gramáticas que incidem nos valores da liberdade e da autonomia dos públicos juvenis (Resende e Dionísio, 2005).

Com efeito, novos intentos para a educação sexual em meio escolar solicitam uma extensão da matriz política ao domínio dos afetos, trazendo novas injunções sobre as

formas institucionais concretas que regem a sexualidade juvenil, ao mesmo tempo que reativa antigas controvérsias, objeto de conflitos políticos mais severos e mais abertos (Lei nº60 de 9 de agosto de 2009). Propósitos esses que solicitam uma configuração renovada, não só dos exercícios qualificantes no âmbito da educação sexual, como também o tratamento pedagógico de outros temas advindos de outros tópicos sociais, como o enamoramento, o prazer sexual, o desejo, o amor e os afetos no geral – ainda que os números de gravidez na adolescência, ou das infecções sexualmente transmitidas tendam (talvez) a reduzir-se. Objetivo e base não são sinónimos.

Quanto à equação que advém do referido articulado, entre sexualidade e afeto, ela é concretizada segundo a convicção política de que podemos educar os nossos alunos tanto nos comportamentos como nas emoções. E mais, a articulação dos dois domínios, quando colocada em cena a intervenção dos docentes (e de outros atores), contribui não só para dotar os alunos visados de competências informadas na sua qualificação no campo de ação das escolhas seguras, a operar oportunamente na vivência da sua sexualidade, como também traz a pertinência de atribuir um valor afetivo à própria dimensão educativa (Ramiro & Matos, 2008). Em contrapartida, a índole funcional da realização desta operação de natureza qualificante exige da parte dos educadores uma panóplia de preocupações suplementares dada a incorporação de um questionamento sobre a sexualidade que não se coloca somente sobre o plano da abstração, mas desloca-o para outro tipo de questões mais concretas, que arremetem os assuntos tratados em sede escolar sobre o fazer da sexualidade para uma competência ajustada a determinadas justificações que, por sua vez, imbricam em princípios políticos e morais (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

Se foi por conveniência e urgência próprias que a educação sexual deu entrada como objeto educativo nas escolas públicas portuguesas, não pode a mesma ter a pretensão de se desenvolver num âmbito estritamente informativo, essa é talvez a expressão mais usual da sua esterilidade. Neste âmbito, torna-se fundamental não prescrever ângulos estreitos, cingidos à mera transmissão de conhecimentos, que levem a descurar outros ângulos, tão ou mais importantes, quando em causa está a organização de sessões de educação que conectem a sexualidade aos afetos. Ou seja, quando na Lei há um conjunto diversificado de temas que lhe são apontados como finalidade ou, dito de outro modo, que aparecem como alicerces para o desenvolvimento de competências a nível da sexualidade, e estes extravasam largamente o polo informativo, uma educação

para a sexualidade eficaz e significativa só pode brotar, neste sentido, de uma exigente alternância entre temas suscetíveis de alcançar outros domínios. De facto, abordar outros assuntos, como, “melhorar relacionamento afetivos e sexuais entre adolescentes e jovens”; “capacitá-los contra todas as formas de exploração e abusos sexuais”; “intervir para se evitar comportamentos sexuais de risco, quer no que toca a uma gravidez indesejada, quer no que toca para conter as infeções que são sexualmente transmitidas”; ou ainda, entre outras mais, “promover a igualdade entre os sexos”, e neste âmbito “trabalhar por todos os meios no sentido de se eliminarem comportamentos que visem a discriminação e a violência em função da atividade sexual ou da orientação sexual”, obrigam a cultivar e aperfeiçoar outros exercícios de forma para a educação sexual escolar que não se atenham à transmissão de informação, e são aquelas que, segundo a maioria dos educadores entrevistados, melhor se ajustam à influência sobre os públicos juvenis a que se destinam (Resende & Beirante, 2018).

Como é evidente, na medida em que o conjunto de finalidades para a educação sexual possui o largo espectro supracitado e leva a articular a sexualidade com os afetos, ergue igualmente as expectativas sobre a sua adequação junto dos jovens escolares, tornando a sua aplicação na escola uma questão mais complexa, pois não há relação pedagógica neste âmbito que não seja medida pela bitola da distância certa (ou a distância que convém) entre o adulto e o não-adulto, educador e educando, suscetível de provocar tensões várias entre o íntimo e o público (Resende, 2004).

Assim, o planeamento nas aulas onde estes assuntos são tratados merecem da parte dos educadores uma atenção acrescida face à delicadeza que estas questões suscitam nas audiências juvenis, na medida em que convocam práticas pedagógicas suportadas por princípios de proximidade, ou seja, princípios que contam com a já mencionada coprecisão na distância que convém, uma vez que a copresença no mesmo plano interativo onde se discutem temas da sexualidade e dos afetos impele forçosamente a convocação de várias matizes de aproximação dos seres (Reis & Vilar, 2004; Vilaça, 2006).

Na senda deste intento abundam os objetos ideais, convocados ou dissolvidos num momento, conforme as necessidades de captar a atenção dos adolescentes e jovens para estas problemáticas. Se equacionarmos, por exemplo, a violência no namoro a partir de uma problematização mais geral, ajustada aos vários tipos de violência que ocorrem na esfera doméstica, assim como em violências ocorridas no confronto e desrespeito pelos

gêneros ou orientações sexuais, não é exagerado afirmar que o questionamento que se abre em torno do tema imbrica diretamente na educação para o desenvolvimento psicossocial, emocional e relacional dos adolescentes e jovens escolares. Ocorreria mutilada a educação para os afetos, se os públicos juvenis, aos quais se destina, não fossem afetados pelo tema, quer dizer, não fossem envolvidos numa relação de proximidade capaz de os levar à participação e à troca de argumentações. Contudo, a geometria variável das relações de proximidade, quando estes e outros temas caem na discussão entre pares, ou entre pares e adultos, comporta sempre o risco de deslocamentos do debate para questões que permanecem, como referido, no limbo entre a esfera íntima e a exposição pública. Sendo previsíveis, os deslizamentos para questões que tocam direta ou indiretamente a intimidade das pessoas, mais graves quando as mesmas estão ou estiveram sujeitas a este tipo de violências, a gestão dos efeitos da educação para os afetos pode, ao invés de atenuar ou aliviar a dor, causar eventuais danos, pois as formas qualificantes postas ao serviço do aperfeiçoamento dos seres que hoje habitam as escolas e prezam pela melhoria de qualidade das relações que estabelecem entre si, transfiguram-se eventualmente em formas intrusivas, consideradas pelos visados, como impróprias, inadequadas e, em casos mais críticos, como insuportáveis e intoleráveis (Breviglieri & Stavo-Debaugé, 2004; Breviglieri, 2009).

Tratar na escola questões “quentes” de grande impacto na esfera pública traz à comunidade educativa um desafio que nem sempre é fácil de concretizar, pois o lado surpreendente que estes acontecimentos instigam, sujeita permanentemente os atores escolares a se envolverem num regime de ação exploratório, traduzido pela discussão do que de novo brota no espaço público e é disseminado, ampliado ou modificado nas redes sociais, resultado do imediatismo que as discussões sobre um determinado assunto carregam. Abordar estes assuntos perante públicos juvenis, com base nas mesmas gramáticas públicas que são usadas pelos diversos canais de comunicação, arrisca trazer para o meio escolar o mesmo fenómeno de mediatização exacerbada que os mesmos têm no espaço público, não permitindo o necessário distanciamento temporal para que tais temas possam ser devidamente preparados (ou “formatados” – *mise en forme*) enquanto objetos educativos prontos a circular nas escolas e não tão somente questões mediáticas debatidas segundo a arbitrariedade induzida pela opinião pública televisionada ou exibida em outros ecrãs a que os jovens escolares têm acesso privilegiado.

Apesar da urgência em assumir contextos educativos onde se abordem temas atuais cuja importância é incontestável, a pressa em o fazer sem a devida preparação leva, por um lado, a que qualquer tema emergente na sociedade raramente seja tratado segundo todos os ângulos possíveis e necessários ao seu entendimento, e por outro, que tais temas sujeitem a melindres a quem os vive à flor da pele e convoquem a reações imprevisíveis. Damos um breve exemplo de uma situação ocorrida em sala de aula por ocasião de uma sessão de educação sexual. Estávamos em janeiro de 2017. O debate havido nessa altura abordava o assunto “assédio sexual” que era um dos temas mais mediáticos que haviam despoletado nas diversas redes de comunicação social⁷⁵. Assunto que envolvia uma série de famosos acusados de assédio sexual tais como o ator Kevin Spacey, o comediante Louis C.K, o produtor Harvey Weinstein, o ator José Mayer, entre outros. A dimensão mediática do assunto atingiu as redes sociais com estrondo. A popularidade do movimento Me Too (#MeToo), criada no Twitter, deu a noção da magnitude do problema, sendo a este respeito produzidas uma série de mensagens entre as quais aquelas da autoria de várias celebridades, tais como as atrizes Gwyneth Paltrow, Ashley Judd, Jennifer Lawrence e Uma Thurman entre outras.

Daniel: Essa cena do assédio... é pá não acredito... Gajos como aqueles cheios da guita que podem ter as miúdas que querem, vão para aí assediar, para depois ficarem nesta situação...

Rui: Elas querem é money meu ... assédio? Se for preciso poem-se debaixo de um gajo só para lhe sacar o guito...

Professora: Meninos, que linguagem é essa? Não sabem que o assédio sexual é um assunto sério e que infelizmente há muitas vítimas que ainda ficam no silêncio...

Marta: Pois é stora, mas estes tipos não pensam, são homens...

Luís: É lá.... tens de ofender todos os homens... somos todos tarados não?

Marta: Se não são parecem! É só ver as notícias e vejam que aparece como assediador... quem, quem?

Daniel: Mas isso é porque elas se fazem a um gajo, não percebes?

Professora: Não sabem discutir este assunto como pessoas civilizadas? Por favor deixem de se agredir. Se vamos falar de assédio sexual, vamos fazê-lo segundo as regras da boa educação...

⁷⁵ “A queda do todo-poderoso produtor Harvey Weinstein desencadeou uma avalanche de denúncias de assédio sexual – em Hollywood e no resto do mundo. Em Portugal são várias as mulheres que falam de uma cultura de “desculpabilização” deste tipo de agressões. Afinal, quais são as fronteiras do assédio?” (Visão, 23/12/2017)

Ana: Acho que isso é impossível stora, com este bando de alucinados que temos aqui na turma.

Professora: já disse para acabarem com as ofensas...

Vera: Quem devia parar com as ofensas são os homens que são uns porcos...

Daniel: Vê stora, no que é que isto dá... Agora os homens andam todos a assediarem mulheres... é o que dão esta notícias... sempre exageradas...

Vera: Não me parece haver exagero, mas crimes!

Daniel: Como sabes que é verdade, como é que pode ser provado?

(Excerto de Entrevista a *focus group*; Escola C, Março/2016)

Esta questão, tratada num pequeno excerto de uma conversa retirada de uma sessão de educação sexual, induz pensar que todos os assuntos tratados na escola devem sempre conter a tese e a antítese, os rigorosos prós e contras que só o amadurecimento dos temas levam a introduzir. Um determinado tema que não contenha o seu contratema é tratado, certamente, de forma incompleta. E uma das principais funções da escola é, não devemos esquecer, preparar futuros cidadãos completos, ou seja, homens e mulheres capazes de raciocinar sobre os mais variados temas pela abertura dos diversos ângulos que comportam e pelas mais diversas permutações que os mesmos convocam. A segunda questão, tal como no capítulo anterior, volta a alertar para o perigo destas questões adentrarem em demasia em problemas que estão a ser vividos por alguns alunos que constituem a audiência. Não resulta difícil perceber que a abordagem destes temas para quem os vive na primeira pessoa tem de ser feita com especial cuidado. O melindre pode levar ao conflito, e o conflito, ao fechamento de si. Problema cuja resolução é mais difícil dada a escusa em verbalizar o seu descontentamento. Ora, afetar as relações, pelo conflito ou pelo evitamento, promove a emissão de sinais, influências diversas, distintas, que não são insignificantes, pois dizem respeito a algo. Algo que não deve ser ignorado, uma vez que em causa está o trato para com o outro e o respeito pela alteridade num contexto marcado pela delicadeza dos temas que afetam ou causam afeto.

Se tal desiderato não for bem conseguido, estas discussões em vez de afetar, como convém, os públicos escolares, podem, ao contrário, despertar o desafeto, desligando-os tanto dos objetos de discussão como ainda uns dos outros. Não é rara, nas escolas, a entrada de assuntos para a educação sexual ser feita através de uma leitura prévia dos acontecimentos mais marcantes da atualidade. No entanto, para que tais acontecimentos, sejam qualificados como assuntos de abordagem nas sessões dedicadas à educação sexual, devem primeiro ser sujeitos a uma formatação conveniente, uma transformação

que os tornem ajustados à sua discussão. De outra forma, as incursões feitas nos palcos escolares podem sobressair estéreis.

Neste caso, o desencontro entre expectativas incorre algumas vezes no desapego entre as pessoas, principalmente entre os adultos e os que ainda não o são. Tocar em assuntos melindrosos para quem os vive em direto, nem sempre tem o efeito desejado que é o de evitar males maiores, como se se tratasse de uma promessa em modificar o que agora é causa de dano, mas cujo desvelamento em público, ainda que seja num espaço condicionado, como é o caso da sala de aula, não deixa de causar outro dano cuja resposta ultrajada propende igualmente para o desafeto e o conseqüente desligamento dos seres, fruto das adversidades trazidas pelo ato encarado como humilhante, intrusivo.

O retempero das políticas de educação sexual face à proliferação das tecnologias de informação e comunicação

A escola tida em simultâneo como arena pública (Resende & Dionísio, 2005; Dionísio, 2015) e instância mediadora dos espaços intercalares⁷⁶ (Breviglieri, 2017a), representa um campo gravitacional para um conjunto de atividades segundo as quais se põem em marcha a aprendizagem dos modos de funcionamento do público, permitindo que os efeitos da experiência escolar vivida dentro dos seus espaços sejam transferidos para fora dos muros da escola (Resende, 2003) – o movimento recíproco também é válido. Tais dinâmicas de transferência são reflexo da contigüidade do espaço público e da escola, assim como constituem outra evidência forte, para além daquelas já referidas neste texto, da finura das linhas que demarcam a fronteira do privado e do público. Às dinâmicas de transferência da experiência escolar para o espaço público junta-se a

⁷⁶ O conhecimento mobilizado em meio escolar deve estar apto a circular no espaço público, permitindo que a escola exerça o seu cunho socializador, ao mesmo tempo que se inscreve como uma das instâncias que medeia o espaço intercalar entre o mundo proximal familiar, onde o adolescente se encontra ainda pessoalmente acomodado, e o mundo objetivado do domínio público, onde vai fazendo titubeantemente a sua aparição (Breviglieri, 2007a, 2007b). A conceptualização do espaço intercalar entre o mundo doméstico e o espaço público torna-se uma premissa fundamental para entender, de um ponto de vista pragmático, o estado indefinido do “eu dubitativo” da adolescência que se encontra entre uma espacialidade doméstica de vínculos afetivos, ao qual o indivíduo ainda continua apegado, e uma espacialidade de implicação moral característica do domínio público em que o mesmo projeta afirmar-se (Breviglieri, 2007a).

dinâmica do intercâmbio entre estes dois espaços que é responsável pelo fluxo e refluxo da experiência vivida no público e que hoje, mais do que nunca, é trazida para os espaços escolares. Este sistema de trocas entre o domicílio, a escola e o espaço público torna-se mais intensa em função da presença cada vez mais contundente do jovem no mundo *transistoriado* e nómada das redes sociais (Lipovetsky, 1989) que dá, sem dúvida, um fundo mais premente à revelação pública do íntimo e do privado, quer de forma intencional, quer por usurpação ilícita ou coerciva de dados pessoais.

O aspeto que aqui nos interessa focar é o da necessidade do retempero das políticas públicas de educação, tanto no âmbito da educação sexual e dos afetos como no âmbito da educação cívica, dada a proliferação dos perigos que a utilização dos meios de informação e comunicação trazem ao mundo juvenil. A escola, enquanto espaço de trânsito da população não adulta, detém uma posição privilegiada na educação de jovens escolares para que melhor possam controlar a sua privacidade face à captação de imagens de cariz íntimo, sexual ou não, mas cuja partilha ou divulgação não foi autorizada pelos mesmos e cujos impactos ao nível do bem-estar emocional podem ser devastadores. A proliferação de artefactos tecnológicos e objetos com câmaras incorporadas são um gatilho impiedoso para que imagens fotográficas ou vídeo digital cheguem à montra da internet. O acesso a estas imagens fica à curta distância de um clique.

Durante um debate ocorrido numa aula destinada à educação sexual, os intervenientes falam de uma jovem colega, a Mariana (que não pertence à turma onde o debate decorre), que fora vítima de *bullying* pela divulgação na internet de fotografias íntimas suas. Ao que consta, umas “amigas” tiraram à socapa, através dos seus *smartphones*, fotografias à Mariana enquanto ela se despia nos balneários da escola e decidiram divulgar essas fotografias nas redes sociais. A exposição pública do seu corpo desnudado fez com que esta adolescente fosse vítima de abuso verbal e de humilhações diversas por parte dos pares.

Diogo: A cena com aquela miúda foi muita marada ... E por ser rapariga ainda é pior... Já viram a vergonha que é? Eu não sei como conseguia encarar os colegas ...

Filipe: Yah! Se fosse com um gajo não era tão grave...

Ana: Pois eu acho que era a mesma coisa... seres humilhado pela escola toda, já viste a situação? É de morrer de vergonha... Só de pensar em andar por aí e dizerem “olha já vi aquela nua na net ...”

André: É chato. Mas concordo com o Filipe. Se fosse com um rapaz a vergonha não era tanta, acho eu...

Ana: Pois! Os machos valentões que não sentem vergonha... como se eu acreditasse...

Professora: O que eu acho inacreditável é que tenha acontecido uma situação destas. Isto é muito grave...

Sandra: Pois é stora, e foi feito por quem se diz amiga dela...

Rui: Olha que também há aqui muita gente na turma que tem umas fotos na net que vai lá vai...

Tiago: As da Marisa ... hummm... as da praia...

Marisa: O que é que tem? Não gostas, não olhes...

Tiago: Gosto, gosto! Gosto muito!

Rui: Estão muito boas sim senhor...

Marisa: É o que faz não terem ninguém que lhes ligue...

Diogo: Estas miúdas gostam é de provocar... vão para a net mostrar-se... É para ver se caçam alguém...

Ana: És parvo. Temos o direito de postar na net aquilo que queremos. Há uma coisa preciosa chamada liberdade, sabes? E vocês não se põe na net a exhibir os abdominais, as curtes, as bebedeiras? Seus atrasados... A Marisa é blogger ...

Professora: O que eu não entendo e gostaria que me explicassem é a razão de exporem a vossa vida, o vosso corpo e sei lá mais o quê na internet arriscando-se a serem vítimas de bullying ou outras situações piores...

Ana: Também não estava à espera que a *stora* compreende-se os jovens, a nossa geração é muito diferente da sua...

Sandra: Pois no tempo da *stora* não havia internet, nem telemóveis...

Professora (em tom irónico): Muito obrigada por me estarem a chamar velha... Este também é o meu tempo, ainda não morri, pois não?

Sandra: Não era isso que queríamos dizer. Mas ó *stora* nem tudo é como os adultos pensam. Para os adultos somos todos umas desmioladas ou uns desmiolados e não é assim...

Professora: Eu sei que não são desmiolados, mas sei que correm riscos desnecessário ao se exporem na internet...

Marisa: Depende *stora*. Há quem ponha na net informações pessoais e coisas que podem fazer com que certos tarados venham atrás delas... Eu tenho liberdade de mostrar na net aquilo que quero, mas faço-o com responsabilidade... tento não me identificar, nem dar dados pessoais que me possam comprometer... mas também sei que há quem não tenha esse cuidado...

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Novembro/2016)

Os interlocutores que participam deste debate começam por evidenciar a gravidade da situação quando fotografias íntimas de uma jovem foram postas a circular na internet sem o seu consentimento. A palavra “vergonha” surge muitas vezes nas falas dos jovens usando-a para caracterizar a circunstância que leva à situação aludida. Apesar dos rapazes considerarem que a intensidade do sentimento de vergonha varia com o género, afetando mais as raparigas do que os rapazes, não deixam de o julgar como um sentimento inevitável que surge em situações como esta. Assim, tanto os rapazes como as raparigas, referem-se ao sentimento de vergonha como sendo capaz de tornar a pessoa indigna aos seus próprios olhos, indigna para encarar os outros de cabeça erguida. Situação julgada como insuportável para quem é continuamente agredido(a) pelos pares e humilhado(a) no espaço público, como é o caso da Mariana.

De repente, a conversa muda de foco, centrando-se agora em acusações mútuas de exibicionismo nas redes sociais. Neste caso a exposição pública é feita por iniciativa própria. Esta questão inquieta a professora que diz não entender a razão pela qual os jovens decidem expor-se perante o outro (des)conhecido sabendo dos perigos que correm dessa exposição.

Ora, um olhar mais atento à apresentação de si que o jovem faz nas redes sociais, sugere que o espaço virtual da internet se tornou palco de uma partilha intensa de imagens do que se quer mostrar, motivo pelo qual os jovens se lançam, com intensidades diferentes de despudor, numa incessante procura em dar provas da sua presença no mundo, a partir das quais desenham uma determinada aparição pública de si, ou melhor, da sua fachada (Goffman, 2011) perante o olhar do outro. A precariedade do eu-dubitativo encontra aqui um estratagema de entrada no domínio público na busca por um reconhecimento (Breviglieri, 2007a).

Sobre a relação exibicionismo/voyeurismo de quem “segue” ou é “seguido” nas redes sociais, atua uma torrente de expectativas e dissimulações que alimentam o poder do mexerico, da intriga e do compartilhamento do segredo, o que, por si só, permite a governação de uma dinâmica de estigmatização por parte dos outros que tem como consequência mais imediata a criação da fragilidade emocional e da revolta, afetando, principalmente, os mais vulneráveis (Elias, 1993). O rumor, o boato ou a mera suspeita podem ser por si só devastadores da identidade.

Expectativas criadas pelas promessas excitantes do bem-estar, bem-ser e bem-parecer que os *bloguers*, *youtubers*, *opinion makers* e *influencers* trazem ao quotidiano,

perante a ideia difundida entre os jovens de que tudo o que pareça arrojado, futurista, excitante ou prazeroso, é objeto de consumo ao alcance de qualquer um. A sexualidade, o corpo, a erotização do corpo, pertence ao gênero do *to like*, do “g[ó]sto” (Han, 2015), de tal forma que, muitas vezes, mais do que exprimir um gosto pessoal, “seguidores” e “seguidos”, encontram esta forma de se envolver ao nível de uma experiência profundamente idiossincrática e emocional de descobrir o mundo, a qual Nicolas Auray designou de regime de envolvimento em exploração (Auray & Vétel, 2013).

A ressonância prática de um envolvimento do tipo exploratório, segundo o qual se articula o binómio construir a imanência/experimentar modos de vida, figura nos investimentos de forma (Thévenot, 1986) que o jovem opera em função de se transformar em objeto de desejo. Para tal, duas operações são necessárias. Primeiro, há um movimento do adolescente ou jovem na direção da objetificação do corpo por forma a transformá-lo em objeto de admiração e/ou desejo do outro. Transformação que pressupõe um investimento que vai desde o uso de vestuário – das gangas rasgadas e estilizadas, das saias curtas, dos tops, das calças de “cintura descaída”, etc. – aos corpos perfumados, maquilhados, depilados, tatuados ou adornados das mais diversas formas (Ferreira, 2011). Segundo, é preciso fomentar o desejo através de insinuações mais ou menos incisivas, mas com um propósito bem definido: provocar a libido, a volúpia dos olhares, a atração desmesurada pelo corpo investido de adornos e rebeldia. Tudo tem um propósito. Não seguir as tendências é ficar fora de moda, fora do mundo.

No regime de envolvimento exploratório, o valor de grandeza é colocado na excitação trazida pela novidade que depende da renovação intensiva e sistemática do ambiente – incluindo o corpo – investido para produzir o choque da inovação (Thévenot, 2014). Esse ambiente em constante atualização é adequadamente organizado por dispositivos contemporâneos ligados à disseminação da imagem através de técnicas de informação e comunicação cada vez mais rápidas, sofisticadas e portáteis que, por sua vez, fornecem uma profusão permanentemente e “refrescada” da novidade emitida nos diversos ecrãs que proliferam no mundo contemporâneo. Este regime de envolvimento exploratório é ainda um dispositivo básico do espírito do capitalismo contemporâneo e contribui definitivamente para o desvanecimento das fronteiras entre o íntimo e o público.

Assim, a vida dos adolescentes e jovens pode ser conectada a lugares comuns, emocionalmente investidos pelos mesmos, que trazem à espuma dos dias promessas de aventura e de excitação em forma de engrandecimento de expressões pessoais (Thévenot,

2014). O software globalizado que sustenta as redes sociais é projetado para permitir que os jovens permaneçam conectados através dessas afinidades pessoais a lugares comuns. Na esteira dos seus envolvimento em proximidade (envolvimento doméstico e exploratório), as afinidades pessoais mais profundas, expostas através das redes sociais, dão suporte aos referidos lugares comuns, mas cujo design do software geralmente reduz essa afinidade pessoal a uma expressão digital de escolha individual ("*like*") e os lugares comuns passam a ser bens e serviços de mercado que se qualificam para o valor da fama, seguindo as últimas tendências ("*trendy*") (Thévenot, 2014).

CAPÍTULO 3

EDUCAR A SEXUALIDADE DE CORPO E ALMA: DA ECONOMIA DO SOFRIMENTO À BOA DISTRIBUIÇÃO DA FELICIDADE

Eros está no fundo de todos os afetos,
de todas as relações humanas.
Sándor Márai (2001)

Entre o risco e o arriscar: a ambivalência da prudência nos gestos e relacionamentos corporais

O império dos sentidos

Professora: Há dois factos inegáveis perante os nossos olhos de educadores. Um, é que os alunos estão cada vez melhor informados sobre os procedimentos adequados para iniciarem e terem uma vida sexual sem pôr em risco a sua saúde. Dois, é que mesmo assim, há ainda muitos jovens que insistem em não fazer caso desta informação.

Entrevistador: Qual é na sua perspetiva a razão para os adolescentes e jovens agirem desta forma, digo, assumindo o risco?

Professora: Não sei. Talvez por serem exatamente adolescentes e jovens...

(Excerto de entrevista a professora de Filosofia e coordenadora do Plano de Educação para a Saúde da Escola A, Fevereiro/2015)

“Talvez por serem exatamente adolescentes e jovens”, sublinha a professora, fazendo uma associação entre o ato de arriscar e as sociabilidades juvenis, nas quais o jovem querer tirar partido do êxtase da aventura surge como uma verdadeira marca geracional acoplada a esse contexto etário (Rabot, 2011; Viera, 2013, 2015). Um envolvimento exploratório (Auray & Vétel, 2013) nutre a experiência juvenil e traça um estilo de vida que pode confluir em comportamentos de risco simplesmente pela excitação

que o ato de arriscar comporta. Alguns desses comportamentos são tidos como característicos de uma “idade própria de experimentação”, onde a procura dos limites e o desejo de experimentar lideram os comportamentos dos jovens (Breviglieri, 2009; Viera, 2012, 2013). Este assunto fica bem evidenciado nas palavras de Guilherme, um adolescente de 15 anos a frequentar o 10º ano na escola B1:

É pá, às vezes a malta arrisca um bocado. Comigo não é bem assim porque tenho medo das doenças e de engravidar uma miúda e depois, o que fazia? Fogo, tinha a vida estragada. Mas tenho amigos que não querem saber. Se tiverem que fazer alguma coisa ... pronto, quando surge a oportunidade mesmo sem preservativo arriscam. Mas há aqueles que ainda são piores e que fazem de propósito para não usar proteção porque dizem que a sensação é melhor e isso ... Fogo, comigo isso não pega. (Excerto de entrevista a *focus group*, Guilherme, 15 anos, 10º ano, Escola C, Abril/2015)

O risco e a prudência comportam na sociedade contemporânea uma compleição de ambivalência e de transitoriedade expresso num duplo padrão de representações emocionais e contraditórias ligadas à juventude, ora marcada pela irreverência ora assinalada pela vulnerabilidade (Pappámikail, 2011). Se por um lado se incentiva o jovem a arriscar, a confrontar o futuro sob a índole da iniciativa, a aprender a ser autónomo, como um contributo para o êxito pessoal e profissional, por outro, pede-se-lhe extrema cautela em cada decisão que toma quando o risco envolve consequências negativas que podem resultar em atos de discriminação e violência, gravidez indesejada, doenças ou morte (Alferes, 1997).

As recomendações de boas práticas educativas não prescrevem respostas, mas incentivam ao desenvolvimento de competências justamente para lutar contra os comportamentos de risco. Facto que os educadores reconhecem ser muitas vezes insuficiente para travar a força pulsional que atrai estes adolescentes e jovens para o risco. No entanto, mesmo constatando não ser possível atingir o pleno sucesso, a educação sexual não pode descurar esta finalidade. É esta perspectiva que é manifestada por uma professora de Filosofia, a professora Maria:

A educação para a sexualidade nas escolas deve dotar os alunos de conhecimentos sobre práticas de risco, práticas essas que possam garantir a qualidade de vida e a manutenção da saúde, desde a higiene à prevenção da doença e ao planeamento familiar. Se a escola, a partir da cooperação entre professores, profissionais da área da saúde e os próprios pais, não atingirem esse objetivo, então não estamos a fazer um bom trabalho, a nossa nota é negativa [sorri]... Mas uma coisa é certa, não é por falta de informação que muitos jovens se esquecem de usar o preservativo e se entregam ao risco sem pensarem nas consequências que daí possam advir. Penso que o problema é que a juventude é mesmo assim, despreocupada. Mas se a juventude é despreocupada, nós temos de

redobrar a nossa atenção... essa é a nossa tarefa, ou melhor, a nossa responsabilidade. (Excerto de entrevista a Professora de Filosofia, coordenadora do PES, Escola C, Fevereiro/2016)

A professora começa por evidenciar a importância da transmissão de conhecimentos sobre práticas de risco. As implicações deste aspeto do compromisso pedagógico reivindica uma legitimidade pública para a escola – cujos poderes de coordenação devem ser reforçados entre profissionais da própria escola, profissionais de saúde que desenvolvem projetos na escola e os pais – a uma ordem de avaliação no cumprimento dos requisitos da educação sexual a ponto de poder “garantir a qualidade de vida e a manutenção da saúde, desde a higiene à prevenção da doença e ao planeamento familiar”. E essa ordem de avaliação é feita à luz de uma ordem de grandeza industrial, apelando à eficácia da intervenção conjunta sobre os mencionados propósitos, que em caso de “falhar” a nota atribuída é “negativa”. Isto é, a ausência de atenção e de um certo controlo, mesmo que à distância, pode levar que práticas descuidadas resultem em consequências eventualmente inesperadas. Ora, as possíveis contaminações e as infeções que dali possam vir podem fazer compelir os jovens infetados a experiências indesejadas, imprevistas, cujos resultados para a sua vida estudantil e cívica são ainda mais incertos. Porem-se à prova em ambientes desconhecidos onde imperam manifestações discriminantes como são relatados por quem é portador dessas doenças, são trilhos a evitar.

Tudo isto em contrapeso com a “despreocupação” evidenciada pela juventude que, na ótica da professora entrevistada, deve ser motivo suficiente para que a atenção dedicada aos alunos seja redobrada. Essa é a “responsabilidade” do professor. Ou seja, a professora faz apelo a uma gramática da responsabilidade, segundo a qual a visão das precisões do aluno determinam, num primeiro tempo, a descrição dos deveres do profissional e, num segundo tempo, esses deveres, como apontou a mesma professora, são constituídos como critérios de qualidade da profissão.

De facto, os jovens, na sua vida amorosa e sexual, não estão constantemente a pensar na saúde, segurança e responsabilidade pública nos atos onde a pulsão fala mais alto e as emoções à flor da pele levam a ações mais irrefletidas. Com efeito, não podemos dizer que se tratam de escolhas pouco racionais, ou mesmo irracionais, por parte dos públicos juvenis, tratam-se, antes, de escolhas emocionais, onde as paixões e os afetos encontram e reencontram a sua dimensão do “estar passível a eventos” (Cefaï, 2009,

p.31). O sentido do bem, do direito e da justiça, o sentido da honra, o desejo e o enamoramento, são, antes de mais, sentimentos morais que influenciam essas escolhas.

Se as escolas, na sua mobilização educativa, podem prescrever técnicas de gestão dos comportamentos sexuais de risco aos públicos juvenis, mais difícil será instruir sobre técnicas de gestão dos sentimentos ou “de *afeição* para situações” (Cefaï, 2009, p.31). Emoções, inquietude, euforia, repugnância ou entusiasmo, que confrontam a moral, as afetividades e as sensibilidades pessoais e coletivas, requerem regimes de experiência⁷⁷ que envolvam os atores em diferentes contextos e sociabilidades. A experiência juvenil do envolvimento nas situações de enamoramento “tem uma dimensão sensual, experimental e interacional” (Cefaï, 2009, p.32) e as categorias de ação da juventude em torno da sua vida afetiva e sexual precisam ser capturadas pelos educadores a partir dos princípios básicos da sua experiência e nos seus contextos de sentido. Atentamos o que diz o professor António de Físico-Química:

Nós também já tivemos aquela idade, muitos esquecem-se disso. Temos de tentar entendê-los antes de julgá-los. Mas não devemos tratar a juventude toda por igual. Temos de reconhecer que cada aluno representa um indivíduo diferente, uma pessoa. Isso de dizer que a juventude hoje multiplica parceiros sexuais e que andam por aí ao Deus dará, arriscando só por arriscar a apanhar alguma doença porque não usam o preservativo é, na minha opinião, um pouco exagerado. O nosso papel enquanto professores é alertá-los para os perigos que os comportamentos mais incautos podem trazer. Mas o professor tem de estar preparado para isso. Se não está mais vale não o fazer, recusar-se a tal tarefa. E não falo só de uma preparação técnica, porque o papel do professor nestas áreas não deve ser apenas transmitir conhecimentos técnicos. É preciso ir ao encontro do aluno, falar com eles, aproximarmo-nos e ouvi-los. Dar-lhes a palavra é essencial, para que sintam que podem contar com a escola como se fosse uma segunda casa e os professores elementos da sua família. (Excerto de entrevista a Professor de Físico-Química, 51 anos, Escola A, Dezembro/2015)

O fulcro do argumento do professor entrevistado é o dever de entender a juventude antes de julgá-la. E a razão é simples. Primeiro invoca o facto do adulto já ter passado por aquela idade, portanto, faz apelo a uma análise retrospectiva por forma a chamar à

⁷⁷ O termo experiência pode aqui ser entendido de três maneiras, nas quais nos encontramos afetados de modo diferente: a) a experiência como prova estética: os sentidos afetivos (pathos) e estéticos (aisthesis) são o que, abaixo das argumentações e dos julgamentos, nos dão acesso ao mundo, articulações da experiência que fazem com que estejamos em contato direto e ativo com as situações porque elas nos “tomam”; b) a experiência como experimentação prática: o reconhecimento do real é provado pelos testes que podemos submeter às situações e pelos resultados aos quais nós devemos nos submeter, fazendo crescer nossa capacidade de ação e nos dobrando a uma realidade transcendente; e c) a experiência como troca interativa: nosso acesso à verdade, ao bem e ao direito nunca é solitário, passa por interações com os outros e com as coisas, via processos de cooperação e de comunicação, que por vezes tomam a forma de verdadeiras deliberações, em que nos expomos aos pontos de vista dos outros (Cefaï, 2009, p.31).

consciência do indivíduo que os assuntos da juventude devem ser tratados num plano traçado com base na reciprocidade, onde o adulto, ainda que não tenha a mesma idade neste plano interativo, possa depositar sobre a relação alguma compreensão e tolerância, por forma, a não tratar a juventude como uma categoria uniforme, mas “reconhecer que cada aluno representa um indivíduo diferente, uma pessoa”. Assim, o mesmo professor acha exagerado incumbir na ideia de que os jovens da atualidade “andam por aí ao Deus dará, arriscando só por arriscar”. Apesar de reconhecer como função do professor alertar “para os perigos que os comportamentos mais incautos podem trazer”, o professor António menciona a este propósito que o papel do professor não deve reduzir-se à mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a um envolvimento próximo com os seus pupilos, não escusando, porém, a composição de um regime de familiaridade com outro de ordem cívica, por forma a acolher os alunos na escola como se esta fosse “a [sua] segunda casa e os professores elementos da sua família”. Voltamos a fazer menção à gramática da responsabilidade, pois a impreparação do professor deve ser motivo suficiente, segundo o entrevistado, para que este se autoexclua quando não possui as competências técnicas e humanas adequadas para um desempenho profissional no campo da educação para a sexualidade e para os afetos.

É certo que a vida do dia a dia de um professor permanece carregada com alguns conflitos de ordem ética ou moral, requerendo análise ponderada e juízo moral amadurecido, essencialmente quando por ele passa a responsabilidade de educar a sexualidade e os afetos juvenis. Seguindo um pouco os exemplos que fomos dando, o conflito encontra-se muitas vezes em face das situações dilemáticas com que o professor se depara nos compromissos arrolados à sua profissão, contando com as deslocções entre categorias e critérios de qualificação dos seres mais novos quando em causa está a promoção do bem-estar dos adolescentes e jovens para que possam vivenciar uma sexualidade segura e feliz, portanto, o dever de os educar na sexualidade e nos afetos, inclusivamente aqueles que se mostram mais vulneráveis e que exigem eventualmente um maior cuidado, contando ainda com as recusas e os evitamentos em realizar uma determinada tarefa neste âmbito para a qual não se sintam preparados profissionalmente, ou ainda, outras preocupações que deslocam o olhar destas formas de investir sobre a sexualidade e os afetos para incidir sobre a eficácia do seu trabalho, uma vez que têm de concentrar a sua atenção quase exclusivamente aos conteúdos programáticos e por isso

deixa pouco tempo para a realização destes projetos extracurriculares (Resende, 2010a; Resende & Gouveia, 2013; Resende, Caetano & Dionísio, 2013).

Como acabamos de referir, alguns dos conflitos éticos ou morais refletem-se justamente na combinação entre regimes plurais de envolvimento na ação, ordens de grandeza distintas, como é o caso, por exemplo, da ordem de grandeza cívica, que assenta em valores de igualdade e solidariedade, com a ordem doméstica, que aponta para a proximidade e intimidade, ou ainda com a ordem de grandeza industrial, de eficiência e eficácia. O compromisso pedagógico está igualmente relacionado com a forma como cada educador interpreta ou (re)interpreta os propósitos ventilados pela Lei e como compõe os exercícios de atos em função dessa leitura. Segundo Cármen, professora de Inglês:

É uma questão de lermos e seguir aquilo que está na Lei. O professor deve fazer-se ao caminho a partir desses objetivos, porque deles não consta somente a prevenção dos comportamentos sexuais de risco. E a função de prevenção que está associada ao trabalho do professor na área de educação sexual não passa somente por centrar essa educação numa prática pedagógica unicamente direcionada aos comportamentos de risco, tem de passar pela educação das emoções e dos afetos. Só assim consegue ser eficaz. Por exemplo, é importante ajudar os alunos a lidarem com a rejeição e a frustração, valorizar os relacionamentos com os outros, quer sejam amorosos, quer sejam de amizade ou companheirismo, ter respeito pelo outro, por aqueles que são diferentes, pelos géneros e pelas orientações sexuais de cada um. Tudo isto conta para a prevenção porque os alunos aprendem a relacionar-se, a respeitar-se mutuamente. Se o discurso for apenas direcionado para as recomendações “faz isto”, “não faças aquilo”, é natural que a mensagem não passe... (Excerto de entrevista a Professora de Inglês, 37 anos, Escola B2, Maio/2015)

A professora Cármen faz menção à lei como uma espécie de guia para o professor “fazer-se ao caminho”. A razão que invoca é o facto de a lei patentear outras finalidades que não somente a prevenção dos comportamentos de risco, finalidades essas que quando combinadas reforçam, segundo a professora, uma ação mais eficaz neste domínio. Ora, é certo que esta visão não se encontra especificada na lei, não é a lei que lhe dá fundamento, mas sim uma hermenêutica executada pela própria professora às suas finalidades. De notar, que desta interpretação, a professora combina uma lógica da eficácia com uma lógica da proximidade, direcionada para as emoções e a afetividade, fundamental para valorizar os relacionamentos e o respeito mútuo. Os juízos emitidos pela professora não se afastam da matriz proposta pelo professor António, ou seja, de uma mobilização do corpo docente para uma educação sexual sustentada por uma lógica da responsabilidade, mas desta feita, a professora invoca a lei como objeto que legitima a composição entre

uma ordem mais industrial, de competência e eficácia, com uma ordem doméstica, de proximidade e afetividade para ações realizadas sobre este domínio.

Mas o seu discurso traz outros elementos que robustecem a lógica de uma aproximação ao tema dos comportamentos sexuais de risco, com referência às emoções e aos afetos cuja articulação garante o contato com os outros e com as coisas (Breviglieri, Pattaroni & Stavo-Debaugé, 2004b) valorizando relacionamentos e aprendendo a respeitar as diversas alteridades. A ligação que a professora efetua entre afetividade e prevenção é notável. Aliás, sugere que um discurso unicamente efetuado com base em recomendações, portanto, sem passar pelas categorias da afetividade, pode quebrar o canal de comunicação entre professor e aluno. O conceito de afeto permite que haja reciprocidade – o afeto é “transitivo”, diz Deleuze – entre o atributo pensamento e o atributo extensão sem que a distinção entre ambos seja destituída (Deleuze, 2004).

Muitos professores entrevistados relativizam a importância de uma abordagem direta, quer dizer, expositiva, ao objeto “comportamentos sexuais de risco” e enfatizam sobretudo a procura criativa por arranjos, tateando por entre exercícios de atos, modalidades de desenvolvimento de competências de autonomia e responsabilidade por parte dos alunos. Como diz Gustavo, professor de Geometria Descritiva:

Quando estamos a falar de jovens com mais de 16 anos, o que interessa não é que os professores lhes digam quais os comportamentos de risco que não devem ter. Vou explicar para não ser mal interpretado. O que realmente interessa, na minha opinião, é que esses jovens entendam quais os riscos que correm em incumbrir em certos comportamentos, mas não usar uma linguagem de proibição ou moralista. O professor não é um terapeuta, não deve ser visto como uma figura que está ali para contribuir diretamente para a saúde e o bem-estar das pessoas, nem para aplaudir ou condenar os comportamentos dos jovens. O professor deve é incentivar os jovens a serem mais autónomos e a fazer as suas próprias escolhas. O que o professor deve fazer é colocá-los diante dessas escolhas e debater em sala de aula quais os prós e os contras de cada uma. Assim, os alunos podem construir os seus valores, clarificá-los e assumi-los livremente. (Excerto de entrevista a Professor de Geometria Descritiva, 48 anos, Escola A, Março/2016)

A ideia subjacente ao discurso do professor Gustavo parte de uma lógica da escolha liberal com o intuito de desenvolver a autonomia dos alunos. No seu dizer, “o professor não é um terapeuta” e por tal não está diretamente ao serviço da saúde e do bem-estar dos jovens, tampouco a sua função é a de “moralizar” os comportamentos dos mesmos. A relação professor aluno assenta, assim, na autonomia da escolha perante

opções que devem ser publicamente divulgadas e discutidas em sala de aula⁷⁸. Através da informação livre e do debate organizado, refere o professor entrevistado, os alunos podem ainda construir os seus valores, clarificá-los e assumi-los consciente e livremente.

O professor aponta, portanto, para uma gramática liberal que combina com outra gramática “mais republicana” avançada pela colega Cármen. Recordamos que numa gramática liberal perante uma pluralidade de escolhas individuais os objetos intermediários são as opções publicamente conhecíveis a serem escolhidas. Assim, as escolhas devem assumir formatos adequados para fornecer opções suficientemente “transparentes” para que, por sua vez, possam ser discutidas e aceites ou rejeitadas pelos jovens. Pelo facto de as escolhas serem “transparentes”, o jovem beneficia de toda a informação que precisa para escolher arriscar ou não. Não é certo fazer uma ligação, que, aliás, é muitas vezes feita, entre o conhecimento e a vontade de praticar um ato. Esse foi, e continua a ser, um dos principais motivos de preocupação dos pais com a educação sexual ministrada nas escolas, que o conhecimento leve à curiosidade e a curiosidade arraste os filhos para exploração e descoberta da sexualidade, e da descoberta à promiscuidade é só um passinho. Uma bola de neve.

De qualquer forma, o ato de arriscar, para o adolescente ou jovem, é nutrido da possibilidade de saídas das rotinas ou de descobertas de si mesmo e do outro, a partir de um regime de envolvimento exploratório (Auray & Vétel, 2013), como acontece não só com a expedição aos sentidos através do prazer sexual, como também com o uso de drogas (Carvalho, 2008) ou ainda com os investimentos simbólicos de imagem (roupas, penteados, tatuagens, *bodypiercing*, etc.) (Ferreira & Cabral, 2010; Ferreira, 2011). Arriscar está também associado à transgressão de uma ordem politicamente instituída sobre práticas sexuais juvenis fazendo parte de um processo de crescimento e engrandecimento no qual os jovens experimentam os proveitos da autonomia (Cicchelli, 2001). Ora, tal movimento, não só permite o aluno alcançar o polo axiológico em relação a um envolvimento exploratório como também fortalece o polo mobilizador do entusiasmo inerente a qualquer experiência “aventureira”. O envolvimento

⁷⁸ De maneira alguma deve esta escolha individual formatada - designada como “preferência”, ou “participação”, ou “interesse” - ser confundida com qualquer tipo de preocupação pessoal. As preocupações profundamente pessoais, íntimas ou emocionais não são apropriadas para a comunicação liberal (Stavo-Debaugé, 2012).

exploratório⁷⁹, mais uma vez, está próximo da tradição da Escola de Chicago no legado da ideia pragmatista de que a transformação dos indivíduos ocorre com base numa “acumulação de experiências individuais” (Park, 1984; Stavo-Debauge & Trom, 2004) para um império dos sentidos.

Laços, lealdade, confiança e desconfiança: combinações complexas

A confiança implica tanto o processo de definição da situação em que os atores estão envolvidos como a aplicação prática dessa definição ligada ao encontro com o Outro. Esse processo dá origem à implementação concreta e prática de diferentes formas de os atores se envolverem e a confiança ou desconfiança que tais envolvimentos, ou composições de envolvimentos, implicam de acordo com a forma como as pessoas lidam com as situações críticas. Tais situações são aqui ilustradas nos contextos escolares em momentos especialmente direcionados à educação sexual, quando e onde os atores tentam combinar elementos da sexualidade juvenil com uma educação para os afetos, sempre feita a várias temperaturas, contrapondo ou combinando exercícios de atos de maior ou menor proximidade.

A partir da análise de entrevistas e da observação etnográfica, apresentamos neste capítulo como é instituída e mantida a confiança e a desconfiança, ou formas combinadas das duas, nestas situações. Começamos com um curto exemplo retirado de uma entrevista a um grupo de alunos do 11º ano:

Carlota: A Marta é lixada, vejam lá como ela respondeu à enfermeira e à psicóloga naquela vez em que elas começaram a falar das raparigas de hoje não agirem com responsabilidade e irem com qualquer um às vezes sem proteção ... ou só tomando a pílula.

Ricardo: Sim. Bem a Marta passou-se. Disse que estavam a falar como se as raparigas fossem todas iguais... e que não tinha confiança com elas para estarem ali a fazer acusações.

Bernardo: E quando ela perguntou se elas tinham filhas

Dora: Elas já ‘tavam a ver onde ela queria chegar...

⁷⁹ Este envolvimento encontra ainda outras formas, próximas de uma dimensão festiva, na ideia de “jogo lúdico”, tendo em conta as metáforas teatrais da sociologia goffmaniana, ou de “forma lúdica de associação” em Simmel.

Carlota: Yhaaa...

Margarida: E era muito bem metida... Elas não nos conheciam de lado nenhum para estar ali com insinuações, não é verdade?

Carlota: A enfermeira ficou irritada com a pergunta. Viu-se bem que tinha uma filha ou mais, mas como adivinhou o que dali viria ...bem... nem lhe respondeu...

Ricardo: Respondeu sim, disse-lhe que não estava ali para falar da sua família ou da sua vida pessoal... a sonsa. Quer dizer estava ali para falar só dos outros...

Bernardo: Mas isso foi a psicóloga...

Carlota: Pois foi. E a Marta disse que não sabia onde elas tinham ido buscar aquela ideia, se conheciam alguém que o fizesse...

Ricardo: A Marta também estava a ferver ... a gaja é fixe, mas quando se passa...

Bernardo: Foi grande confusão... Depois o Bruno entrou ao barulho e começou a dizer os disparates do costume... enfim ... ainda deu para rir um bocado com a desorientação daquelas duas...

Carlota: Não tem nada a ver com aquele outro grupo de enfermeiras que veio à escola...

Margarida: Pois é. Essas miúdas eram umas fixes, sentavam-se connosco numa roda, tudo no chão, e conversávamos como se nos conhecêssemos à bué...

Ricardo: É como alguns *stores*... aqueles com que temos confiança claro, outros vêm logo com aquelas coisas dos moralismos...

Bernardo: Nãaaa ... isso é só uma minoria. A maioria dos *stores* são até bem compreensivos e fazem um excelente trabalho na educação sexual. Tivemos uma *stora* que até era bem liberal, no 9º lembram-se? Aquela de Ciências... era muito *fixe*. Sabia sempre como falar em assuntos que nos interessavam e nós entrávamos no debate de ideias sempre na base da confiança... nunca nos desiludiu nem nas aulas de Ciências nem na educação sexual...

Carlota: Bem havia sempre algumas colegas que ficavam chocadas com as conversas. Aquelas meninas betas que achavam que aquilo era demais... [Franze o rosto]

Bernardo: Não eram só as betas... nem toda a gente tem a mesma confiança com os outros... confiamos mais nalguns *stores* do que noutros, mas há malta que está sempre desconfiada, seja com que *stor* for...

Ricardo: Mas também há aqueles *stores* que são uma aberração, lembram-se do *stor* do ano passado, o de Físico-Química? Bem... que cromo do caraças.

Carlota: Simmmmm. Mas esse gajo era completamente tarado... A sério, punha-se a falar das próprias experiências sexuais e das suas aventuras com mulheres portuguesas e estrangeiras... o gajo pensava que era o Camarinha... [risos]

Dora: Que personagem...

Ricardo: Para além disso era totalmente homofóbico...

Bernardo: Pois era. Coitado do Francisco Que tinha de ouvir cenas que não deviam ser nada agradáveis mesmo sabendo o *stor* que ele é homossexual... Quer dizer o Francisco nunca disse a ninguém, mas toda a gente sabe pelo jeito dele...

Dora: Os amigos mais íntimos dele sabem. O gajo não anda é por aí a espalhar isso.

Bernardo: O *stor* era lixado com ele. Chegou a dizer que havia pessoas que não se sabia bem se eram de um sexo ou de outro... à frente do gajo, só para o humilhar...

Carlota: É verdade. Era bem troglodita...

Dora: E um bocado porco... aquelas conversas vai lá vai... [risos]

Bernardo: Depois... às vezes ... punha a dar-nos lições de moral como se fosse o nosso pai ou a nossa mãe... e do meu pai tenho eu de ouvir, que remédio...

Carlota: Pois eu ouço mais da minha mãe, ali sempre a martelar aos meus ouvidos, implica com tudo a mulher...

Dora: Isso é normal, comigo é o mesmo. Às vezes penso que era tão bom não ter de voltar a casa só para não os ouvir, mas enfim são eles que pagam por enquanto as minhas contas ...

Ricardo: Pois que remédio tens tu senão ouvi-los...

(Excerto de Entrevista a *focus group*; Escola B1, Janeiro/2017)

Este excerto de entrevista é convenientemente ilustrativo de experiências de cumplicidade ou de desavença das quais resultam laços de maior ou menor confiança entre educadores e educandos em diversos contextos de interação. Por exemplo, os alunos entrevistados referem que os juízos produzidos pela enfermeira e a psicóloga – convidadas pela escola para uma sessão de educação sexual – produz o agastamento da colega Marta que reage efusivamente ao que foi expelido pelas convidadas, pois entende esta que tal juízo é injusto por generalizar comportamentos nos quais ela própria não se revê. Já tínhamos visto que estas matérias em que a sexualidade se cruza com questões mais polémicas das vivências juvenis, carregam um olhar sobre a juventude que tende a naturalizar comportamentos para os quais muitos dos jovens que se encontram na audiência não se revêm ou no limite acham ofensivos. Ora tal situação pode convocar equívocos e mal-entendidos que se não forem atempadamente esclarecidos arriscam resvalar para o conflito.

Provavelmente podíamos avançar a hipótese de que o choque produzido pela entrada destas figuras “não habituais” na escola é a razão pela qual os juízos emitidos são mal recebidos pela jovem que se encontra na audiência. Contudo, esta hipótese é liminarmente rejeitada a partir daquilo que já discutimos acerca da modalidade de proximidade imediata (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004b). Passamos a explicar.

Já tivemos oportunidade de discutir o conceito de “proximidade imediata” (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004b) na ocasião em que analisámos uma disputa que opunha um psicólogo e um jovem rapaz em “Refúgios e evitamentos: casulos

(im)penetráveis” (pp. 148-158). Tal como então observámos, a modalidade de uma aproximação imediata é necessária para combinar um regime de envolvimento mais familiar com outro de pendor cívico, evidenciando a forma como os atores que frequentam um espaço habitual acolhem com maior ou menor hospitalidade a presença do outro desconhecido que usualmente quebra uma rotina diária (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004b).

Se por *reductio ad absurdum* supusermos que a presença do “estranho” na escola traz sempre ancorado a suspeita por parte dos públicos a que se apresenta, então esse absurdo é facilmente desfeito, pelo seguimento do discurso dos jovens entrevistados. Neste caso, o relato destes jovens, mostra duas realidades diferentes, como se fossem duas faces de uma mesma moeda. No primeiro caso, a participação naquele contexto permitiu entender que o modelo de proximidade imediata foi frustrado pela contenda gerada por assuntos delicados que não encontraram, entre os interlocutores, a necessária parcimónia para serem discutidos. Num segundo caso, os alunos referem outro grupo de enfermeiras convidadas, mas cujo resultado expressa que a visão do não acolhimento do estranho é tão redutora como errada. Estas enfermeiras, usam a modalidade de proximidade imediata para se “enturmarem” e estabelecerem relações efetivamente próximas e de confiança com os jovens. Segundo Margarida, uma das alunas entrevistadas, as enfermeiras “sentavam-se connosco numa roda, tudo no chão, e conversávamos como se nos conhecêssemos à bué...”, o que evidencia a disponibilidade para incumbir numa relação de proximidade, na qual até a organização do espaço foi devidamente pensada e ajustada à referida modalidade de proximidade. Os arranjos dos espaços comuns parecem assim dispor de certas propriedades capazes de conter e incentivar ações individuais ou coletivas no sentido de uma felicidade comum, capaz de ampliar as possibilidades de comunicação (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004b).

Seja feito por profissionais de saúde ou por professores da escola, este trabalho é sempre desenvolvido num contexto de incerteza onde a combinação entre os temas da sexualidade, delicados por si só, e a criação de um suporte de confiança para adentrar esses assuntos, sem criar melindres, equívocos ou falsas expectativas, requer uma mobilização por parte de todos progressivamente enriquecida por elementos que possam levar a uma aproximação à temperatura que convém. Para tal, a preparação dos tempos e espaços para o encontro com estes jovens requer, como aliás vimos, a criação de

dispositivos de proximidade e instrumentos para “quebrar o gelo”, como foi o caso das enfermeiras se terem sentado no chão juntamente com os alunos formando um círculo. Este é aliás um dos instrumentos pedagógicos também usados com alguma frequência por professores, com a particularidade, nas sessões que tivemos oportunidade de observar, alunos e professores se sentarem em cadeiras em vez de se sentarem no chão. Tanto professores como alunos qualificam estes arranjos do espaço como um importante dispositivo para estimular a conversa num ambiente propício ao contacto visual com o outro e facilitar, segundo os mesmos, a comunicação. É o que nos diz a professora Rosinda, de Educação Física:

Quando nos sentamos em círculo o ambiente fica logo outro, podemos olhar-nos nos olhos, e mesmo aqueles que são mais tímidos por vezes são impulsionados a intervir. Devo dizer que é uma das técnicas que uso frequentemente em educação sexual porque vejo que os resultados são francamente bons. Todos contribuem com as suas ideias e conhecimentos, ninguém fica de fora. E assim a conversa fica geralmente mais criativa e também mais divertida. Há uma força de grupo, como aquelas equipas desportivas que se juntam numa roda para combinar táticas, para se incentivarem, ou para festejarem. Sendo eu de educação física tinha de dar este exemplo [risos]. (Excerto de entrevista Professora de Educação Física, 47 anos, Escola A, Novembro/2016)

De facto, a importância do reconhecimento e da criação de laços de confiança, fica bem patente nos discursos dos vários atores que intervêm na educação sexual escolar e variam de acordo com as diferentes tonalidades relacionais que se estabelecem no encontro frente a frente. Seja na presença de um convidado, seja pelos professores que estão na escola, mas que não deixam de ser figuras “estranhas” perante o ato de educar a sexualidade e os afetos, são requeridos dispositivos de proximidade e processos de reconhecimento particularmente complexos (este tema terá maior desenvolvimento no capítulo 4). Se a presença destes seres estranhos ao mundo escolar é produzida de forma hesitante ou autoritária, ou se tal presença é ainda vaga e difícil de caracterizar, o reconhecimento não alcança os níveis de proximidade, medidos em diferentes escalas de confiança, suficientes para alcançar o público-alvo (Breviglieri, 2005).

No que diz respeito aos professores, fica bem patente a diversidade com que os alunos qualificam os exercícios de atos usados pelos mesmos face à educação sexual escolar. Apesar do Bernardo referir que “a maioria dos *stores* são até bem compreensivos e fazem um excelente trabalho na educação sexual”, depressa surgem exemplos daqueles(as) que pelas melhores ou piores razões se encontram nos extremos da boa ou má reputação na ótica destes alunos.

A denúncia de “abusos de confiança” por parte de um professor, evidenciada pelos epítetos de “tarado”, “troglodita”; “homofóbico” e “porco”, contrasta com a qualificação da *stora* “fixe” e “liberal” que “sabia sempre como falar em assuntos que nos interessavam e nós entravamos no debate de ideias sempre na base da confiança”. É também sobre os alicerces da confiança que os laços de proximidade constituem suportes sobre os quais assentam as provas necessárias que permitem aos atores em copresença se envolverem em diferentes situações a várias temperaturas, para fazer de novo menção à metáfora que intitula este trabalho. Neste quadro, faz-se constatar que todas as pessoas não estão dispostas a participar da mesma maneira, e daí alguns exercícios de atos se mostrem mais adequados à recetividade por parte dos públicos juvenis do que outros.

No caso dos professores, e em comparação com os profissionais de saúde convidados, a proximidade e a confiança pode ser construída com outro vagar, dado os contactos frequentes com os alunos durante o ano letivo. Vimos ao longo deste trabalho como formas de aproximação mais espontâneas são guiadas “pela incerteza” dos encontros fortuitos com os profissionais de saúde, o que exige dispositivos de aproximação imediata nem sempre fáceis de concretizar nesse curto lapso de tempo. No caso dos professores, os sucessivos encontros ao longo do ano oferecem uma margem de atuação no domínio da aproximação à pessoa do aluno que leva logicamente à evolução para exercícios de atos mais rotineiros (e também mais rotinados) que, conseqüentemente, geram outro nível de confiança e de desconfiança à medida que a relação vai sendo progressivamente orientada para o propósito de educar a sexualidade nas escolas. No entanto, se este contacto mais continuado permite outros investimentos de forma (Thévenot, 1986) que os encontros mais fortuitos não auferem, a procura pela temperatura que convém aos atos de educar a sexualidade deve ser constantemente revista exigindo diferentes formas de manutenção dos laços de confiança e reconhecimento entre um fazer, desfazer e refazer o comum entre educadores e educandos a conviver nas escolas (Resende, 2003, 2010a, 2010b, 2010c; Resende & Gouveia, 2013).

Em contrapartida, os exercícios de atos criados com o intuito de educar a sexualidade e os afetos na escola tendem a definir com mais precisão as formas sobre as quais a relação de confiança a ser construída deve assentar, mas que estão sempre sobre o auspício da incerteza, seja pela delicadeza dos temas, seja pela fragilidade dos laços humanos. O trabalho pedagógico é, neste sentido, além de um trabalho de composição de vários regimes de envolvimento, um trabalho de redução de incerteza, em função da

prevenção de um risco a ser evitado (entenda-se aqui como risco de equívocos, mal-entendidos, alterações que as aplicações pedagógicas podem suscitar). Contudo, apesar dos métodos e das técnicas que têm vindo a ser desenvolvidas e propagadas entre os professores e que, de certa forma, tendem a se institucionalizar nas escolas, esta mobilização de recursos não elimina a natureza sensível dos atos de educar para a sexualidade pois a resposta não se encontra apenas na aplicação das mencionadas técnicas, mas justamente, nas temperaturas implícitas a estes atos que, nas suas intermitências e oscilações, se tornam em um excelente barómetro para medir a pressão, ora alta ora baixa, que é o ponto nevrálgico destes encontros. Ricardo, professor de História, reforça esta ideia da seguinte forma:

Como professor, mas também como formador na área da educação sexual eu costumo dizer aos meus colegas que a importância de apreender técnicas e modelos de abordagem é grande, mas ao fim ao cabo, todas as técnicas têm os seus prós e os seus contras, ou dito de outra maneira, são todas boas quando bem aplicadas e todas más quando mal aplicadas. A razão é que a força dessas técnicas, ou seja, aquilo que as faz ou não funcionar, não é a técnica em si, mas a forma como conseguimos através dela chegar aos alunos. Ora isto é o mais difícil de fazer, conseguir um clima de confiança onde os alunos sintam segurança e interesse para se manterem atentos e ao mesmo tempo ativos nestes tempos reservados a educar a sexualidade. É uma questão de habilidade de aproximação ao aluno mais do que a aplicação de uma determinada técnica ... (Excerto de entrevista Professor de História, 41 anos, Escola A, Dezembro/2016)

Voltamos ao excerto da entrevista aos alunos que temos vindo a analisar. Na parte final do mesmo, os participantes invocam as relações com os pais. Primeiro, o Bernardo fá-lo comparando “as lições de moral” dos professores com aquelas que recebe dos seus progenitores (“Depois... às vezes ... punha a dar-nos lições de moral como se fosse o nosso pai ou a nossa mãe...”). Com efeito, a maioria das preocupações morais dos jovens situa-se na tensão entre os valores já apreendidos, mas talvez não totalmente interiorizados, e a dificuldade em o concretizarem na sua conduta diária, situação que fica bem evidente no dilema enunciado “entre o risco e o arriscar”. Talvez por esta razão comparem, em certa medida, os professores com os pais, quando uns e outros agem em função da moralização dos atos, como evidencia o Bernardo. Claro que existem diferenças importantes. O aluno dificilmente reconhece o direito ao professor para substituir os progenitores nessa função mais “moralizante”. Mais uma vez, a composição da confiança com a desconfiança torna-se um bom elemento explicativo, pois quando o pai ou a mãe se dirigem aos filhos fazem-no através de uma familiaridade da qual

difícilmente podem escapar, ou nas palavras do Ricardo, “que remédio tens tu senão ouvi-los...”.

Já em relação ao professor, qualquer tentativa não consentida de uma aproximação considerada pelos alunos como demasiado próxima, pode prestar-se a ser vista como doutrinação. Felizmente, os alunos reconhecem que muitos professores sabem educar para a sexualidade de forma transparente, indo ao encontro das suas expectativas, sem cair na referida doutrinação. Neste caso, tais professores evidenciam gerir convenientemente a temperatura das suas intervenções no sentido de construir a confiança e a garantia que necessitam para as suas funções docentes, nomeadamente no âmbito da educação sexual. Diz-nos Edgar, professor de TIC:

Vejo esta função de educar para a sexualidade mais como uma oportunidade do que como um perigo. Oportunidade porque nos permite aproximar dos alunos, relacionarmo-nos com eles para melhor nos conhecermos mutuamente e tirar partido dessa proximidade. É preciso tratar os alunos com respeito, gerar empatia, criar laços de confiança. Para isso é preciso também criar hábitos de comunicação. A comunicação é muito importante, porque afinal é a falar que a gente se entende ... e se desentende, não é? [Risos] Não tenho dúvida de que a educação sexual é um domínio de grande importância e cabe ao professor fortalecer esses laços com os alunos para que não haja nem equívocos, nem constrangimentos. Há que fazer um esforço para chegar ao aluno. Esse é um trabalho que o professor enfrenta diariamente quer seja na educação sexual, quer seja na disciplina que leciona. (Excerto de entrevista a Professor de TIC, 54 anos, Escola A, Maio/2015)

A confiança baseada num envolvimento em proximidade é fruto de um trabalho de aproximação que passa por “tratar os alunos com respeito, gerar empatia, criar laços de confiança” – sugere o professor Edgar. Professor que encara a “função de educar para a sexualidade mais como uma oportunidade do que como um perigo”. Oportunidade, afirma convictamente, porque o aproxima dos alunos. Mas esta aproximação não está isenta de perigos, reconhece o docente, portanto, é necessário fortalecer os laços “para que não haja nem equívocos, nem constrangimentos”.

Assim, seguindo a perspetiva do professor, há uma relação implícita entre confiança e conhecimento mútuo e essa relação depende amplamente dos hábitos de comunicação desenvolvidos pelos atores em copresença. Como observa Ruwen Ogien (2007), a “confiança” tem por base “três operações”: (1) estabelecer relações entre coisas, situações e pessoas que constituem o contexto e justifica um uso particular do termo confiança; (2) provar a aceitabilidade deste uso na interação; (3) rever constantemente essa aceitabilidade para ajustá-la às reações dos outros. Neste sentido, o compromisso

relacional dos atores, educadores e educandos, traz-nos de volta à questão mais fundamental da gramática da responsabilidade, – a resposta ao apelo do aluno –, mas também invoca o que de mais essencial frui da gramática da justiça – promover o acesso generalizado ao bem comum. Ora, neste ponto, recorrendo à filosofia de Paul Ricoeur, podemos alegar que a ética da solicitude, no plano educacional, busca em simultâneo um cuidado alicerçado num vínculo empático (responsabilidade) e numa relação de justiça, tendo com o horizonte uma vida boa.

Neste quadro de grande proximidade, partilhar um horizonte político comum no dia a dia das escolas torna a comunicação um elemento fulcral tanto para a relação pedagógica como para o trabalho pedagógico que não se encontram desligados. No entanto, nem uma nem outra se devem inscrever numa perspetiva hierarquizada que opõe a figura de um mestre à de um aprendiz dando-se sobretudo num formato de difusão horizontal. A este respeito, atendamos às palavras da professora Patrícia de Educação Visual e promotora de um Projeto de Educação Sexual para Jovens com Deficiência:

Os professores, uma vez que também são educadores, e como estamos a falar de educação sexual, têm necessariamente de ser muito mais exigentes consigo próprios e com a relação que estabelecem com os seus alunos. Isso de haver um mestre e um aprendiz é coisa do passado e com a educação sexual não resulta. As relações entre professor e aluno não podem encontrar esse nível de hierarquização, apesar de muitos dos meus colegas se mostrarem contra este modelo de aproximação e fecharem os olhos à nova realidade do ensino. Ser professor não é só a ensinar o que se considera como verdade, mas reconhecer outras verdades. Uma postura mais fechada, mais hierarquizada, em educação sexual é dramática, pois o professor normalmente só tem dois objetivos: tentar controlar os comportamentos dos alunos, e não dando lugar à criação da autonomia, infantilizá-los. Não sei se me faço entender? (Excerto de entrevista Professora de Educação Visual, 35 anos, Escola A, Dezembro/2015)

O discurso da professora vem reforçar a ideia de que as relações estabelecidas na escola com os alunos devem ter um cunho menos “verticalizado”. O professor deve dar o exemplo e estar ao serviço do desenvolvimento da autonomia do aluno. No entanto, como a professora afirma, esta disposição hierárquica mais horizontal entra em tensão com a ordem hierarquizada, assente em *lógicas inspiradas* na ação do professor, fechando “os olhos à nova realidade do ensino”. Estes professores jogam frequentemente uma ofensiva e uma constante suspeita contra formas não convencionais de fazer a educação sexual nas escolas.

O trabalho empírico feito nas escolas permitiu dar conta de diferentes níveis de proximidade relacional que permitem mapear formas variadas de confiança variando em

escala e tempo de relacionamento em copresença. As modalidades relacionais mais imprecisas revelam formas de confiança que assentam “na incerteza”, onde as modalidades de envolvimento, mais complexas, acentuam fortemente uma discrepância entre as várias temperaturas que se fazem sentir nestes encontros. A precisão variável dos objetivos e dos meios para alcançá-los determina, então, a extensão dos “caminhos da confiança” traçados pelos atores quer seja em encontros fortuitos, ou em encontros continuados ao longo de um lapso de tempo, ou ainda aqueles encontros que se dão no calor do lar.

Como Thévenot aponta, uma variedade de formas de comunicação, desde as mais gerais até as referências mais localizadas e personalizadas, está relacionada a uma variedade de regimes de envolvimento humano no e com o seu ambiente, sendo o compromisso caracterizado por uma ordem de conveniência que rege as apreciações e a dinâmica do ajustamento (Thévenot, 1990b).

O plano inclinado da educação sexual: de uma visão biotécnica (de corpo) a uma visão psicossocial (de alma)

Má-Educação

O auditório estava cheio, na sua maioria composto por jovens do ensino secundário que se faziam acompanhar de alguns professores. No palco uma tela onde figurava um primeiro diapositivo de uma apresentação em *PowerPoint* onde se podia ler o título destacado em fundo branco – “Sexualidade em segurança: aprende a proteger-te” –, e como elemento ilustrativo um preservativo de cor garrida. Depois do burburinho inicial e dos corpos estarem confinados às cadeiras do auditório principal da escola, o orador foi apresentado formalmente pela diretora. Um médico especialista em planeamento familiar iria mostrar àqueles jovens como se deveriam comportar para não correrem riscos desnecessários em relação às suas vivências sexuais. Começa a sessão.

O ilustre convidado dirige-se aos alunos como se estivesse a apresentar uma comunicação aos mais distintos colegas num qualquer congresso de medicina. A maioria dos alunos não demonstra nem o devido entusiasmo nem a compreensão requerida. Duas jovens à minha direita teclam vigorosamente nos telemóveis, enquanto outros, à minha frente, conversam em surdina, mas todas aquelas vozes, mesmo num tom diminuto, formam uma incómoda sinfonia. Uma professora pede silêncio.

A sessão prossegue no seu tom técnico e monocórdico devidamente ilustrada por *slides* onde figuram listas e ilustrações que mostram doenças sexualmente transmissíveis por um rol de bactérias, fungos, vírus, parasitas e protozoários responsáveis por fustigar os corpos dos mais desprevenidos. Entretanto, quem parece fustigado pelo aborrecimento são os jovens que assistem à dita palestra. Remexem-se nas cadeiras, um deles belisca uma colega e esta reage soltando um gritinho agudo que fez a audiência (já pouco atenta ao que se passava à sua frente) olhar na direção da mesma e produzir uma estridente gargalhada coletiva. Uma professora indignada com a atitude dos jovens admoesta-a e esta justifica-se pelo ato do colega. Resolvida a situação a sessão prossegue.

O especialista convidado segue e soma imagens de técnicas e instrumentos de contraceção indicando pormenorizadamente a utilização de cada um. O aborrecimento estampado no rosto daqueles jovens dá lugar à conversa que começa a sobrepor-se ao discurso do orador. Nova repreensão por parte da professora. Fez-se silêncio. Seguiram-se gráficos relativos a períodos férteis e inférteis. Uma lição de comportamentos de risco, de técnicas de contraceção controversas e não recomendadas. Os jovens olham para o relógio, o orador já fala há 1 hora. Anseiam pelo intervalo que sabem estar próximo. Os corpos agitam-se nas cadeiras. Finalmente termina a sessão. “Alguma dúvida?” – pergunta o convidado. Silêncio absoluto. Nem uma dúvida. Toca para saída. Todos saem em algazarra, muitos deles maldizendo a “seca” a que foram obrigados a assistir.

No final alguns professores pedem desculpa ao convidado. Mostram a sua indignação para com o comportamento dos alunos e insurgem-se quanto à sua ignorância que ali tinha sido tentada arrancar à força. (Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Março/2015)

Esta nova área do saber, que a escola por vezes oferece numa sucessão aparentemente irreconciliável de fragmentos, traz por vezes o vazio aos jovens na audiência. Esta sessão, repleta de laivos técnicos, é exemplo disso. Felizmente, trata-se apenas de um exemplo, colocado a propósito de uma ideia bastante disseminada tanto nas escolas como na sociedade em geral. Que a educação sexual em meio escolar recaia sobre uma visão essencialmente biotécnica, muito por culpa dos especialistas da área da saúde que são convidados para estas sessões. A presente pesquisa traz dados que mostram outra realidade, pelo que achamos pertinente ultrapassar a ideia de que as intervenções na educação sexual, principalmente aquelas que são feitas por profissionais ligados ao setor da saúde, são uma dissecação técnica dos corpos sexuados.

(Des)coordenações entre docentes e profissionais de saúde na educação sexual escolar. Também nascem frutos de enxertias improváveis⁸⁰

Ao longo dos anos, a tentativa gradual de formalizar uma educação para a sexualidade e para os afetos em meio escolar tem se firmado com alguma regularidade no apelo aos contributos dos professores (que são, de facto, os seus principais propulsores) e, também, das ações perpetradas nas escolas pelos profissionais do sector da saúde (principalmente equipas de enfermagem, mas contando também com a presença de médicos ou psicólogos). Esta responsabilização que combina ações dos dois sectores supracitados e que a administração da educação pressupõe cooperante, radica na convicção de que uma numerosa diversidade de contributos técnicos, científicos e pedagógicos, possam constituir um acervo enriquecido, plural e multifacetado, ao mesmo tempo que mantém os atores voluntariamente fixos aos projetos. Este propósito fica claro no art.º 9 da Lei 60/2009:

⁸⁰ Este subcapítulo é inspirado no artigo original: Resende, J. M. & Beirante, D. (2018). Educar a sexualidade a várias temperaturas na escolar portuguesa. *Revista Educação Temática Digital*, 20, (2). Campinas: USP

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo anterior, a educação para a saúde e a educação sexual deve ter o acompanhamento dos profissionais de saúde das unidades de saúde e da respetiva comunidade local.

2 — O Ministério da Saúde assegura as condições de cooperação das unidades de saúde com os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

3 — O Ministério da Educação e os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem ainda estabelecer protocolos de parceria com organizações não governamentais, devidamente reconhecidas e especializadas na área, para desenvolvimento de projetos específicos, em moldes a regulamentar pelo Governo. (ME, 2009)

A transformação das participações dos dois setores em conhecimento, como produto suscetível de circular nas escolas, assenta na edificação de dispositivos com raiz naquilo que os atores envolvidos na educação sexual entendem por “boas práticas pedagógicas”, ou seja, obedecem a um saber-fazer específico que assume sentidos plurais e legítimos aos alunos a frequentar a escolarização obrigatória. Este saber-fazer, materializado em práticas “positivamente adjetivadas”, acolhe escolhas individuais de quem coordena a sua conceção, de quem as reporta e de quem as faz circular no meio educativo. No entanto, advertimos que as mesmas, porventura, ombreiam com outras práticas ainda ignoradas ou que (ainda) permanecem por adjetivar (Carvalho & Figueiredo, 2012).

Apesar do intento veiculado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Saúde, a cooperação efetiva entre os dois sectores aludidos só será alcançada se for hábil a captura da cadência que lhe subjaz, ou seja, a força motriz para fazer circular conhecimentos advindos de experiências individuais (um saber-fazer específico) que possam ser transformadas em práticas reconhecidas e apropriadas a exercícios de atos coletivos (um saber-fazer comum). Ora, esta capacidade de fazer o comum na educação para a sexualidade em meio escolar, tendo em vista a colaboração das áreas de intervenção supracitadas, está longe de se dar por garantida. Acarreta, pois, a mobilização de dispositivos de cooperação capazes de pôr em marcha uma ação coordenada entre as mesmas. Acontece que tais dispositivos não se encontram à mão de semear, tampouco são procuradas formas que instiguem ações cooperantes entre os dois setores. Quisemos saber a razão.

Um acervo considerável de dados advindos de observações a sessões de educação sexual, reunindo uma quantidade de entrevistas realizadas a vários professores e técnicos de saúde, assim como um trabalho fino de observação etnográfica a sessões de educação sexual ministradas por uns e por outros, permitiu-nos assinalar a existência de uma tensão em torno de uma pluralidade de representações e de sentidos, por vezes conflitantes

outras vezes complementares, produzidos pelos atores no que respeita às formas e aos conteúdos mais convenientes para levar a cabo a educação sexual.

De facto, este empreendimento empírico, possibilitou vislumbrar a essência delicada que a coordenação das ações entre professores e técnicos de saúde e a sua articulação com as formas, sempre complexas, de educar para a sexualidade nas escolas, enquanto atividade *capacitante* e fortemente ligada ao carácter sensível dos seus conteúdos fundamentais. Em virtude da supracitada delicadeza dos objetos, assim como da inevitável convulsão precedida de um vai e vem entre questões íntimas e problemas públicos, versam expectativas sobre as finalidades deste empreendimento – a de proteção, de resguardo – que se articulam e por vezes conflituam com outras expectativas – a de autonomização dos seres –, erguendo limites às intervenções educativas e às formas de investir em conformidade com estes intentos.

A educação sexual, feita às temperaturas que convêm, assenta sobre a base primordial que relaciona a experiência à qualidade das relações educador-educando, tendo em conta um processo contínuo de (re)construção da experiência de ambos (Dewey, 2002). É neste contexto de inclusão da experiência que a maioria dos docentes entrevistados mencionam que o valor do conhecimento frui essencialmente da sua experiência pedagógica, adquirida no contato próximo e continuado com os alunos. Experiência essa que serve de base de construção de um saber genuinamente responsável, metodológico e aplicativo, indo ao encontro das expectativas dos alunos. Experiência que, para a maioria dos entrevistados, cria e mantém, sempre arriscadamente, dispositivos de aproximação progressiva à pessoa do aluno, abrigando-o ao calor da hospitalidade e substituindo, à medida que se vão aproximando, a figura do estranho, do estrangeiro, pela figura do próximo, ou do familiar (Breviglieri, 2009; Resende, 2010a).

Catarina, de 46 anos, professora de Português da escola B2, faz uma apreciação particularmente relevante acerca do que considera ser o contributo tanto dos professores como dos profissionais de saúde para o ato de educar a sexualidade juvenil nas escolas:

[...] Antes pensava que a educação sexual devia ser uma tarefa exclusivamente destinada a quem estivesse preparado! Por exemplo, seria tarefa para enfermeiros ou médicos, ou para os meus colegas de Biologia, não para mim. Nunca para mim! Esses sim tinham formação para falar de sexualidade. Eu não. Hoje sei que o que me levava a pensar assim era o facto de na altura encarar a educação sexual como algo exclusivamente relacionado com a transmissão de conhecimentos nesse campo. Mas a realidade é muito diferente. A meu ver, os projetos de educação sexual permitem dois tipos de intervenção diferentes conforme a quem é atribuída essa tarefa. Quando

dou uma aula de educação sexual dedico esse tempo a conversar com os alunos. É isso mesmo, conversar, nada mais [risos]. Trago um tema para discussão e depois debatemo-lo e pronto. Falamos de amores e desamores [risos], do respeito pelo outro e de outros assuntos relacionados com a vida afetiva dos jovens. Simplesmente debatemos estes assuntos, o que na verdade não é muito diferente daquilo que fazemos em muitas das minhas aulas de Português. [...] O trabalho de um enfermeiro na educação sexual é muito diferente. Esses sim, têm formação específica para esclarecer os alunos sobre questões fisiológicas da vida sexual sem cair em equívocos, penso eu, tal como as técnicas de contraceção, ou os vários tipos de infeções sexuais e a melhor forma de as prevenir ou de as diagnosticar [...]” (Excerto de entrevista a professora de Português; 46 anos; Escola A, Fevereiro/2016).

Nazaré, professora de Filosofia, de 43 anos, acrescenta aos argumentos tecidos pela colega, o seguinte:

[...] naquele dia achei a Ana triste, calada. Ela que é uma miúda alegre e faladora. Alguma coisa se passava. Confessou-me em privado que o seu namorado a tinha magoado muito, que a tinha traído. Estava de rastos. Nós também servimos de conselheiros, temos todos um pouco de psicólogos [...] é assim que encaro a educação sexual na escola, um lugar aberto ao diálogo e ao afeto. Por vezes os jovens preferem falar com o professor do que com os próprios pais. Temos de ter consciência disso, assumir esse papel. O professor, dizem eles, ouve e aconselha, não recrimina. [...] O papel dos especialistas que vêm das áreas da saúde é completamente diferente. Trazem *powerpoints* e um discurso preparado. Falam de doenças e prevenção. Mas o afeto não se cria assim de um momento para o outro, é preciso fazer uma aproximação aos adolescentes que só a convivência prolongada traz [...] Essa é a nossa grande vantagem em relação a eles [técnicos de saúde convidados pela escola]” (Excerto de entrevista a professora de Filosofia; 43 anos; Escola B2, Junho/2016)

Estes são apenas exemplos ilustrativos cujas narrativas mostram que, na perspetiva da maioria dos professores entrevistados, a ação dos educadores deve tributar-se para uma intervenção capaz de inter-relacionar múltiplos aspetos num contexto alargado pelas contribuições complementadas por ambos os sectores. No entanto, os mesmos fazem referência a uma lógica de divisão “meio-rígida” sobre os exercícios de atos em formas diferenciadas segundo a área profissional.

Nestes discursos, uma frieza técnica está fundamentalmente relacionada com a transmissão de saberes da área biomédica e pende para o lado dos profissionais de saúde, enquanto a educação propriamente dita, ancorada no calor relacional da afetividade, da emotividade e da familiaridade, é o ato privilegiado dos professores. Contudo, esta visão dualista e extremada está longe de obter um acordo generalizado.

Aliás, através da observação direta ao trabalho que os professores e os técnicos de saúde realizam nas escolas no âmbito da educação sexual, conseguimos vislumbrar um detalhe que se fez relevante no lapso de tempo em que durou esta pesquisa: dentro das várias modalidades e técnicas pedagógicas usadas por ambos, podemos observar, a cadência que estas aplicações pedagógicas mantiveram com as tribulações próprias da juventude, dando progressivamente lugar a um deslize, de uma visão biotécnica (“de corpo”) para uma visão psicossocial (“de alma”).

Para muitos profissionais da saúde inquiridos, mas também alguns professores, a resposta aos intentos do (bem) fazer a educação sexual escolar assenta fundamentalmente numa transferência de saberes “especializados” por parte dos profissionais das áreas de saúde para os professores envolvidos na educação sexual; transferência essa que é feita preferencialmente através de ações de formação. Com efeito, salientam que a intervenção cabe somente ao professor quando o mesmo está investido de saberes necessários e suficientes para o efeito. Esta é, por exemplo, a opinião de Pedro, um professor de 51 anos, que leciona a disciplina de História numa escola secundária do ensino público:

É a nós [professores] que cabe a educação sexual na escola. Nós somos profissionais de ensino! Quem melhor que nós para fazer esse trabalho? Bom, temos de considerar também o facto da maioria dos professores não possuir qualquer formação para a educação sexual e por isso compreendo as suas razões de não quererem participar nestes projetos. Neste caso, para mim, a solução mais sensata é que os profissionais de saúde formem os professores, para que sejam estes os principais impulsionadores dos projetos de educação sexual nas escolas [...] mas é preciso ter muito cuidado com aquilo que se diz ou se faz, não vá a coisa dar para o torto!” (Excerto de entrevista a professor de História; 43 anos; Escola B2, Fevereiro/2016)

Há ainda outros profissionais de saúde e também alguns professores, que reconhecem uma certa supremacia, em termos de competência, por parte dos primeiros no que respeita a educar a sexualidade em meio escolar, tanto quanto à natureza dos conteúdos que transmitem como à forma mais ajustada de o fazer. Justificam a sua posição com base em três argumentos fundamentais. O primeiro faz apelo à justiça. Sendo o sector da saúde aquele que suporta uma grande fatia dos custos (fundamentalmente na alocação de recursos materiais e humanos) das Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST) e da Interrupção Voluntária da Gravidez (IVG).

Adriana, de 49 anos, é uma enfermeira que coordena um projeto de educação sexual do Departamento de Formação da Área Assistencial de Enfermagem de um hospital particular no interior do país. A equipa sob a sua coordenação faz diversas

incursões nas escolas públicas locais. Segundo a mesma, se a educação sexual não for ministrada por técnicos especializados torna-se deficitária e pode trazer custos inesperados ao sector:

Quem é que suporta a maior parte dos custos das doenças sexualmente transmissíveis? E das adolescentes grávidas? É o sector da saúde! [...] É certo que escola é o local ideal para que a educação sexual seja ministrada, pois é aí onde os jovens se encontram em massa, mas se não for feita por técnicos especializados da área da saúde e entregue a professores sem qualquer formação para o efeito ou com uma formação deficitária, esta educação está, a meu ver, condenada ao fracasso e as consequências destes atos são imprevisíveis [...]" (Excerto de Entrevista a enfermeira, 50 anos, Hospital particular no interior-centro de Portugal, Abril/2016)

De notar que os profissionais de saúde entrevistados fazem, tal como os professores, alusão à experiência: aquela que adquirem no desempenho das suas profissões e que lhes permite, segundo dizem, dispor dos conhecimentos técnicos necessários e suficientes para exercer uma educação sexual nas escolas que vá ao encontro dos problemas dos jovens, sem grande risco de equívocos e com máxima objetividade. A este propósito, referem ainda, que é precisamente o sector da saúde que sempre esteve empenhado nas missões proactivas de prevenção dos comportamentos sexuais de risco e do Planeamento Familiar, levando por isso uma boa vantagem em relação aos professores que só o faz formalmente a partir de 2009.

Assim, o segundo argumento reclama por competência, atendendo à área de especialização dos profissionais de saúde como fator determinante para garantir a transmissão dos conhecimentos para educar a sexualidade, quer advenham da área da epidemiologia, do conhecimento fisiológico, quer da intervenção clínica e psicoterapêutica. A enfermeira Joana, de 31 anos, participa no projeto "Viver na Adolescência" desenvolvido no âmbito do grupo de proteção à adolescência num hospital público de Lisboa do qual fazem parte 2 médicos, 4 enfermeiros, 1 psicólogo e 1 um assistente social. Este projeto é implementado nas escolas com o fim de sensibilizar os jovens a adquirirem hábitos e comportamentos saudáveis. Um dos domínios abordados é precisamente a sexualidade. Segundo esta enfermeira,

Não consigo aceitar que sejam os professores, sem qualquer tipo de formação específica, que eduquem os jovens para a sexualidade. As pessoas mais capacitadas para a educação sexual são os profissionais de saúde, não há dúvida! Somos nós quem melhor sabe aconselhar os jovens na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, e não falo só da SIDA, mas de muitas outras doenças que podem ser transmitidas sexualmente e das quais pouca informação circula por aí. Somos nós também quem está em melhor posição para falar sobre o Planeamento Familiar e outros

assuntos relacionados com a sexualidade[...]" (Excerto de entrevista a enfermeira, 31 anos, hospital público no centro urbano de Lisboa, Maio/2015)

O terceiro argumento refere-se à responsabilidade. Este argumento aponta para o facto de o sector da saúde ser forçosamente aquele a quem compete assumir a maior responsabilidade sobre os efeitos positivos ou negativos da educação sexual juvenil, pois ao ser escrutinado através de indicadores métricos de saúde pública, os profissionais que aí atuam são constantemente colocados à “prova dos números” divulgados no espaço público.

Precisemos melhor este ponto. No sector da saúde é recorrente o uso de indicadores quantitativos coligidos pelo Ministério da Saúde ou por organizações que intervêm neste sector no quadro das análises dos “problemas” de saúde pública (por exemplo, taxas de adolescentes grávidas, ou número de casos de infeção por HIV/SIDA). Já no sector da educação, a avaliação da educação sexual escolar limita-se à inquirição interna, feita pela própria escola, ou externa, feita por equipas de missão convocadas pelo Ministério da Educação acerca do cumprimento formal da Lei, ou seja, da realização das “atividades” propostas no Plano de Educação para a Saúde ou nos Projetos de Educação Sexual delineados para a turma, o que à partida não fornece uma informação muito rica sobre o que se faz e como se faz nas escolas neste âmbito educativo.

Vítor, 54 anos, professor de Francês, pronuncia-se sobre a eficácia da educação sexual escolar ministrada pelo grupo de docência, ao mesmo tempo que atribui essa responsabilidade exclusivamente aos técnicos de saúde.

Tenho dúvidas quanto à eficácia da educação sexual. Como avaliar o trabalho feito na escola a este respeito? Será que esse trabalho está a produzir adolescentes mais responsáveis em relação à sua vida sexual? Não tenho uma resposta clara às questões que agora levanto, mas estou convicto que o trabalho que fazemos na escola é praticamente inconsequente, isto porque os professores não se envolvem muito numa função para a qual não possuem qualquer experiência e muito poucos têm formação [...] a maior parte de nós professores não quer que nos atribuam mais essa responsabilidade [...] está na altura de pensar que a educação não é exclusividade da escola. Ainda que para os assuntos da sexualidade a educação parental possa ser insuficiente, penso que esta deve ser complementada pela educação ministrada por técnicos de saúde, especializados nessas matérias.” (Excerto de entrevista a professor de Francês; 54 anos; Escola A, Novembro/2015)

Como as ações investidas na escola resultam numa variedade de géneros responsivos, a análise empírica das formas de coordenação e colaboração na ação de educar para a sexualidade, leva a considerar o foco das experiências *in loco* para a sua

confirmação ou infirmação. Nos dilemas que os atos discursivos dos entrevistados levantam, duas lógicas estão visivelmente presentes. Uma lógica de complementaridade de saberes e métodos provenientes da experiência dos profissionais, tanto do sector da educação como do sector da saúde, cujos atos educativos seguem, por sua vez, duas orientações: uma que remete para a divisão rígida das ações e das condutas de acordo com a sua experiência profissional e uma outra que pressupõe uma transferência de saberes do sector da saúde, através de ações de formação, para os profissionais de ensino. Ambas orientações resultam numa espécie de “coordenação desligada”, isto é, não existe qualquer evidência empírica que permita deslindar uma ação conjunta em torno de um projeto comum.

A hipótese que estabelecemos remete para a difícil coordenação de ações quando o pluralismo e a desconexão institucionais, característicos dos vários grupos de profissionais que hoje atuam na escola no âmbito da educação sexual, permanecem endemicamente desligados. No entanto, o pluralismo não deixa de ser bem aceite, e é aceite conscientemente pelos promotores (educadores) dentro de certas linhas comuns. Acontece que as linhas que unem ao mesmo fim o trabalho realizado por pessoas diferentes por vezes não estão ao alcance da análise de um questionário (onde tudo tende a aparecer ligado) ou à observação etnográfica (onde tudo parece desligado).

Educacionalmente os grupos a que nos referimos têm opiniões diferentes sobre várias questões em torno de educar a sexualidade e os afetos. Para uns as escolas devem parecer-se mais com democracias participativas com base numa gramática liberal, em que os alunos ajudam a decidir as regras e as formas como a educação sexual é feita. Para outros devem ser os arranjos mais tradicionais em que os adultos estabelecem as regras e delegam alguns papéis de autoridade aos alunos, de modo limitado e supervisionado pelo adulto, com base numa gramática tecnicista. Para uns e outros a educação sexual deve ser gerida pelo primado da ética. Do ponto de vista sociológico, verifica-se que, em contraste com a escola elitista de um passado mais distante, ou com a escola de massas de um passado que estende ainda as raízes até à escola atual, aparecem cada vez mais indícios duma escola mais diferenciadora, e mais humana para todos.

Há ainda que esclarecer que não há nenhuma prova ao nível das ações dos profissionais de saúde que leve a considerar que os mesmos elejam uma intervenção “fria”, técnica, enquanto os professores, ao invés, optem por uma intervenção próxima, afetiva, “quente” junto dos alunos. Aliás, muitos dos técnicos de saúde indagados,

defendem que uma aproximação ao aluno pela via afetiva é fundamental, mesmo quando o objetivo daquelas sessões seja a transmissão de conhecimentos com vista à promoção da saúde sexual. Participando em mais de uma trintena de sessões de educação sexual, notamos que os técnicos de saúde optam cada vez mais por centrar as suas intervenções educativas a partir de uma visão psicossocial em detrimento de uma visão exclusivamente biomédica, prolongando agora um alinhamento entre a preocupação com a saúde pública e as preocupações com o bem-estar da população juvenil.

É certo que, para a maioria dos professores, a dita visão psicossocial é já há muito aquela que usam nas suas intervenções no âmbito da educação sexual. Mas não existe aqui um padrão. Alguns professores contrariam esta tendência optando por uma intervenção mais “fria”, mais resguardada em termos afetivos, tentando reduzir a educação sexual a uma “instrução sexual”. No entanto, as intervenções feitas pelos educadores na escola, mesmo aquelas mais “frias”, estão sempre longe de ser estáticas, pois raramente se limitam a ter uma receção condescendente ou apática por parte dos alunos. Instigam sim, de forma deliberada ou involuntária, uma reação por parte destes. Reação essa que perante as provas às quais estes seres estão submetidos nos espaços estreitos e indefinidos de interação face a face com o adulto, comporta sempre o perigo de um gesto ou de um discurso que deslize para uma interpretação equivocada, um mal-entendido, ou até uma contenda (Resende *et al.*, 2016), como vimos no capítulo 1. Em suma, a ideia de que os atores estão fixados a um exercício de desempenho específico de acordo com a sua área de atuação profissional não pode estar mais errada.

Fazer o comum a partir de lugares comuns de responsabilidade e de justiça

Uma tradução lícitamente “inspirada” nos objetivos patentes na Lei, a de conceber a escola pública como instituição instauradora de civilidade, de autocontenção e de prevenção no âmbito da sexualidade juvenil, solicita da mesma uma potencialidade hospitaleira corporalizada, por um lado, na virtuosidade das pessoas envolvidas e, por outro, na qualidade dos ambientes, das situações, dos meios e dos espaços, o que contrasta algumas vezes com a fragilidade dos laços instituídos nas relações entre pessoas ou entre

peças e objetos (Stavo-Debaugé, 2007) decorrendo essa potencialidade numa potencialidade gorada, subestimada ou desperdiçada (Resende & Beirante, 2018)

Sem prejuízo de uma generalização abusiva, podemos afirmar que o supracitado *argumentário* que surge em torno da justiça, competência e responsabilidade reconstitui uma composição entre a gramática da responsabilidade e da justiça com vista a alcançar um bem comum que se oferece a todos ou quase todos, sejam professores, profissionais de saúde, alunos ou pais. No entanto, existe uma pluralidade de discursos e de ações, nem sempre concordantes, ou até conflitantes, no que diz respeito tanto aos exercícios de forma a serem colocados ao dispor dessas intenções, como à sua eficácia em torno do bem comum. Demos alguns exemplos ilustrativos retirados dos discursos de diferentes interlocutores em relação a esta questão.

Ainda que haja um deslize da visão biomédica para uma visão biopsicossocial, a maioria dos profissionais de saúde e alguns professores que animam estas sessões privilegiam uma abordagem biomédica, por ser aquela que, segundo os mesmos, é a mais eficaz na transmissão de informação por forma a tornar os jovens mais capacitados para lidar com os possíveis perigos em relação aos seus encontros sexuais. A lógica que usam é que a transmissão destes saberes de raiz biológica é, não só necessária, como também suficiente para o evitamento de infeções sexualmente transmissíveis e gravidezes indesejadas. Já para a maioria dos professores, mas também para muitos dos profissionais de saúde entrevistados, a informação sexual é necessária, contudo não suficiente para que os adolescentes ou jovens interiorizem ações de prevenção. Para estes educadores, a pedagogia dos afetos é insubstituível nesta função de educar a sexualidade. Quanto aos adolescentes e jovens, apesar de desejarem ter uma vida sexual vivida em segurança, são muitas vezes incapazes de seguir os meios de proteção ao seu dispor. Os pais, enfim, esperam que da escola venham ensinamentos que não joguem os seus filhos numa hipersexualização desenfreada, mas que não seja travada na simples informação sexual que, segundo os mesmos, sem uma base afetiva, arrisca-se tornar estéril, ou pior, a desligada do amor.

Laurent Thévenot apresenta uma gramática que facilita a comunicação entre diferentes atores, estimulando o acordo em relação aos propósitos supracitados e que vislumbra suspender (ou desmoronar) o arco tenso que afasta as pessoas de participar numa causa comum, ou dito de outra forma, “fazer o comum no plural” (Resende, 2010). Aquela tensão cuja génese se deve fundamentalmente à forte discrepância entre os

compromissos públicos e aqueles outros que por serem estritamente privados ou pessoais (para lá da experiência da educação, das expectativas mais ou menos confessadas, das convenções socioculturais) têm tendência a dificultar a colaboração.

Apesar das divergências, dos desacordos, dos desencontros que separam as pessoas, a gramática atrás referida sugere a criação do comum em torno de um propósito reconhecível por todos – contribuir para que os jovens vivenciem uma sexualidade responsável e feliz – e constitui uma base onde várias expressões pessoais podem encontrar terrenos comuns, emocionalmente investidos e apropriados para comunicar profundas preocupações, apegos e/ou sentimentos pessoais (Thévenot, 2014). Laurent Thévenot (2014) designa esta gramática por “gramática de afetos em torno de lugares comuns”, precisamente pela forma como logra os atores a depositar e a transferir significados para a educação sexual escolar em torno de propósitos reconhecidamente relevantes. Estas manifestações têm grande visibilidade, por exemplo, em dias comemorativos onde são feitas diversas iniciativas nas escolas e que contam com a colaboração de várias entidades. A título de exemplo deixamos alguns dos dias comemorados realizados nas três escolas, escola A: Dia 26 de setembro (dia da contraceção); 14 de Fevereiro (dia do amor – sugestão PRESSE); 7 de abril de 2016 (Dia Mundial da Saúde); Escola B: 6 de fevereiro (Dia Internacional de tolerância zero à mutilação genital feminina); dia 8 de março (dia internacional da mulher); escola C: dia 14 de fevereiro (dia dos afetos – designação dada pela escola); Dia 7 de abril (Dia Mundial da Saúde).

Convém salientar que os lugares comuns inscritos em torno deste intento geram outros lugares comuns associados ao seu contra-recíproco, isto é, que efeitos não desejados no tecido social, como a proliferação das infeções sexualmente transmissíveis, as gravidezes não desejadas, os casos de violência sexual, etc., resultem como produto direto de uma educação sexual deficitária ou inexistente. É também preciso não esquecer que o referido acordo tácito em torno de lugares comuns pessoalmente investidos é sempre um acordo “deslizante”, uma vez que tanto os docentes como os profissionais de saúde chegam a estes lugares comuns que conformam “a vivência de uma sexualidade responsável e feliz” por vias sinuosas e nem sempre convergentes. E a referida inconsistência e incongruência aparece dentro de cada um destes dois coletivos profissionais e no confronto entre eles.

Existe, portanto, uma composição mais multifacetada das consequências morais e políticas esperadas a partir da relação construída entre educar para a sexualidade e remendar atos sexuais tidos como inadequados que possam produzir efeitos desajustados e, por conseguinte, indesejáveis tanto do ponto de vista pessoal (e.g., a suspensão ou desistência de uma carreira escolar), como perante aqueles que lhes são próximos (e.g., sofrimento das famílias, custos associados a cuidados ou tratamentos) ou ainda ao tecido social (e.g., aumento do número de grávidas adolescentes, proliferação de infecções sexualmente transmissíveis). Daí os referidos “custos” não serem pensados apenas em termos de gastos, mas também dos sacrifícios que as ações sexuais inadequadas podem atingir, quer aos diretamente visados, quer a terceiros.

É então necessário que a gramática dos lugares comuns possa dar lugar à combinação de outras gramáticas do comum no plural, como é o caso da gramática da responsabilidade e da gramática da justiça. É precisamente da combinação das gramáticas da responsabilidade e da justiça que as políticas educativas direcionadas para a saúde, sexualidade e afetos têm um reconhecido viés terapêutico. Assim, o legislador procura através de atos de responsabilidade conjunta, entre o domínio da educação e o domínio da saúde, prevenir o sofrimento a partir de ações conjuntas em torno do cuidado da atenção pessoal – o *care* na tradição americana.

Mais, se desta composição de lugares comuns no plural, professores e profissionais de saúde investirem em formas de coordenação para fins comuns, juntando nela os alunos visados, os mesmos lugares comuns aí estabelecidos podem ser inadvertidamente transformados em objetos de confrontação geracional, pois ao não serem reconhecidos como válidos ou úteis ou na ausência da expressão de uma afinidade pessoal por parte dos alunos com os lugares comuns reconhecidos pelos adultos, estes dão lugar a clichês, permanecendo superficiais, reduzidos ao vazio (Thévenot, 2014).

A gramática da responsabilidade exige a disponibilidade dos afetos por parte dos educadores, quer sejam professores quer sejam profissionais de saúde, necessária e suficiente para manter uma relação próxima sem transgredir espaços não consentidos por parte dos educandos. No entanto, os relacionamentos nem sempre são bem retemperados, pois o caráter notavelmente plástico de associações entre os atos pessoais não deixa de estar concretamente relacionado com a flexibilidade dos lugares comuns e podem, de um momento para o outro, levar à opressão do ser vulnerável ou à exclusão do deslocado.

Mais do que a atenção que é requerida pelo *care*, o cuidado de si e do outro (Foucault, 1998) entra como dispositivo mediador para as coordenações das ações entre docentes e técnicos de saúde, ajustadas às situações e circunstâncias onde se operam os atos ligados à educação sexual. Expurgar totalmente destes atos a informação e a instrução talvez não seja tarefa fácil uma vez que a escola, além de um espaço de cuidado, é ainda um espaço de formação de saberes.

Se a convenção do agir em prol de boas práticas sexuais – que levem ao evitamento, portanto, de consequências indesejáveis para as pessoas – aparece alicerçada às expectativas em torno da responsabilização dos atos dos adolescentes ou jovens que nestas idades não estão, muitas vezes, em condições de assumir essas responsabilidades em pleno (Breviglieri, 2007a, 2007b)). As provas de amadurecimento e engrandecimento exigidas para que estes seres façam a transição do espaço familiar íntimo para o espaço público estão ainda a ser exercitadas com as hesitações e as turbulências que as acompanham e, neste sentido, a escola é definitivamente um dos espaços probatórios medeiam esta transição.

Da economia do sofrimento à maximização da felicidade: a era do degelo

A sexualidade é hoje, talvez mais do que nunca, tida como um elemento crucial da realização da pessoa, da felicidade e da construção das identidades dos indivíduos. Um sentido existencial que no “projeto imaginado da modernidade” (Wagner, 1996) pode encontrar-se no calor da esfera íntima, tantas vezes contraposto a uma esfera pública, marcada pela frieza e pela impessoalidade das relações sociais.

O aparecimento de novas expectativas sociais em relação à juventude é um dos elementos que tornam o fenómeno da sexualidade e dos seus corolários em torno da informação e da prevenção, notavelmente mais visíveis (Heilborn *et al.*, 2002). Facto que, além de exercer grande influência sobre as políticas públicas direcionadas para a saúde juvenil, também interfere definitivamente na forma como a sexualidade deve ser hoje abordada no âmbito escolar (Aboim, 2013). As categorias da responsabilidade, conhecimento e justiça servem de dispositivos políticos e morais para a mobilização das ações coletivas sobre a sexualidade juvenil a celebrar em contextos escolares diversos e

adquirindo uma importância fulcral na coordenação dos atores e nas dinâmicas das ações perpetradas neste âmbito. As expectativas sociais que atribuem à educação escolar o propósito de controlar a propagação de doenças sexualmente transmissíveis, da diminuição do número de grávidas adolescentes, da melhoria os relacionamentos afetivos e da redução dos nomeados “comportamentos sexuais de risco”, alimentam a ideia de que cabe à escola intervir diretamente sobre estas matérias com base numa economia do risco e numa economia do sofrimento. Mas que quer isto dizer?

Em primeiro lugar, que a educação para a sexualidade e para os afetos deve ter uma presença propositiva nas escolas públicas portuguesas e as aplicações pedagógicas postas ao seu serviço resultem de um ajustamento das linguagens e dos métodos em função dos públicos escolares (incluindo a ligação a outros domínios também como a ecologia, a política ou a cidadania), enfim, para que essas aplicações possam ativar nos jovens uma forma amadurecida de pensar, sentir e agir. Robustecer o campo de afirmação dos projetos de educação sexual nas escolas é essencial para terminar de vez com as “falsas” dicotomias mencionadas ao longo deste capítulo, em que a sexualidade aparece ora como objeto de disputa entre a escola e a família, ora como objeto de disputa entre os professores e os profissionais de saúde.

É aqui que entra a economia do risco. Os modos de conexão da escola com as expectativas dos alunos e da sociedade civil assentam em exercícios investidos em formas de qualificação (Thévenot, 1986) que são solicitadas para educar a sexualidade das crianças, adolescentes e jovens nas escolas, cujo objetivo principal é habilitar os mesmos para a adoção de atitudes de responsabilidade individual e social neste âmbito. Estes modos de conexão desenrolam-se num contexto de luta por supremacias interpretativas que se encontram em tensão permanente, tanto nas escolas como no espaço público generalizado, pois os seus contornos públicos e políticos assentam sempre em problemáticas de natureza sensível. Uma das características relevantes dos processos de construção de uma educação sexual em meio escolar assentes nesta economia é precisamente que os mesmos consigam organizar-se para lá das presenças sociais envolvidas numa contenda pela soberania. Outra característica desses processos é que contribuam em definitivo para uma economia do risco, ou seja, que tenham como propósito maximizar a felicidade pela minimização do risco.

Em segundo lugar, uma economia do risco eleva a educação sexual ao domínio da autonomização responsável dos seres. Sobre este aspeto, resta-nos salientar que a

fabricação de uma autonomia responsável resulta de um exercício de composição entre as escolhas que os jovens assumem como pessoais, valorizando uma sexualidade responsável e informada, gerindo de forma autónoma a sua vida sexual (entre oportunidades, constrangimentos e inquietações) e pelas ações publicamente reconhecidas como válidas porquanto cimentadas na construção de uma ordem comum (Dionísio, 2015), donde se destacam a prevenção de riscos de índole sexual, a redução dos problemas sociais que uma atitude irresponsável pode acarretar não só ao indivíduo como também aos outros que contam (Taylor, 2005), quer sejam próximos ou desconhecidos, mas reconhecidos como pertencentes a uma humanidade comum (Resende, 2010a).

Esta função de reconhecimento de natureza ontológica articula-se diferencialmente conforme é entendido o campo antropológico do Outro, ora como campo de comunicação e sentido, no qual podem ocorrer experiências de alienação, separação e angústia, ora considerando o Outro como experiência de corpo, na qual persistem os temas do desamparo, da precariedade das relações corporizadas ou da inexistência da relação afetiva. No quadro destas inquietações, a economia do risco propõe uma extensão da educação sexual ao domínio dos afetos. É essa vertente que vem ventilada no mais recente Referencial de Educação para a Saúde divulgado em 2016. No subtema “afetos e educação para a sexualidade”, presente neste documento, é fornecido um conjunto de indicações aos educadores que serve de quadro de referência multidimensional e pluridisciplinar no que concerne ao desenvolvimento de processos educativos com vista ao desenvolvimento de uma cidadania sexual responsável, saudável e feliz.

Apesar das resistências, das dúvidas e desconfianças que a educação sexual tem vindo a suscitar ao longo da sua “breve” existência enquanto matéria de ensino, a entrada na escolarização tem sido feita a partir dos focos formativos direcionados para os comportamentos de risco que uma sexualidade vivida de forma imprudente comporta. O intuito destas sessões foi desde a sua implementação formal nas escolas públicas portuguesas de âmbito sobretudo preventivo. É certo que nunca foi descartada a possibilidade de se elucidar questões mais sensíveis que eventualmente tocassem domínios dos atos sexuais em si. Mas essas questões “colaterais” à problemática da sexualidade que então se impunha diretamente relacionada com o evitamento da doença, ou eram esquecidos, ou eram obstados, sujeitos quase à impugnação. Por exemplo, o

prazer, o desejo ou os afetos são temas que se ausentaram durante muito tempo das escolas, mesmo que de uma forma mais velada ou encriptada sempre estivessem presentes.

Se os requisitos para a entrada dos afetos ou do prazer só timidamente parecem ver a luz do dia nas sessões dedicadas à educação para a sexualidade, a problemática da violência no namoro, as questões do assédio sexual ou moral, como uma das manifestações da violência e do desrespeito às mulheres, aos homossexuais, aos transgênero, talvez tenham dado o empurrão necessário para uma mudança de azimute. De um foco obscurecido, ou mesmo ausente, os afetos e o prazer alcançaram uma visibilidade renovada nas orientações para educar a sexualidade. Estas orientações, aliás, soam hoje, como problemas que a escola tem de tratar urgentemente porque os sinais emitidos no espaço público são alarmantes.

Talvez por esses sinais de alarme soarem antes do aparecimento do novo referencial, a necessidade de mudança fora reconhecida anteriormente por quem está diretamente envolvido nesta tarefa. Por exemplo, nas palavras de uma docente entrevistada em maio de 2015, essa preocupação já aparece claramente expressa:

[...] não se trata apenas de uma questão de evitamento de doenças sexualmente transmissíveis ou de contraceção, isso foi ao princípio, agora é um todo mais exigente e também mais interessante que engloba outras questões que afetam o dia a dia dos nossos alunos [...] existem novas tendências, novas modas, novas formas de comunicação, novas perspetivas de como se vivencia o sexo e a sexualidade no geral. Toda uma mudança que se opera a grande velocidade na sociedade graças à proliferação e ao sucesso das redes sociais entre jovens, e que faz com que outros valores e um vasto leque de escolhas no âmbito afetivo tomem lugar. Mas ao mesmo tempo traz perigos [...] Novas formas de discriminação, de violência, de humilhação dos mais desprotegidos, de *bullying*, etc. É aqui, mais numa componente afetiva do que propriamente sexual, que a escola precisa atuar. (Excerto de entrevista a professora coordenadora do PES, 52 anos, Escola A, Maio/2015)

É certo que os objetos trazidos para o menu da educação sexual escolar, que ao longo de quase uma década se serve mais quente ou mais frio nas escolas públicas portuguesas, investem em ações pedagógicas que têm vindo a ser materializadas em função da prevenção, mais do que de precaução, visando evitar comportamentos que possam recortar perigos para a saúde individual ou pública. Os assuntos da sexualidade tratados na escola são, por esta razão, desde o princípio, mais afetos à informação de pendor biomédico. Hoje a educação sexual traz para as escolas “um todo mais exigente

[...] que engloba outras questões que afetam o dia a dia dos nossos alunos”, como afiança a professora coordenadora do Plano de Educação para a Saúde entrevistada (Escola A).

Há um propósito ventilado pelo Referencial de Educação para a Saúde que dá sinais de pretender que a educação sexual saia definitivamente da sombra de uma vertente biomédica para se colocar sobre a luz de questões mais prementes e talvez mais exigentes que afetam os públicos juvenis. Questões que a professora entrevistada relaciona a mudanças sociais que se operam hoje a grande velocidade e que implica integrar assuntos que afetam e criam afetos. Ou em outros termos, mudanças que reforçam os princípios de uma precaução ponderada (Thévenot 1994), assente não só numa ótica biomédica, mas sobretudo numa matriz mais larga e abrangente à qual chamamos, por conveniência nocional, de visão biopsicossocial.

Neste sentido, é de pressupor que a “era do degelo” fica essencialmente marcada por um movimento que potencia uma abertura às políticas dos afetos que são hoje um dos principais dispositivos impulsionadores da pedagogia como prática, presentes em diversos espaços e tempos na escola e na escolarização (Resende, 2010c). Isto porque, afetos e educação para a sexualidade encontram-se inevitavelmente numa relação de reciprocidade uma vez que, tal como salienta a Organização Mundial de Saúde,

é uma energia que nos motiva para encontrar o amor, contacto, ternura e intimidade; ela integra-se no modo como sentimos, movemos, tocamos, e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo ser-se sexual. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (RES, 2016, p.69).

A sexualidade é uma daquelas palavras cujo valor é dificilmente escrutável. A natureza nuclear da(s) sexualidade(s) como expressão dos afetos deve ser concebida na sua aceção holística, uma vez que educar a(s) sexualidade(s) a partir dos afetos, não deixa de afetar positivamente ou negativamente o “corpo e a alma”, ou por outras palavras, não deixa de tocar substantivamente a corporeidade na sua integralidade, da parte física às emoções expressas pelos sentidos. Os sentimentos, esses, podem ser tratados nas artes de fazer a pedagogia da causa como categorias que qualificam a boa sexualidade, ou por outras palavras, que habilitam o trabalho em prol de uma educação para promover uma sexualidade feliz (Pais, 2012).

Dar destaque aos afetos na educação sexual, em conformidade com as boas práticas pedagógicas, exige uma contextualização que tenha em conta os diferentes ambientes por onde circulam os adolescentes ou jovens, isto é, dos ambientes familiares

sociais e culturalmente distintos aos ambientes escolares que atravessam a escolarização cada vez mais prolongada. No quadro destes ambientes, a aquisição de competências educativas traz à educação sexual outras valências, uma vez que “a sexualidade suporta afetos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza” (RES, 2016, p.80). Na senda destas dicotomias, mutuamente exclusivas, as emoções surgem como elementos de aprendizagem que o tirocínio educativo não pode deixar de ter em conta.

Se a educação para a sexualidade e para os afetos traz uma mais-valia através de uma economia do risco, a economia do sofrimento é outro elemento que lhe vem dar sentido e profundidade. Por certo que o leitor já criou uma ligação entre as duas. Uma ponte lógica factual: economizando nos riscos, economiza-se no sofrimento. Mas de que sofrimento falamos?

Já havíamos mencionado algumas consequências onerosas relacionadas com atos “irresponsáveis” no âmbito da sexualidade, tanto do ponto de vista pessoal, como no tecido social. Estes custos pensados como sacrifícios são parte da economia do sofrimento, mas não o seu todo. É interessante, deste ponto de vista, focarmos o tema “sofrimento” não só pelas consequências perniciosas que uma atitude incauta em relação à sexualidade pode comportar, onde os problemas parecem surgir em catadupa, como também o sofrimento gerado pela insatisfação, pela escassez ou pelo malogro: não saciar a vontade, não suprimir o instinto com aquilo que se deseja, atrofiar os instintos pulsionais, é também sofrer. De notar que o sofrimento não aparece como contraponto do prazer, ele ocorre exatamente quando a vontade e o instinto fazem o individuo mergulhar em comportamentos sexuais de risco, mas também quando aparece a carência afetiva, quando o impulso não encontra o seu fim almejado. Como tal, o sofrimento é inerente ao desejo: saciado arriscadamente ou por saciar.

O sofrimento mobiliza todo um investimento de energia no sentido de o evitar, mas traz também comporta o seu dual de não protelar, prolongar ou intensificar o prazer. A sua existência já é duas, pelo menos: aquela existência no campo abstrato de uma dor não vigente, mas investida de sentido; e a existência orgânica que produz a necessidade e interpela a pessoa naquela sua vontade de potência.

Para a juventude, fazer a escolha certa significa muitas vezes não ter de suportar o peso de várias frustrações e insatisfações que estas acarretam. Ao invés, a escolha errada

pode ser custosa, sujeitar o jovem a carregar um fardo pesado nem sempre passível de reversibilidade ou de remediação. No limite trata-se de uma escolha entre a vida e a morte. É, portanto, na relação entre a escolha e o bem-estar que cada opção encerra em si um complexo leque de consequências ao nível dos efeitos, qualidade de vida, longevidade, salubridade, prazer, entre outros. A gramática das escolhas pessoais perante diversas opções num público liberal (Thévenot, 2014) passa a ter um cunho fundamental como arquitetura da escolha por ser aquela que ajuda as pessoas a aperfeiçoarem a sua capacidade de mapear e, conseqüentemente, escolher opções que possam melhorar o seu bem-estar.

Estes cenários, que muitas vezes surgem na educação sexual escolar como opções publicamente reconhecíveis pelos públicos juvenis, apelam vorazmente à consciência, racionalidade e razoabilidade das escolhas, envolvendo os adolescentes ou jovens num plano (Thévenot, 2006), como se fosse uma espécie de capital de fundo de rendimento futuro assente numa gramática liberal da escolha. Contudo, os cenários apresentados como escolha liberal, mas altamente condicionada à economia do sofrimento pelo lado do evitamento ou da isenção de risco, não são imunes à dura crítica por parte de quem os denuncia por serem exacerbadamente “dramáticos, constrangedores, opressores e sensacionalistas, exercendo sobre o aluno uma forma de repressão, castrando a sua liberdade [...]” (Excerto de entrevista a professor de história, 49 anos, escola C, Dezembro/2016).

De facto, a tentativa de eliminar o fracasso nas vivências sexuais dos jovens tem por vezes resultados impiedosos estigmatizando ou desumanizando os seres que fracassam. Ora, isto exerce não só pressão e insegurança ao “fracassado”, como torna ontológico o medo de fracassar. Damos o exemplo bastante elucidativo do HIV/SIDA. O corpo fustigado pela doença transforma o indivíduo numa ameaça perante os outros. A sua presença passa a ser muitas vezes indesejada, isto porque a SIDA, pelos seus meios de transmissão, passou a reatualizar a questão da intimidade no espaço público e nas relações sociais sobre duas dimensões: a da sexualidade e a da morte. Numa economia do sofrimento, o fracasso é, portanto, uma moeda de troca que cria autênticas desigualdades e gera os *clichês* (na asserção direta da palavra) das escolas de risco, dos grupos de risco, das turmas de risco, dos alunos de risco.

Portanto, para respeitar o íntimo de cada um e salvaguardar a liberdade individual no geral, supomos que o sofrimento possa ser privatizado, que o indivíduo não possa ser

alienado desse direito. A ideia é eliminar a ambiguidade que hoje a expressão “sofrimento” encerra pelo facto de se referir tanto a um estado privado como a um objeto de intervenção pública a partir da escola. O problema da irreversibilidade (real ou imaginada) controla a forma como as coisas são transmitidas e a maximização da felicidade pode ser apenas uma forma de promessa para legitimar a gramática da escolha.

CAPÍTULO 4

COMPOSIÇÕES GRAMATICAIS E ARRANJOS TÁCTICOS NA EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR

Quanto mais nos tornamos especialistas em falar sobre sexualidade, maiores são as dificuldades que parecemos encontrar na tentativa de entendê-la.

Jeffrey Weeks (1995)

A educação sexual escolar exige muito e promete muito ao mesmo tempo

A educação sexual exige muito. Exige da parte dos educadores vontade de trabalhar para uma cidadania partilhada, fundada na troca, trabalhar e pensar em conjunto a educação para a sexualidade e para os afetos dentro da diferenciação profissional e institucional de cada um. Exige uma aproximação sempre bem retemperada aos públicos juvenis plurais que encontramos no quotidiano escolar, com especial atenção aqueles mais vulneráveis e que, por tal, necessitam de proteção física, psíquica e social. Exige.

Exige muito de nós. Exige que aprofundemos noções científicas e técnicas sobre a sexualidade e o funcionamento do corpo humano ao mesmo tempo que temos de relacionar essas questões com a qualidade de vida e a manutenção da saúde. Também exige, principalmente, uma aproximação ao aluno, uma relação baseada na confiança, na empatia, capaz de criar um canal de comunicação entre nós e os alunos... exige demais para aquilo que a maioria de nós está apta ou disponível a fazer. (Excerto de entrevista a Mariana, 39 anos, Psicologia, Escola B1, Janeiro/2017)

Nas palavras da professora Mariana, torna-se fundamental firmar a qualidade profissional dos educadores, não apenas no domínio técnico e científico, mas especialmente humano, no sentido de promover a relação comunicacional capaz de exercer o reconhecimento mútuo entre o educador e o educando. Não só a professora Mariana, mas também as enfermeiras Paula e Elsa assinalam no processo de formação e de aprendizagem a importância do estabelecimento de relações significativas entre professores e alunos da qual deve resultar a criação de mundos ou figuras de referência

com quem se identifiquem, ou seja, de quem esperam reconhecimento e a quem reconheçam autoridade (Vaz, 1996).

A realidade mostra-no-la, porém, francamente fragilizada. A *pedagogia do ser* (Sampaio, 2005-2007), que vai no sentido de operar uma síntese entre a pessoa do aluno e a escola, exige da educação sexual a possibilidade de se exprimirem orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir. Esta síntese perpetrada na escola precisará de ter sentido educativo, o que não poderá ocorrer se a experiência pessoal dos públicos juvenis escolares não for preservada na sua singularidade existencial, não obstante a intensa socialização massificada a que estão sujeitas as suas vidas nos quotidianos escolares (Resende e Caetano, 2012).

Para que esta educação possa chegar a bom porto, o acolhimento do outro, do não-adulto, deve ser o primado da ética docente. Criar condições do encontro, saber falar uma linguagem perceptível e aceite por ambas as partes, construir uma relação de empatia com os jovens, descentrar-se de si para permanecer centrado sobre o outro e, ao mesmo tempo, aceitar e assumir a diferenciação no seio da relação educativa, as diferenças de idade, de conhecimentos, de posições, de personalidades e também de género, são alguns dos imperativos da deontologia docente da atualidade.

No quadro das intervenções em educação sexual e para os afetos, e no contexto das (des)regulações que possivelmente daí resultam, as derivações são múltiplas e poucos são os eixos de valores que possam ser dados à partida como garantidos. Ora, o sentido da proposta ou de um ato educativo e a interpretação do seu resultado perante os públicos juvenis, ávidos de querer saber e experimentar, dependem de forma decisiva dos conteúdos e das formas que incorporam nas sessões dedicadas a educar a sexualidade e os afetos. Não admira que, relativamente ao mesmo propósito, se encontrem distintos discursos, formas de fazer, ora de índole mais informativa, biológica e científica, ora de natureza mais psicossocial.

Podemos rematar, sem grande risco de equívoco, que as políticas de implementação e regulação da educação sexual escolar têm o seu respaldo naquilo a que Thévenot assinala como “políticas da proximidade” (Thévenot, 2006, 2014), cuja matriz ideológica requer a aproximação da ação política das preocupações pessoais em detrimento de uma matriz de governo que se reja somente por categorias coletivas. Ora, o que está em causa é todo um investimento de forma (Thévenot, 1986) em direção às necessidades dos públicos juvenis em matéria de sexualidade e de afetos. Não obstante,

a configuração destas políticas, que pretendem tornar a escola num local mais acolhedor e hospitaleiro (Resende, 2003, 2010a, 2010b, 2010c) não deixa de (re)produzir tensões, dúvidas e expectativas quanto aos exercícios de atos de educar não só a sexualidade como também as emoções e os sentimentos na escola.

De facto, a condição existencial sexual e sexuada situa-se em pelo menos três planos distintos, apesar de interdependentes. Referimo-nos ao ego, ao alter ego e ao social que em conjunto trazem a questão do si-mesmo e do outro, ou do si-mesmo como o outro, seguindo de perto a ética ricoueriana, como eco sensível da autonomia de si intimamente ligada à solicitude com o próximo e com a justiça (Ricouer, 1990, p.30). A tensão entre estes três planos constitui uma parte importante do objeto que dá corpo a este texto. Mas antes de mais, tal tensão é um problema contido na própria vivência do objeto, já que as modalidades que suportam a educação sexual escolar devem sempre ter em conta que a escola é, em primeiro lugar, um espaço de acolhimento dos públicos juvenis (Resende, 2010c) juntamente com as suas expectativas e hesitações, perplexidades e irreverências próprias da idade, como ainda o encontro geracional, sempre difícil, entre educadores e educandos, com a finalidade de trabalhar sobre o plano educativo, não descurando o plano existencial, emocional e racional que estão no cerne da dimensão educativa. Em última instância, a escola é outro lar, uma segunda casa, um espaço doméstico, proximal, afetivo (Resende, 2010a, 2010c), contando com o facto de, como já havíamos dito, o âmbito doméstico e proximal por vezes ser o mais difícil de habitar, justamente pela tirania que a proximidade traz aos envolvimento familiares (Thévenot, 2006).

A professora Marta, de Inglês, da escola B2, habituada a estas “andanças” da educação para a saúde e em particular para a sexualidade e os afetos, refere que:

Quando escolhemos ser professores, ou profissionais da educação, como se achar melhor dito, aparecemos diante dos nossos alunos e alunas como homens e mulheres, adultos e responsáveis, e sejam quais forem as nossas funções, no meu caso como professora de inglês ou como educadora da sexualidade, há sempre a preocupação de transmitir valores, saberes, conhecimentos, crenças para os adolescentes. É por esta razão que ser professor é mais do que ser um mero transmissor de conhecimentos, é ser um exemplo, e isso precisa de toda a nossa dedicação. (Excerto de entrevista a Marta, Professora de Inglês, 38 anos, Escola B1, Janeiro/2016)

A coerência das modalidades de educação para a sexualidade e para os afetos deve ser pensada prioritariamente como dispositivo actancial em vez de dispositivo discursivo,

isto é, como uma abordagem tendencialmente empática, integradora, indo ao encontro das emoções dos públicos escolares para que os alunos possam ser atingidos de um modo afetivo, integrado e equilibrado, num regime de envolvimento em proximidade que ao mesmo tempo cria e resolve uma tensão entre o simbólico e o concreto, em vez de ser educado, como é aliás bastante usual, mais discursivamente, em abordagens essencialmente “técnicas”. É, com efeito, importante considerar que a sexualidade se encontra na interseção de três campos: o campo biomédico, o campo psicoafectivo e o campo social.

Mas a lista de exigências não findou. A educação sexual exige igualmente métodos e técnicas ajustadas aos seus propósitos fundamentais. Estes devem ter conta a motivação dos alunos (que é a sua força motriz, a sua dinâmica), o despertar e a valorização de competências, uma aprendizagem que faz apelo à experiência, à transmissão de normas e valores. A educação sexual visa liderar, por um lado, a interiorização das formas de fazer, pensar, ser e, por outro lado, a construção da autonomia da pessoa. Exige, portanto, que se estabeleça um espaço/tempo de discussão e partilha a partir das questões relacionadas com a sexualidade, de modo a atingir os públicos juvenis no âmago das suas inquietações.

Exige também, a qualidade relacional necessária e suficiente por forma a facilitar as passagens das trajetórias de vida, por isso, a abordagem educacional deve levar em conta três polos do processo educacional:

- O polo do educador, o adulto que atua como guia, como autoridade, modelo e fonte de identificação (positiva ou negativa);
- O projeto de educação sexual, que engloba as várias etapas, as finalidades, os objetivos, os métodos e os meios implementados e que consiste em transmitir e valorizar o conhecimento, promover habilidades e internalizar regras éticas comuns;
- A pessoa em processo de educação, aquela que “engrandece” e “amadurece”, com foco nas suas próprias experiências, nas competências de desenvolvimento e de adaptação adquiridas, mas também na forma como ultrapassa os seus medos e inquietações.

A educação sexual exige saber comunicar, entender, acolher, prevenir, envolver. Deve constituir um veículo de promoção do prazer de estar com o outro, onde a palavra é possível e não impedida por constrangimentos ou imposições, permitindo ultrapassar dificuldades, inquietações, medos ou dúvidas. A educação sexual escolar exige muito, mas também promete muito ao mesmo tempo.

Entre o que se faz e o que fica por fazer, há um glaciar de ideias

O que é um bom professor em educação sexual?

Perguntámos um dia a um grupo de 6 alunos do 10º ano o que era um bom professor de educação sexual e o que esperavam dele. Depois de algumas brincadeiras, alguns trocadilhos, uma aluna, mais reservada, avançou: “um bom professor é aquele que dá respostas mesmo sem termos de perguntar”.

- Sem termos de perguntar? – questiona-a um jovem do grupo.
- Sim. É aquele que nos compreende e não nos recrimina, alguém em que podemos confiar. – Responde a jovem em tom decisivo.
- Percebi – devolve o jovem – é o adulto a quem podemos fazer certas perguntas que não fazemos aos adultos da nossa família.
- Pois, mas também deve ser uma pessoa que tenha competência para dar resposta – rematou um outro jovem do grupo.

(Excerto de Entrevista a *focus group*; Escola A, Março/2016)

O silêncio que se seguiu a este pequeno diálogo e os gestos de aquiescência com a cabeça mostram bem a adesão de todos. Esta expectativa que os jovens depositam sob a qualidade de um bom professor ser aquele no qual confiam para dirigir perguntas que não ousariam fazer em meio familiar é demonstrativo da exigência que os mesmos consignam sobre o compromisso que um professor perante a educação sexual escolar deve assumir perante os públicos juvenis. Um compromisso pedagógico que se deve manifestar, para além da relação pedagógica, no saber pedagógico. E por saber inclui-se aqui, obviamente, a familiaridade com os conteúdos e os métodos usados na área da sexualidade por cada um dos professores, mas também um saber fazer prático e relacional

que está, neste caso, arrolado com a arte de fazer a boa distância (Breviglieri, 2012), metaforizada ao longo deste texto como a temperatura que convém à educação sexual.

A arte e educar a sexualidade e os afetos inclinam-se para uma dimensão estética. Michel de Certeau (1980), em *L'Invention du quotidien*, fala das “astúcias das artes de fazer” que permitem aos indivíduos, submetidos às imposições globais da sociedade moderna, utilizá-las por meio de uma espécie de bricolage quotidiano traçar na sociedade o seu cenário e os seus itinerários particulares. Na educação para a sexualidade, e arriscamos dizer, na educação em geral, é o mesmo: estética enquanto ética (Wittgenstein, 1996).

A relação pedagógica encontra-se no âmago e no centro da atividade profissional do docente. Por isso, os jovens definem o bom professor fazendo referência ao valor da relação humana como fator fundamental para qualificar o trabalho docente, e não como algo accidental que pode facilitar ou dificultar a relação pedagógica, mas que parece apontar para uma questão de temperamento e de qualidades inatas. Obviamente que o aluno faz esta avaliação por comparação, pois sabe que outros professores, os menos bons ou os maus, são aqueles que abusam da relação pedagógica, que agem com indiferença, que humilham o aluno, que rejeitam a sua opinião, ou que violentam a sua intimidade e confidencialidade. Os alunos reconhecem como negligência profissional, quando o docente deixa de se envolver afetivamente com os mesmos, quando ensina para descarregar um fardo sem interesse nem cuidado pessoal, sem sensibilidade nem empenho. A frieza e o calor afetivos no ensino são, assim, de pleno direito, problemas éticos e estéticos na profissão docente (Cunha, 1996).

Para além da relação pedagógica, surge também como fundamental o saber. Esta competência é essencialmente aquilo que permite atuar profissionalmente nas disciplinas que cada um leciona. Mas no caso da educação sexual as oportunidades de formação, dizem os professores, é escassa. Sem formação, como desenvolver um trabalho competente na área da educação sexual? As opiniões divergem em relação a este ponto. Num texto conjunto da antropóloga Alice Frade, da psicóloga Célia Alverca e dos Sociólogos António Manuel Marques e Duarte Vilar, os autores afirmam que “assim como nos opomos à ideia de que em educação sexual não é necessária nenhuma preparação especial, também recusamos que a educação sexual seja uma área científica só acessível a elevados especialistas” (Frade *et al.*, 2006, p. 10).

De facto, a primeira grande obrigação ética e moral de todo o docente é a de alcançar as competências essenciais para o exercício do seu múnus, ao mesmo tempo que tem o dever de atualizar continuamente as suas competências. No entanto, em relação à educação sexual escolar, os supracitados atores acrescentam, que,

“(…) é útil recordar que também noutros temas de ensino, muitos professores tiveram de iniciar a sua atividade profissional de uma forma menos preparada, com falta de apoio e de materiais pedagógicos. Mesmo assim, conseguiram preparar as aulas, fazendo consultas bibliográficas, concebendo e testando exercícios, procurando e experimentando novos materiais. Pouco a pouco, a insegurança deu lugar à segurança.” (Frade *et. al*, 2006, p. 11).

Alguns professores persistem na ideia de que é “um abuso” quando um professor aceita uma tarefa docente para a qual não se sente suficientemente preparado. Segundo esta lógica, quando julga não ser competente nessa matéria, terá que recusar lecioná-la. Neste caso, o juízo moral da adequação à tarefa é apenas do docente, não da entidade empregadora. Este posicionamento face à obrigatoriedade de conceber projetos de educação sexual de turma leva a que alguns professores recusem participar dos mesmos, invocando, além de outros motivos, a falta de formação na área. A recusa em participar nestes projetos é o caso empírico limite que marca uma posição radical de desmobilização por parte do sujeito que a reivindica. Sucede ainda que o não reconhecimento do direito à recusa fragiliza os laços de colaboração com outros docentes que vêm como injusta a atribuição de funções e estatutos diferenciados.

Discutia-se a participação dos professores da turma no projeto de educação sexual da escola. A certa altura o professor de matemática (54 anos, professor do quadro de nomeação definitiva da escola A) diz num tom autoritário:

- Comigo não contem! Os colegas que como eu andam aqui há mais tempo sabem a minha opinião acerca da educação sexual [...] costumam dizer que sou do contra, mas há coisas que simplesmente me recuso a fazer e a educação sexual é uma delas. Não podemos fazer tudo o que eles querem, pois não?

Face à (in)disposição do colega, a diretora de turma (Professora de História, 47 anos, nomeação definitiva) decide intervir:

- Pois, já todos sabemos a posição do António em relação à educação sexual. Também já todos sabemos que gosta de ser do contra [diz com um sorriso e em tom jocoso].

[O conselho de turma reage com uma gargalhada]

[O professor António justifica a sua posição:]

- Não é uma questão de ser do contra, mas sim de não concordar com mais esta tarefa que nos dão. Como se não bastasse já todo o trabalho que temos que fazer, atas, relatórios, grelhas... agora mais isto? Já tive oportunidade de o dizer aqui que só ensino aquilo para o qual fui preparado. Se me for dado tempo e formação aqui na escola talvez mude de ideias.

(Notas de observação etnográfica, Diário de Campo, Escola C, Maio/2015)

A maioria dos professores ali presentes apoiam a opinião do colega, uns manifestam-se verbalmente, outros mostram a sua anuência com um simples gesto de cabeça. Ao praticar um ato de desmobilização pessoal este professor influencia a desmobilização de outros. Os motivos ali invocados são vários: falta de formação; falta de interesse; falta de tempo; perigo de invadir a intimidade dos alunos; de intervir numa área reservada a pais ou familiares próximos, etc. Outros professores optam por se manter em silêncio e de face “fechada” impossibilitando o escrutínio da sua opinião.

Este caso explicita quais os significados atribuídos à recusa em participar nestes projetos e as suas consequências sobre as formas como os atores coordenam as suas ações nesses momentos de disputa. O espaço do conselho de turma é, muitas vezes, um lugar de conflituosidade, admitindo que essa inclinação para a disputa tem uma natureza negociada (Thuderoz, 2010), segundo a qual, os atores regulam as suas tensões a partir de distintas gramáticas e vocabulários de motivos (Mills, 1940), sendo por excelência o *locus* da controvérsia, das interações e das provas nas quais esses atores fazem uso das suas competências (cívicas, morais, éticas, etc.) para administrar esses conflitos. Apesar de muitas ações não parecerem justas aos olhos de uns, serão porventura justas, tendo como base os seus quadros de experiência e moralidades, aos olhos de outros.

A introdução da vertente de educação para a sexualidade e para os afetos nos Planos de Ação para a Saúde instigou uma mobilização, nem sempre fácil, dos profissionais de ensino de modo a atender às finalidades ventiladas pela Lei. Foi interessante constatar, ao longo destes anos em que fizemos trabalho etnográfico nas escolas, como os educadores se mobilizaram em função destes projetos. Neste contexto, foi possível verificar que a dinâmica impressa às atividades de cariz educacional acabou por mobilizar os educadores ao exercício de atos, quer em termos educativos e formativos, quer ao nível de competências pessoais e sociais.

No que diz respeito aos atos perpetrados em sala de aula, os momentos críticos dos encontros entre adultos e não adultos nem sempre são fáceis de interpretar pois

decorrem, frequentemente, de um circunstancialismo inerente ao arco relacional sempre tenso entre educador e educando, passando pelos temas em causa, assim como pela sua receção e recomposição.

As artes de refinar e aprimorar a intervenção educativa na sexualidade

Desde as primeiras incursões no terreno, professores e alunos evidenciam que os referenciais para uma educação sexual escolar estão longe de atingir as finalidades exigidas e, talvez mais grave, não chegam a todos os públicos juvenis. Por exemplo, há alunos a frequentar o ensino secundário que afirmam nunca terem tido uma única aula de educação sexual, como é o caso do Pedro, um aluno do 11º ano a frequentar uma escola do interior-centro do país:

Há colegas de outras turmas que tiveram educação sexual para aí no 8º ou 9º ano, mas nas turmas que frequentei nunca tivemos educação sexual. O mais próximo disso foi quando abordamos em Ciências a reprodução e já nem me lembro em que ano foi. Temos tido cá na escola grupos de enfermeiras que dão umas sessões de educação sexual, mas para meu azar e de alguns colegas meus, nunca somos incluídos nesses eventos... (Pedro, 17 anos, 11º ano, Escola C, excerto de entrevista a *focus group*, Fevereiro/2016)

Este relato do Pedro está longe de ser um caso isolado. Tanto nas entrevistas como em conversas mais informais tidas com os alunos das três escolas onde a pesquisa teve lugar, apenas uma (escola A) parece cumprir a Lei que determina que a educação sexual deve chegar a todos os alunos. Em todas as outras, há sempre alguns alunos, ou algumas turmas, para as quais a educação sexual é mais negligenciada, esporádica ou até inexistente.

Também há alunos que denunciam uma espécie de lógica seletiva das turmas quanto à aplicação de sessões formais ou informais de educação sexual. Situação que estes alunos consideram muito injusta. Raúl, um aluno do 12º ano, diz que:

As turmas do Tecnológico, como têm os alunos que são considerados mais rebeldes, têm nesta escola prioridade para participar e até organizar eventos relacionados com a educação sexual. As outras turmas ficam com as sobras. Quem, como eu, está em Ciências, nem sequer tem direito a participar em nenhuma destas iniciativas, porque pensam que em Biologia já temos informação

suficiente acerca do tema e também temos de cumprir programas por causa dos exames nacionais e não sobra tempo para a educação sexual. Isto é extremamente injusto!” (Raúl, 17 anos, 12º ano, curso de Ciências, excerto de entrevista a *focus group*, escola C, Maio/2016).

A ação de educar a sexualidade juvenil em meio escolar pode ser encarada sob diferentes perspectivas, incorporando diferentes olhares, métodos e técnicas pedagógicas, pois o que subjaz da leitura da Lei 60/2009 de 6 de agosto é um regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, segundo o qual, a escola deve apresentar-se como um espaço de acolhimento de ações e propostas diversas que cumpram as finalidades patentes na lei (art.º 2, Lei 60/2009), mesmo que o espectro do desenho da sua aplicação seja bastante alargado. Nesta ótica, o compromisso com a universalidade e a transversalidade da educação sexual, isto é, de uma educação que abranja todos os jovens escolares sem exceção e que prevê uma democratização do acesso garantido que as escolas sejam “comunidades justas” (Dewey, 1998, 2007, 2011).

Para o professor Miguel, de Geografia, a lecionar há mais de duas décadas numa escola na zona urbana limítrofe de Lisboa (Escola C), não só a educação sexual, como também a educação para a saúde ou para a cidadania têm sido “descuidadas” em virtude de um currículo que se centra fundamentalmente nas disciplinas ditas nucleares (geralmente aquelas que estão ligadas aos exames nacionais). Segundo o mesmo,

Os currículos escolares são bastante redutores e fica tudo centralizado em disciplinas que têm exames nacionais e cujas notas são necessárias para a seleção na entrada no ensino superior. No ensino secundário, a situação é ainda mais evidente, onde a educação para a sexualidade, ou para a saúde, ou para a cidadania, têm tido um peso muito reduzido no currículo. Isto para não dizer nenhum. A maioria dos professores sente uma pressão social enorme para tornar os jovens bons alunos, prepará-los para a universidade, e essa pressão leva a que a maioria ceda onde é mais fácil ceder, ou seja, descuidando aquelas áreas não disciplinares para as quais ninguém lhes pede contas. Este sistema é bastante limitativo e leva a acentuar injustiças sociais entre aqueles alunos que têm um bom suporte familiar e aqueles que não o têm. [...] Já em relação à educação sexual, há alunos que infelizmente não têm o apoio familiar que deveriam ter. Se a escola não assumir esse compromisso, a quem ficam entregues estes alunos? A quem podem eles confiar dúvidas e inseguranças que eventualmente tenham em relação à sua sexualidade? (Excerto de entrevista Professora de Geografia, 53 anos, Escola C, Janeiro/2016)

Para este professor, a concentração da educação em torno de disciplinas para as quais os alunos têm de prestar provas a nível externo (exames nacionais) está ligada à ideia de que os alunos alcancem bons desempenhos escolares em áreas disciplinares mais

restritas, essencial para um bom posicionamento para aceder ao ensino superior. Tal “sistema”, como indica, é tão limitativo como socialmente injusto, pois há alunos cujo apoio familiar permite que encontrem fora da escola uma vida social e cultural experiencialmente mais rica do que aqueles que não têm esse apoio.

As várias dimensões para as quais a escola pública é hoje convocada resulta numa pluralidade de demandas que abrangem desde questões de saúde, consciência ambiental e participação cívica, à inteligência ética e estética, ou seja, um conjunto alargado que muitas vezes que, por vezes, entopece as dimensões performativas que lhes são inerentes (Vieira, Ferreira, Rowland, Jussara, 2015).

No entanto, para a professora Marta, que leciona Filosofia numa escola secundária de Lisboa (Escola D), as razões invocadas para que a educação sexual não tenha tido o desenvolvimento pretendido são outras. A questão mais premente é, segundo a mesma, tanto cultural quanto histórica.

Confiar a educação sexual aos professores é um problema difícil de resolver pois dificilmente resultará em algo realmente proveitoso para os alunos. A razão é simples, a maioria dos colegas, salvo raríssimas exceções, trazem as próprias inseguranças, os medos e as dúvidas para iniciar atividades nesta área. Talvez a razão que tem maior peso seja cultural e histórica. Foram muitos anos de repressão sexual por parte da igreja católica e uma tradição muito fechada para os assuntos da sexualidade, para que haja agora uma cultura de aproximação a temas bastante sensíveis, quando não tabus inultrapassáveis. Alguns afirmam que nem sequer com os filhos têm esse à-vontade. Como me disse uma colega há tempos, apesar de ter uma relação com a filha de abertura, há coisas que preferia nem saber, por isso simplesmente não pergunta, e receia que a filha a aborde com alguma pergunta que a deixe sem resposta. Posto isto, como podemos então abordar a sexualidade nas escolas com a escassez de professores que se sentem realmente aptos para o fazer? (Excerto de entrevista Professora de Filosofia, 51 anos, Escola D, Dezembro/2014)

As razões histórica e cultural. que a professora faz aparecer como ligada ao desconforto em abordar temas da sexualidade na escola perante os públicos juvenis, surgem articuladas com a ideia de uma irrupção momentânea em questões consideradas sensíveis por parte dos professores. Vislumbra-se aqui a possibilidade de uma interação fértil entre dois polos de tensão anteriormente identificados, o reconhecimento e a justiça. A inibição em iniciar atividades no âmbito de uma educação para a sexualidade e para os afetos na escola pode colocar-se através de uma hermenêutica de uma cultura com fundo tradicional que cria barreiras difíceis de superar no que diz respeito aos temas da

sexualidade. Um exemplo paradigmático desta relação entre a tradição e a moral refere-se ao relacionamento que começa sempre por se inserir numa dinâmica de separação entre assuntos que são exclusivamente dos adultos e aqueles outros que ainda não o são. Ou como nos dizia certa vez uma jovem visivelmente irritada: “Já tenho 17 anos e ainda ouço lá em casa: filha sai da sala que vamos ter uma conversa de adultos ...” (Tânia, 17 anos, entrevista, ...). Mas se o desenvolvimento moral da juventude inclui conhecimento e juízo crítico, identificação cultural e empatia, hábitos e virtudes, então o professor deve tornar-se num educador global com competências específicas para assistir o aluno neste trabalho complexo e integrador (Dubet, 2005).

Educar a sexualidade e os afetos nas escolas públicas portuguesas requer, antes de mais, compreender um movimento entre mundos – o mundo das afiliações à infância que continua a ser marcante, o mundo juvenil onde as afinidades mais relevantes são as relações entre pares e o mundo dos adultos ao qual desejam aceder. Tal movimento impele os coletivos juvenis para uma aprendizagem necessária, conquanto nem sempre suficiente, para pôr em marcha a sua inscrição no mundo enquanto cidadãos aptos a vivenciar uma sexualidade responsável e feliz. Por esta razão, formar cidadãos na escola no âmbito da sexualidade e dos afetos suplanta, hoje, a discussão das técnicas de procriação, ou o evitamento das gravidezes indesejadas, ou ainda a discussão em torno das Infecções Sexualmente Transmissíveis – temas que deram o mote à obrigatoriedade da sua implementação. Mas a introdução desta temática na formação escolar implica igualmente considerar o desbloqueio de outras dinâmicas, ou dito de outra maneira, de outros exercícios de forma (Thévenot, 1998; Resende, 2017), exigidos por uma paleta mais diversificada de temas cuja circulação e transmissão constituem zonas problema, quer envolvam o enamoramento, o desejo, o prazer ou outros temas cuja delicadeza se inscreve nas relações afetivas ou aptas a criar afeto.

Apesar das dificuldades trazidas pela implementação de ações concretas que levem a educação sexual aos alunos das escolas públicas portuguesas, na última década, tem existido uma evolução considerável no que diz respeito aos projetos que se desenvolveram e que vão no sentido de contribuírem para promover exercícios apropriados à educação sexual dos jovens. Entenda-se aqui que a mobilização para estes projetos depende ainda de um grupo consideravelmente pequeno de educadores (verificado em cada uma das escolas), no entanto, esses exercícios de forma traduzem a mobilização dos mesmos face a uma área que consideram fundamental para o

desenvolvimento dos jovens escolares, mas há um glaciador de ideias entre aquilo que se pretende fazer e o que na realidade é feito, um trabalho sempre inacabado, levado a cabo pelos professores na elaboração e reelaboração da sua experiência do dia a dia, relacionando lógicas e princípios heterogêneos de ação (Dubet, 2005). O corolário deste argumento é justamente a impossibilidade de trabalhar com uma concepção única e essencialista das identidades dos jovens, o que reforça a metáfora das várias temperaturas, que as aplicações educativas devem levar em conta enquanto exercícios de atos suportados por métodos e técnicas apropriadas (a ação que convém).

Não abordaremos aqui extensivamente todos os métodos e técnicas que estão disponíveis para facilitar a dinâmica das ações delineadas para educar a sexualidade e os afetos na escola, no entanto, a título exemplificativo, mapeamos algumas das técnicas mais “populares” que tivemos oportunidade de assistir ao longo da observação etnográfica (ver ANEXO C – Tabela de técnicas e métodos por escola).

- Trabalho de pesquisa:

Os trabalhos de pesquisa são sempre estimulantes para as atividades no âmbito da educação sexual. A pesquisa é ótima para pôr o aluno a caminho do saber levando-o a interrogar-se sobre os temas escolhidos. Mas o valor pedagógico da pesquisa não fica por aí. O próprio ato de pesquisar tem uma função pedagógica. Hoje há muita informação, principalmente na Internet, que é o sítio eleito para a maioria dos alunos pesquisarem informação. Acontece que há que saber filtrar essa informação. Então é uma dupla aprendizagem que está subjacente a esta técnica de pesquisa. Aprender a pesquisar e aprender com o conteúdo da pesquisa. (Excerto de entrevista a professora de História, 45 anos, História, Escola A, Setembro/2016)

- *Brainstorming*:

É preciso conhecer bem a turma para aplicar a técnica do *brainstorming*. Só funciona se os alunos tiverem maturidade suficiente para sugerir o que fazer ou o que falar acerca de uma determinada questão ou problema relacionada com a sexualidade. Caso seja uma turma mais complicada, com alunos mais indisciplinados, ou menos participativos, é preferível escolher outra técnica. O *brainstorming* nestas turmas significa confusão. O que acontece algumas vezes, e digo por experiência própria, é que em turmas mais indisciplinadas os alunos têm tendência em atropelar-se e pôe-se a discutir as sugestões de uns e outros sem deixar que toda a gente exprima a sua opinião. O objetivo desta técnica é precisamente o contrário, que o máximo de alunos possam contribuir com as suas sugestões ou opiniões. (Excerto a professor de Economia, 47 anos, Economia, Escola B1, Dezembro/2016)

- Resolução de problemas:

Agrada-me bastante este tipo de atividade. A partir de histórias reais ou inventadas que transmitam sempre situações que tragam algum dilema ou problema, incentiva-se a discussão entre os alunos para que os mesmos deem sugestões para a sua resolução. É mais interessante que sejam os próprios alunos a trazer essas histórias, mas isso só é possível em algumas turmas que sejam assim melhorzinhas, onde os alunos normalmente trazem questões bastante atuais como os casos de violência sexual, de assédio, da pornografia, e uma série de outras coisas que vão ouvindo na comunicação social, lendo na internet ou ouvindo aqui e ali. Em turmas que tendem a ser menos participativas, o melhor é o professor fazer ele próprio as suas histórias que servirão depois de cenários para desenvolver este tipo de atividade. (Excerto de entrevista a professor de Matemática, 41 anos, Escola A, Setembro/2016)

- Utilização de questionários:

Os questionários podem ser utilizados de várias formas. Podemos elaborar um questionário para o aluno responder com o intuito não só de avaliar os seus conhecimentos, mas também de transmitir conhecimentos ao discutirmos os resultados em grupo. Mas na minha opinião podemos fazer algo mais interessante que é incentivar os alunos a produzirem os próprios questionários que depois aplicarão a outras turmas. Desta forma, eles já são incentivados a pesquisar para o fazer e depois ainda têm de fazer a análise dos mesmos e a respetiva discussão dos resultados. Tem sido uma estratégia que utilizo com frequência e tem dado bons frutos. (Excerto de entrevista a professora de Português 43 anos, Escola A, Setembro/2016)

- *Role play*:

Sou professora de Artes Visuais, mas desenvolvo nesta escola um projeto de Teatro. Talvez por essa razão, dou primazia em aulas de educação sexual a pequenas representações teatrais ou *role play* para quem gostar de estrangeirismos. Contar pequenas histórias através da representação fá-los sentir muitas vezes na pele das personagens, quero dizer, fá-los absorver melhor o papel de uma vítima de violência no namoro, da humilhação que uma pessoa de orientação sexual diferente sofre, dos maus tratos na família e outra série de histórias que depende da criatividade de cada um. Digo criatividade de cada um, porque cabe a cada aluno escolher a sua personagem e ao grupo fazer um pequeno guião. Contudo, há o problema de nem toda a gente se sentir à vontade para representar perante os colegas. Uma forma de ultrapassar esse constrangimento é dar diferentes papéis às pessoas. Aqueles que são mais tímidos podem fazer de guionistas, outros podem fazer os cenários, e por aí fora. É também uma forma particularmente ativa para levar à discussão de problemas e ao debate de ideias. (Excerto de entrevista a professora de Artes Visuais, 37 anos, Escola C, Outubro/2016)

- Visita externa:

Tenho sempre algumas dúvidas quando um especialista em qualquer matéria vem à escola para uma sessão de esclarecimento perante os alunos. Aquelas a que tenho assistido não têm sido muito produtivas diga-se de passagem. Falta ali uma ligação qualquer às pessoas que é tão importante quando lidamos com temas delicados como é o caso da sexualidade. Uma solução que tento arranjar sempre que me é possível, é preparar essa visita. Sabendo do assunto antemão podemos pedir aos alunos que façam um trabalho de pesquisa. Assim vão mais preparados para acompanhar o que é dito e colocar as eventuais dúvidas que vão surgindo. É claro que estas visitas devem ser também aproveitadas para fazer um trabalho após. Os temas abordados podem depois ser discutidos com os colegas noutra ocasião. (Excerto de entrevista a professor de Educação Física, 35 anos, , Escola B2, Outubro/2016)

- **Produção de cartazes:**

Os cartazes que estão por aí espalhados pelos corredores são obra dos alunos. As temáticas são diversas. Por exemplo no âmbito da luta contra a Sida foram feitos cartazes muito originais. Os alunos foram incentivados a usar fotografia, colagens, pintura, escultura e o resultado está bem patente. Estas exposições costumam permanecer na escola e são particularmente importantes para a divulgação de informação pela comunidade escolar, por exemplo, quando algum encarregado de educação vem à escola fica ali bem patente que a educação sexual está a funcionar. (Excerto de entrevista a professora de Francês, 39 anos, Escola B2, Novembro/2016)

- **Caixa de perguntas:**

A técnica da caixa de perguntas é muito usada em todas as escolas por onde passei. Os alunos podem fazer questões, escrevendo-as num papel que o professor lhes fornece e que é uniformizado para garantir o anonimato. Normalmente peço-lhes apenas duas ou três, não mais, para podermos atender a todas. A folha é dobrada em quatro e metida dentro de um saco não transparente. Depois vamos retirando os papeis e lendo, mas aí sou eu quem lê as perguntas porque nunca se sabe que tipo de perguntas são feitas, algumas servem apenas para provocar, outras contêm linguagens menos próprias, mas enfim, a maioria até se esforça para fazer boas perguntas. Finalmente, em conjunto, debatemos os temas que estas perguntas suscitam. (Excerto de entrevista a professora de Português, 42 anos, Escola B1, Novembro/2016)

- **Exploração de meios audiovisuais:**

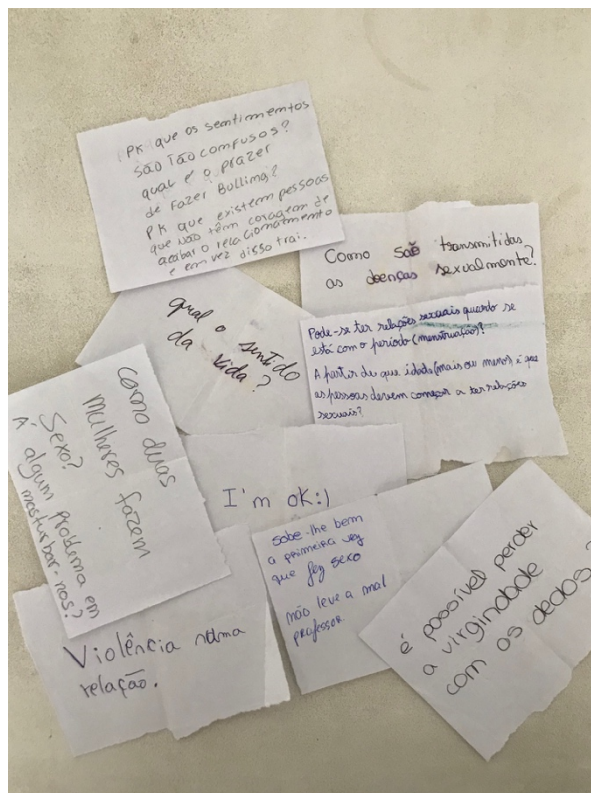
Os vídeos, os filmes, os *powerpoints* ou os documentários são uma excelente ideia para introduzir um tema. No entanto, este tipo de material deve ser apenas usado como complemento a outro tipo de atividades, por exemplo para lançar um debate sobre os conhecimentos que ficaram ou as dúvidas que

surgiram. O problema é que há colegas que usam e abusam desta técnica para pôr os alunos a ver um filme o tempo todo. E pronto. Acho que infelizmente se confunde muitas vezes a utilização dos meios audiovisuais com a realização de uma atividade no âmbito da educação sexual. Isso não deve acontecer de modo algum... (Excerto de entrevista a professor de Geografia, 44 anos, Escola C, Janeiro/2017)

Os métodos e técnicas, descritas pelos professores, traduzem-se em metodologias participativas e em princípios que têm o propósito de elevar a autonomia do aluno no processo de educação para a sexualidade. Assim, o adolescente ou jovem, enquanto indivíduo social, fruto de um conjunto de incontáveis interações que aparecem ligadas aos diferentes contextos em que o mesmo se insere, “onde a decisão para atuar se faz com base numa série de ponderações que envolvem emoções e expectativas e que têm fortes consequências tanto na vida pessoal como na identidade do indivíduo” (Marteleira, 2011, p. 125), torna-se o principal agente do processo educativo e, por tal, deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento, nas suas diferentes dimensões – cognitiva, emocional e comportamental (Vilar, 2013).

Conhecidos os processos que levam os professores a optarem por uma ou outra técnica na educação sexual escolar, algo permanecia inquietante perante a nossa curiosidade sociológica. O que é que põe em movimento esses métodos e técnicas? Ou seja, que “peça(s) de engrenagem” os faz funcionar? A resposta encontramos-la na importante ligação desses métodos e dessas técnicas com os objetos que as mesmas mobilizam. Os objetos constituem, portanto, as peças de engrenagem que fazem mover os métodos e as técnicas. E mais. Tornam possível o entrecruzamento das mesmas. Os objetos são ligantes. Têm a função de abrir uma paleta diversificada de combinações. Através dos objetos, deparamo-nos então com uma multiplicidade de técnicas às quais podemos ainda acrescentar uma multiplicidade de combinações.

Não abandonamos esta questão sem dar um exemplo ilustrativo. Uma turma do 10º ano da escola C, usa a técnica da “caixa de perguntas”⁸¹. O objeto é a “caixa” que dá nome à técnica usada. Ali são depositadas perguntas dos alunos, escritas em pedaços de papel dobrados em quatro. Este objeto tem o propósito de garantir o anonimato de quem faz as perguntas. De seguida, a professora vai tirando, um a um, os papéis (outro objeto importante, outra peça da engrenagem), e as respetivas perguntas do saco, lê primeiro para si, por forma a fazer uma triagem daquelas perguntas que por



algum motivo não são passíveis de ser ali verbalizadas, ou porque contêm linguagem inapropriada, ou porque são ofensivas, ou porque tentam invadir a privacidade de outrem. Passada esta etapa, a professora escolhe algumas perguntas (segundo o critério “interesse”) para lançar os alunos num debate cujos tópicos foram suscitados por aquelas questões. Há então uma nova técnica, a do debate, que deriva da primeira. Para mais, esta nova técnica sugere a utilização de outro objeto de “ligação”. Antes dos alunos se lançarem no debate propriamente dito são convidados a usar a técnica do *brainstorming*. Assim, sobre cada tópico em discussão, sugerido pelas questões, os alunos vão dizendo em voz alta palavras relacionadas com o mesmo e a professora vai escrevendo essas palavras no quadro. O quadro é o terceiro objeto usado antes de dar início ao debate. A professora dá então as últimas instruções: “A partir das palavras que estão no quadro vamos ordenadamente, e ouçam bem que eu disse ordenadamente [reforça], fazer um debate que tem como intuito responder às perguntas...” (Professora de Matemática, 39 anos, Escola C, Junho/2016). As próprias palavras que agora constam do quadro são objetos que têm um propósito específico: ordenar a discussão, fazer com que esta não saia dos carris.

⁸¹ Na imagem ao lado estão algumas perguntas colocadas pelos alunos quando usada a técnica da “caixa de perguntas”.

A importância dos objetos que equipam as pessoas e as situações dos quotidianos escolares abre caminho a uma pesquisa que ultrapassa largamente os objetivos traçados para esta tese. No entanto, não podíamos deixar de mencionar a sua importância, não só para o contexto em que ocorrem as nossas observações e para o objeto da presente pesquisa, como também para a sociologia dos regimes de envolvimento. Os objetos são nestes contextos usualmente identificados como “recursos”, que obviamente faz parte da família utilitarista, mas essa noção é deveras reducionista. O “recurso” tem uma conotação muito mais abrangente do que aquela que lhe atribuem frequentemente, uma definição muito ampla dos recursos é complexa e acaba por abrir um outro questionando que por ora deixamos em “suspenso”.

Mais umas palavras sobre os objetos. A nossa observação etnográfica não pode deixar de captar aqueles objetos que hoje equipam pessoas e lugares na escola. Para os jovens, o telemóvel tornou-se imprescindível como um objeto que proporciona uma conexão permanente com o mundo exterior, digamos, para lá dos muros das escolas. Outros objetos, sobretudo *gadgets* eletrónicos, também equipam as pessoas como se fossem extensões do próprio corpo humano: *iPads*, *iPods*, colunas ligadas por *bluetooth*, *phones*, relógios digitais, tudo emparelhado, tudo ligado e ligado a todos, mas que parecem deixar cada vez as pessoas distantes da comunicação pela palavra dita, pela mão no ombro, pelo abraço, pelo beijo, pelo carinho, pela afetividade demonstrada do ponto de vista físico.

Há também aqueles objetos que equipam os professores. Muitos deles não diferem dos que equipam os alunos. O telemóvel, o computador portátil, *iPads* substituindo muitas vezes os “velhos” caderninhos de notas. Outros objetos equipam as escolas. A maioria das salas de aula que observámos fora equipada com computador de secretária, projetor e quadro interativo e a internet chega a todos os cantos e recantos da escola. Enfim, um mundo de objetos que ligam, desligam e religam a humanidade de forma tão simples quanto carregar num botão *on/off*.

Exercícios de atos como chapéus feitos à medida?

Na opinião de Laurent Thévenot, que sobreescrevemos inteiramente, “o elo mais importante para a pessoa é o da correspondência consigo mesmo, um elo que repousa

sobre a relação com o mundo material” (Thévenot, 2006). Quer isto dizer que o contato com os outros, sendo a forma social mais marcante para a sociologia dos envolvimento, pressupõe sempre a referência a si mesmo. Essa referência não é uma relação mental puramente psicológica, mas um elo apoiado por um determinado contexto, ou seja, suportado por uma estrutura que se presta ao envolvimento dessa pessoa consigo mesmo. Este envolvimento depende de uma preparação e formalização (ou formatação) do ambiente material, e daí a ligação aos objetos.

Alguns dos objetos e técnicas aqui descritos incidem numa linguagem compartilhada e facilitadora da comunicação entre educadores e educandos. Há objetos que medeiam essa comunicação, por exemplo, a caixa de perguntas, um filme, um cenário, situações de *role play*, etc. Na etnografia aqui empreendida permanecemos atentos aos objetos, não da mesma maneira que é usada na tradição dos etnógrafos ou etnólogos que procuram essencialmente objetos simbólicos, religiosos ou rituais, mas com o intuito de observar como esses objetos servem de interface entre a diversidade da relação dos seres humanos com o mundo material (Thévenot, 2006).

Mas não nos enganemos. Apesar dos objetos equiparem as técnicas supracitadas, “as artes do fazer pedagógico” para a educação sexual não as encontramos pré-fabricadas e prontas a consumir. É um fazer diário, são práxis quotidianas, subjaz das atitudes profissionais e dos regimes de envolvimento que visam a coordenação de ações por parte de professores e alunos. São, portanto, formatos diversificados que não desfazem os dilemas e as controvérsias que temos vindo a revelar, apesar de alguns destes formatos assomarem nas escolas como exercícios de atos mais adequados do que outros, na medida em que são mais convenientes ou melhor ajustados aos públicos juvenis que se encontram na audiência. Não é por acaso que os exercícios de atos que suportam as técnicas pedagógicas de abordagem aos temas da sexualidade diferem de escola para escola, por vezes, de turma para turma, mediante as características dos públicos juvenis que têm pela frente e dos dispositivos que equipam os educadores (incluindo objetos).

Nos argumentos que os docentes usam para justificar os atos pedagógicos que usam em função de educar a sexualidade e os afetos por via escolar, é possível identificar quais são, de onde derivam, e como se combinam e ordenam os conhecimentos percebidos como relevantes na composição das “artes de fazer o pedagógico” (Resende, 2003, 2010a) no ato de educar para a sexualidade. Asseguramos de que se trata realmente de “artes”, não só pelo que esta demanda implica de habilidade e talento, mas também

pelo que abarca de grandiosidade e de cunho estético no contínuo desafio que é o de refinar e aprimorar a intervenção educativa e este propósito (Cunha, 1996).

Através da observação de aulas dedicadas à educação sexual, e da consulta dos projetos de educação sexual de turma em cada escola, definimos o enquadramento de arranjos táticos que são usados diferenciadamente em cada uma, adaptando uma tipologia sugerida por Carvalho e Figueiredo (2012). Há que referir, porém, que apesar de nos suportarmos de uma tipologia parcialmente construída pelos atores citados, neste caso, em vez de “tipologia”, passamos a referir-nos a “arranjos táticos”, que diferem em essência e sentido das figuras-tipo criadas que dão suporte a uma determinada tipologia. Clarificamos por ora este ponto, ao qual regressaremos em breve. O arranjo pressupõe uma ligação entre pessoas, e entre pessoas e objetos, que reflete a consolidação de uma certa familiaridade com o lugar e as coisas. Podemos afirmar, sem grande pretensão de definir, que o arranjo está ligado à organização temporal e espacial da rotina, e não um tipo de estratégia usado como resposta tipificada a um dado assunto. Por exemplo, se a sessão de educação sexual assentar num arranjo tático em torno da redução de risco, o educador pode usar o CD-Jogo “Esta cena dava um filme” que faz parte do Kit de educação sexual⁸², criado justamente para envolver a turma em torno de um jogo onde cada um tem oportunidade de se exprimir de forma diferente, mas cujo objetivo é guiar os participantes através da composição de ideias diferentes justamente para integrar as diferenças que existem numa comunidade plural com é o caso de uma turma escolar. O arranjo deve ser considerado, com efeito, numa dinâmica mais ampla do que a simples ordenação das coisas. É um cuidado que reforça a familiaridade com as coisas, mas que permanece precisamente transversal a diferentes regimes de envolvimento, quer seja em torno de um bem comum, quer seja num plano pessoal, quer seja ainda num regime de proximidade, pois o que mais importa, grosso modo, é a criação de um elemento de acessibilidade aos outros e a legibilidade das rotinas relacionadas com eles.

Neste sentido, distinguimos 6 arranjos para o trabalho pedagógico de educar a sexualidade nas escolas, que se encontram distribuídos da seguinte forma:

⁸² O Kit de Educação Sexual no Secundário consiste num guia de recursos, criado pela APF, para os professores e educadores. Inclui um Manual de Orientações Técnicas, Sugestões de Atividades e diversos recursos pedagógicos de apoio, para programas de 12h de Educação Sexual.

Arranjo Táticos (objeto)	Descrição (objetivo)	Escolas
O corpo físico	Arranjo tácito em torno da redução do risco que se concentra em medidas suportadas no conhecimento <i>biossanitário</i> .	B1; B2 e C
O bem-estar do corpo biopsicossocial	Arranjo tácito que se compromete com um trabalho pedagógico “de construção de projetos vida”, essencialmente na formação de competências afetivas, relacionais e de comunicação.	A e C
O corpo sociocultural e político	o arranjo tácito que defende uma entrada para a discussão da sexualidade como prática social, cultural e política das questões relativas ao género e à orientação sexual	A, B1 e B2
O corpo legal	Arranjo tácito em torno da lei como uma das fontes da regulamentação do comportamento dos indivíduos: condutas sexuais aceites ou interditas	C
O corpo estético	Arranjo tácito orientado para as práticas de valorização do corpo como apresentação de si, respeitando a própria imagem, a imagem do outro num contexto de diversidade	A
O corpo histórico, instituição sociocultural	Arranjo tácito que envolve práticas doutrinárias de trabalho e de informação tutorial e práticas de formação para resistir à pressão de pares	B1; B2 e C

Tabela 3 – Arranjos tácitos

Assim, na escola C, onde os professores se confrontam com públicos estudantis mais indisciplinados — facto provado pelas várias ocorrências de indisciplina dentro e fora das salas de aula, da forte presença da violência nos espaços escolares e de episódios relacionados com atos mais graves de delinquência juvenil —, estes profissionais optam por colocar a tónica da educação sexual nas questões relacionais e de prevenção de comportamentos de risco, tendo em conta os padrões de vulnerabilidade (usualmente relacionados com a pressão de pares), de inclusão e de exclusão social dos alunos. O arranjo tácito em torno da lei é manifestamente importante nesta escola, na medida em que os alunos são incitados a entender que o Código Civil determina condutas sexuais aceites ou interditas e o Código Penal diz respeito, em especial, à proteção de menores, à violência sexual, à criminalidade, etc. A construção de projetos de vida, na formação de competências afetivas e relacionais é outra preocupação desta escola.

Na escola A, com um público juvenil menos indisciplinado, os professores optam por compor o arranjo tácito que atende ao bem-estar do corpo biopsicossocial, com aquela que investe sobre o corpo histórico, sociocultural e político. Esta opção é justificada pelos

professores numa tentativa de tornar os alunos mais autónomos na sua participação social e política como cidadãos, mais dependentes das suas competências e da sua auto percepção. Por outro lado, a escola manifesta preocupações, com a valorização do corpo e o cuidado de si, facto que fica evidenciado na mobilização de ações para o respeito pela imagem de si e do outro, a aceitação da diferença e o cuidado com o corpo físico.

Finalmente, nas escolas B1 e B2, combinam-se elementos de praticamente todos os arranjos táticos referidos. A população estudantil deste agrupamento de escolas é bastante heterogénea apresentando um forte contingente de alunos oriundos de contextos de imigração e de minorias étnicas, o que leva os professores a lidarem diariamente com processos de acomodação destes jovens tanto numa perspetiva social como cultural.

Não obstante existir uma certa tendência para que as escolas observadas combinem arranjos táticos tendo em conta as populações juvenis que estão na audiência, estes não esgotam as combinações possíveis e, aliás, existentes, em cada uma destas escolas. Ou melhor dizendo, o quadro anterior apenas indica uma preponderância de certos arranjos táticos que podemos observar nas escolas supracitadas. No entanto, a educação sexual escolar, feita a várias temperaturas, não encerra a possibilidade de outras combinações táticas ou outros arranjos não mencionados.

Arranjos e técnicas: questões de forma e de conteúdo

Este subcapítulo nasce de uma indagação quanto às possíveis combinações entre os métodos e as técnicas usadas em cada escola, contando com os objetos que mobilizam e equipam as pessoas e os lugares, com as dinâmicas criadas a partir dos arranjos aludidos.

Começamos por verificar aqueles métodos/técnicas que são exclusivamente usados em algumas escolas. Assim, averiguamos que a recolha de informação, feita pelo aluno de forma autónoma ou orientada e a exploração de textos, são técnicas usadas exclusivamente pela escola A. A visita de estudo a um centro de saúde é apenas utilizada na escola C. De resto, todas as técnicas são utilizadas em todas as escolas independentemente da combinação de arranjos táticos em que cada uma assenta. Ora, tal constatação, indica que não podemos associar técnicas diferenciadas a arranjos diferenciados, mas, por outro lado, leva-nos a aprofundar o nexos (a composição) que torna

possível as interações em sala de aula pela forma e conteúdo que atravessam estes momentos escolares.

Usando uma lente *simmeliana*, colocamos assim a ênfase nos efeitos da interação que as técnicas e os arranjos proporcionam, fazendo menção a dois elementos fundamentais que são inseparáveis: *forma* e *conteúdo*. Simmel refere que o conteúdo da socialização⁸³ é tudo o que existe no indivíduo: impulsos, interesses, finalidades, tendências, etc. *Conteúdo* é tudo aquilo que se encontra presente no indivíduo cujo objetivo consiste em causar os efeitos sobre o outro, ou então, receber esses efeitos dos outros (Simmel, 2006). Ocorre que os *conteúdos* só passarão a fazer parte da dinâmica interacional quando deixarem de ser individualizados e se transformarem em *formas* de estar com o outro. Se olharmos finamente para a combinação de arranjos que cada escola faz em função de educar a sexualidade e os afetos, podemos perceber que há um objetivo claro de pôr em prática a socialização, isto é, a *forma*, em composições plurais, na qual os públicos juvenis, em razão dos seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros ou teleologicamente determinados – se desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam (Simmel, 2006).

Fica então mais perceptível a ligação entre os arranjos e as técnicas que são orientadas para que a pessoa do aluno possa sair da sua individualidade na procura de certas finalidades, cujo objetivo consiste em se socializar com o outro num universo de diversas possibilidades. É sobre esta constatação que as técnicas procuram robustecer os arranjos, transformando-os em elementos de acessibilidade aos outros. Importa ainda salientar que os interesses e as necessidades individuais, *conteúdos*, são elementos agregadores que fazem com que as pessoas se juntem. Porém, se tais elementos se conjugam numa interação, ou dito de outra forma, numa socialização, para que a relação seja de sociabilidade é ainda necessário que as pessoas envolvidas sintam o desejo de estar e permanecer nessa socialização (Simmel, 2006).

Se os arranjos aparentam dispor de certas propriedades capazes de conter e incentivar ações individuais que vão no sentido de uma felicidade comum, capazes de

⁸³ Concebendo a sociedade como produto das interações individuais, Simmel formula o conceito de "socialização" para designar mais apropriadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam. É importante destacar que as interações sociais e as relações de interdependência não representam, necessariamente, a convergência de interesses entre os atores sociais envolvidos. Simmel demonstra que as interações sociais podem prefigurar relações conflituosas, relações de interesse mútuo e relações de subordinação (ou dominação).

favorecer a multiplicação de encontros e de mudanças inesperados e ampliar as possibilidades de comunicação (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debaugé, 2004b), há ainda que contar com os choques que curto-circuitam essas ações individuais e dificultam o relacionamento com os outros, comprometendo a socialização.

Ora, as técnicas usadas nas sessões de educação sexual, mediadas por objetos, comportam essa tensão entre o individual e o fazer o comum. Este aspecto é amplamente contrabalançado e diferenciado via simmeliana, a qual sugere exatamente a importância do conflito como fonte da vida social. Assim, o sociólogo aponta aquilo que pode ser considerado como “excesso de coesão”, ou seja, um “fator de conformidade” cego à diversidade de opiniões. Mais uma vez, são as técnicas que vêm suportar a diversidade e o pluralismo das opiniões. Se olharmos atentamente para a tabela do Anexo C, é notório que todas as escolas usam como técnica, usualmente combinada com outras, o debate – uma forma de fazer o político nestas ocasiões.

Nestes momentos de reunião, marcados por uma maior proximidade entre as pessoas em interação, as técnicas usadas também podem assumir um conjunto de qualidades mais formais facilitando relações pacificadas, trazendo a questão não apenas da boa relação com o outro, mas mais geralmente da organização da vida coletiva. Nestes momentos, tanto as aspirações individuais quanto os diferentes princípios coletivos que nutrem as associações entre as técnicas usadas e os objetivos a atingir, recaem profundamente na delimitação prática das expectativas que pesarão sobre todos, implicando certas formas de comprometimento que são características da autonomia e da responsabilidade (Pattaroni, 2005). Nessa perspectiva, o encontro participa mais amplamente de uma modalidade particular de gestão do coletivo baseada na figura do indivíduo autônomo e responsável, capaz de conviver com os demais e seguindo uma ordem organizada e formalmente regulamentada.

No entanto, no que diz respeito à nossa pesquisa, verificamos que essas convenções variam de acordo com inúmeros fatores que impõem exigências ao tipo de trocas que ali ocorrem. As temperaturas surgem justamente como metaforização dessas experiências sempre tensionadas tanto pela delicadeza dos temas, como pela inconstância e imprevisibilidade das reações do público ao qual se destinam as aplicações educativas.

Os temas que congelam e a segunda pele dos esquimós⁸⁴

Historicamente os esquimós usavam como vestimenta peles de animais, contudo, ao contrário dos outros povos, eles usavam a pele voltada para dentro, de forma a mantê-la mais próxima ao corpo e promover um aquecimento mais eficiente. Os esquimós defendem-se, desta forma, do clima gélido e inóspito do Círculo Polar Ártico, vestindo uma segunda pele – voltada para dentro.

De repente a Sofia gelou...não queria que se tocasse naquele assunto, foi visível. A forma como olhou para mim. Lágrimas nos olhos e depois a forma brusca como se debruça sobre a mesa. Fiquei com um nó na garganta. Não sabia. Estava ali há pouco tempo na escola, como podia saber do passado terrível da Sofia. Não era suposto alguém me ter dito? Me ter avisado pelo menos quando sabiam que ia dar uma aula de educação sexual? Mas não. Nem a Diretora de Turma, nem aqueles colegas dos quais se ouve sempre uns zumzuns na sala de professores. Ninguém me disse nada. Até que um aluno me fez um sinal e me chamou dizendo em surdina o que se passava. Mas o mal estava feito e já nada podia quebrar aquele gelo... (Excerto de entrevista a professora de História, 34 anos, escola B2, Fevereiro/2016)

O caso de Sofia é um entre tantos. Uma aluna do 9º ano, com 15 anos, vítima de abusos sexuais por parte do padrasto que havia sido transferida para aquela escola após ser retirada da tutela da mãe. Foi uma das mais delicadas experiências que tivemos oportunidade de observar. Quando a professora Teresa decidiu dirigir-se à aluna perguntando por que razão não participava do debate sobre iniciação sexual, ignorava o passado da aluna. O relato emocionado da professora, mostra bem o que educar a sexualidade por comportar, uma forma sempre arriscada de encarar o aluno, neste caso sentida à flor da pele, quando a intimidade de uma aluna foi, involuntariamente, invadida pela intervenção da professora. Sofia precisava de uma segunda pele e Teresa também.

E como afiança Paul Valéry, “o mais profundo é a pele”, e esta profundidade que está à superfície, “*skin deep*”, usando a expressão de Andy Warhol, marca os encontros corporificados nas salas de aula, onde o “corpo, na sua condição expressiva, envolve sempre a copresença de outros” (Ferreira, 2013). Para além do corpo, são as emoções, positivas ou negativas, suscitadas pela sexualidade que possuem uma relação única com

⁸⁴ Este último subcapítulo surge de uma situação-caso que não podíamos deixar de incluir nesta tese. Tal situação incide sobre o universo sempre tensional que absorve a nossa atenção enquanto investigadores. Um acontecimento constrangedor para quem o viveu em direto, para quem o sentiu na pele, e que possui um notável efeito de evocação para o assunto que motivou esta investigação, metaforizado pelas várias temperaturas de fazer a educação sexual em meio escolar.

a experiência viva e corporificada, real e presente, nestes encontros entre adultos e não adultos. Esse é um elo consubstancial entre linguagem e envolvimento em proximidade (Thévenot, 2006). O que justamente liga a fala sobre sexualidade e os afetos, às vivências da sexualidade, é precisamente a intensidade (Certeau, 1980). E aqui a intensidade é máxima, sentida na pele, como uma queimadura de gelo.

Por mais que o conhecimento e os seus desdobramentos estejam aparentemente localizados na esfera do pensamento, é na “pele que o arrepio corre”, é a pele que sentimos como se estivesse a queimar ao ruborizar. Pensamentos, emoções e sentimentos são, antes de tudo, sentidos corporais. É na e pela carne que reconhecemos o que incomoda e o que contenta. O corpo é o local do prazer, mas também do constrangimento.

Refletir sobre as práticas corporais do ponto de vista das singularidades humanas é tão necessário quanto compreender as suas implicações sociais e coletivas. Em outras palavras, ainda que as emoções sejam experiências produzidas na relação com o “outro”, faz-se necessário compreendê-las a partir das singularidades e do que elas agenciam em termos de construção das trajetórias individuais. Para comunicar, o melhor equipamento distribuído entre os seres humanos é também aquele que lhe é mais íntimo: o corpo afetado por quem o move e por quem o faz mover (Thévenot 1995, Livet & Thévenot 1997, Livet 2002).

Consequentemente, nenhuma explicação ou descrição pode preencher alguma lacuna do humano em termos de emoção e sentimento de si. Sem dúvida que se trata de ter presente, segundo a formulação de Vladimir Jankélévitch, que o essencial se situa sempre em “algum lugar inacabado”; uma brecha que torna possível a abertura da educação sexual ao domínio das emoções, não tão somente no corpo, mas para o corpo e coextensivamente com ele, para a consciência (Damásio, 2013).

De facto, temos vindo a dizer, que formas mais intensas de aproximação ao aluno arriscam tornar os atos pedagógicos assentes na proximidade demasiado intrusivos, um rasgo próximo segundo o qual se abre um notável espaço de ressonância para a vulnerabilidade (Breviglieri, Pattaroni, Stavo-Debauge, 2004). Estar junto, estar próximo, pode tornar-se verdadeiramente insuportável – o inferno personificado na figura do outro, onde as emoções estão sempre à flor da pele. Sobre estes lugares de encontro onde as sensibilidades às transgressões do próximo estão bem presentes, impregna-se a suspeita de que o apego às pessoas é capaz de alcançar a soberania das decisões individuais e assevera uma desconfiança que fragiliza a relação entre uns e outros ao ver surgir “a

sombra inquietante da assimetria e da dependência” (Breviglieri, Pattaroni, Stavou-Debauge, 2004b, p.249). Em vez do frio, é possível que adolescentes e jovens possam ser afetados a partir destas incursões educativas que mesmo no auge mais elevado das suas temperaturas, quando o desejo se encontra com o prazer, a relação pedagógica de proximidade possa fazer-se acariciada, tomando as palavras de Emmanuel Levinas, (Levinas, 2010).

O plano delicado da educação para a sexualidade e para os afetos comporta, não só, discursos do âmbito explicativo e descritivo, mas igualmente outros discursos, que envolvem o desejo e o prazer, portanto, mais próximos das emoções de quem escuta, pois, uma vez verbalizados, geram outras emoções, numa polifonia contínua. A linguagem e a emoção fazem parte de um contínuo funcional que compreende outro tanto de expectativa, prometendo (ou ameaçando) expedições profundas ao íntimo de cada um, sem isentar nem educadores nem educandos do risco de deixar escapar pelo verbo algo que não é de dizer, não somente porque, segundo a formulação de Wittgenstein, sobre “aquilo que não se pode falar deve calar-se” (Wittgenstein, 1995), mas também porque, o desdobramento do um discurso pode, inadvertidamente, revelar aquilo que não se quer, tanto pela escuta do dito, como nas entrelinhas dos gestos que as emoções do não dito deixam escapar. Todavia, entenda-se, que se dos discursos há promessas e expectativas, então o que se diz e o que se pretende fazer não tem grande distância.

Assim como o excesso de presença aparece como mal-estar na forma de desconfiança, sentimento de invasão e insegurança, o *deficit* aparece como mal-estar na forma de inadaptação, sentimento de vazio e evitamento hostil. Neste caso, seguir os atores é tentar descortinar como estes se mostram mais determinados ou menos determinados na construção de técnicas que suportem atos pedagógicos sobre os objetos de ensino, o que neste contexto significa submeter o seu exercício a conteúdos específicos e a objetivos de cunho cultural, ético, moral, filosófico ou político, apontando uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho pedagógico do professor.

Não se trata apenas de medir consequências, mas sim de aproximar, ajustar e encaixar conteúdos concretos relacionados com a sexualidade sem se afastar insensivelmente das ordens empíricas prescritas por códigos de linguagem à temperatura que convém. O embaraço, a vergonha, está por certo relacionado com o profundo mal-estar daqueles cujo uso da linguagem parece arruinar uma relação pedagógica fundada na proximidade. Neste caso, o evitamento em entrar em temas como o prazer sexual ou os

afetos resguardam os professores dos equívocos e mal-entendidos que daqueles discursos possam advir, pois as suas consequências são sempre imprevisíveis (Resende & Beirante, 2015). Mas o receio é justamente que dos mal-entendidos, resultantes daquilo que se diz tenham efeito nas ações daqueles que escutam. E quando o gelo aparece sem aviso prévio, há que vestir uma segunda pele – virada para dentro.

CAPÍTULO 5

A CONCLUIR COMO QUEM ESTÁ A COMEÇAR DE NOVO...

“É o começo que é difícil”

Samuel Beckett

“Quando Beckett incita a falharmos, a falharmos de novo, mas a falharmos melhor, localiza a sinapse em que se articulam o pensamento, a poesia, a *doxa* e a literatura” (Steiner, 2011, p.16). Da próxima vez tentarei falhar melhor.

Mau tempo no canal, bom tempo na educação sexual⁸⁵

Verificação da primeira hipótese

Nos palcos onde ocorrem as sessões dedicadas à educação sexual, os educadores são incitados a encontrar a ação mais conveniente (Thévenot, 1990), ou as temperaturas que melhor convêm, ao exercício das suas funções. Questão determinante na justa medida em que os tempos e os espaços que lhe são destinados se tornam em instâncias relacionais de validação e de reconhecimento identitário para os públicos juvenis sob a sua tutela, assim como a sua preparação para as provas públicas de autonomia e responsabilidade individual com enfoque na transição para a vida adulta (Breviglieri 2007 a; 2007b; Martuccelli, 2006). Este propósito faz questão de pugnar pela dignificação da pessoa humana do aluno, concretizado sobretudo através de ações de proximidade, ou melhor dizendo, através de transferências afetivas concretas e autênticas capazes de tornar adjacentes os ângulos da racionalidade, razoabilidade e emotividade, sendo que a redução

⁸⁵ O título inspirado na obra de Vitorino Nemésio, está carregado de simbolismo. A obra do escritor açoriano, dialoga, de certa forma com as relações estabelecidas na escola. Ou seja, de uma sociedade local, com as suas regras e as suas convenções, com os seus estilos e limitações. Não é que a escola seja uma ilha, mas em cada uma existem particularidades de uma sociedade de ilha, onde tudo o que acontece por vezes parece circunscrito a um mundo à parte, onde as histórias têm sempre aquele tempero algo exagerado, apesar de sabermos que os muros das escolas estão, talvez como nunca estiveram, cada vez mais desmornados, e o mundo da escola é afinal o mundo.

a um só destes elementos pode ser penalizada por um grave desequilíbrio que ameaça inviabilizar a composição entre o plano horizontal das relações afetivas e o plano vertical da ordenação das grandezas plurais dos atores escolares (Caetano, 2014; Resende e Caetano, 2014).

Indo ao encontro de Simmel (2006), a deslocação de um lado ao outro da ponte (e eventualmente o seu regresso, num ir e vir constante) – marcada pela aspiração do afeto – é o contraponto à figura da porta representada pela política da eficácia centrada quase exclusivamente nos resultados escolares –, justamente marcada por um certo desafeto (Simmel, 1964; Resende; 2011, 2014) trazido pela expressão preferencial de uma vertente tecnocrática e, portanto, relacionalmente empobrecida. Antes, como hoje, os docentes estão cientes da dificuldade e dos obstáculos na realização de uma política educativa centrada nos afetos e para os afetos. E uma das dificuldades que habitualmente expressam é legitimamente a de encontrar a melhor combinação entre as múltiplas temperaturas que confeccionam os atos pedagógicos a partir dos quais se opera a educação sexual e que, neste sentido, devem aproximar o lado emocional ao lado racional, ou seja, o que as políticas dos afetos pretendem trazer às relações onde a horizontalidade do seu desenho tenha de se combinar com o eixo da ordenação das grandezas das convenções marcadas pela verticalidade (Caetano, 2014; Resende e Caetano, 2014).

A política dos afetos, manifestada pelos docentes inquiridos, pode ser vista como um dispositivo que alicerça investimentos de forma (Thévenot, 1986) diversos e compostos por princípios de proximidade, mas que não deixam de lado os princípios de distanciamento (Thévenot, 2010). Por detrás desta formulação é ainda a questão do objeto que se perfila: entre o calor da proximidade em demasia – que invade espaços não consentidos – e o frio do distanciamento que negligencia, há todo um campo indeterminado pela sua geometria variável, onde também a temperatura oscila em movimentos barométricos inconstantes.

É, portanto, do lado composicional e não binário, que entre o frio e o quente, podemos encontrar uma combinação de gramáticas, ora mais próximas ora mais públicas, para justamente conferir de modo razoável e bem-temperado, num vai e vem entre a gestão das consequências (im)previsíveis da ação pedagógica em tempos e espaços dedicados à educação sexual escolar e as tribulações da juventude, a justa distância para fazer a medida das relações pedagógicas. São os momentos críticos que envolvem os

atores em copresença em conflitos mais ou menos intensos que o observador mais distraído pode interpretar como relacionamentos intergeracionais em crise.

Erro crasso. O que verificámos ao longo da nossa pesquisa indica que esses momentos críticos, que por vezes resvalam para conflitos, desvelam outra verdade sobre os relacionamentos na escola. Talvez mais do que nunca há um movimento de aproximação à pessoa do aluno, numa tentativa de refazer o laço, de reparação e reconstituição das boas relações (Dionísio, 2018), por vezes frustrada é certo, mas que não deixa de impelir para a procura das temperaturas que convêm, tanto no sentido de evitar melindres como no sentido de resolver altercações. Fazer, desfazer e refazer laços é a oxigenação de uma relação pedagógica bem temperada (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

Mas vamos mais longe. Se uma corrente gelada, ligada a uma lógica da eficiência e da eficácia, aparece no horizonte do quotidiano profissional dos docentes, exigindo-lhes que permaneçam sob o regime da governação pela regra (Thévenot, 2009) da produtividade, a política dos afetos e para os afetos e com os afetos, é a face crítica deste modo de governação, apesar de admitir uma combinação de um regime de envolvimento em plano com outro regime de envolvimento que é o da ação em proximidade (Resende, 2010c). Ante o cruzamento de regimes de envolvimento na ação que, neste caso, combinam uma gramática de proximidade com as deslocações que se dão ao nível da governação pelas regras e normas padronizadas, o regime de ação em plano passa a ser muito mais orientado, ou pelo menos mais atento, às necessidades dos públicos juvenis (Resende & Dionísio, 2016; Martins & Delaunay, 2016). Já o regime de proximidade, faz menção a uma corrente mais quente, que advém de outros trópicos, onde as dimensões de autoria, criatividade e reflexividade adquirem importância crucial, tanto nos modos de fazer a educação sexual com vista às necessidades, aos interesses e às inquietações da juventude, como em desfazer a distância excessiva e, porventura, negligente, entre os seres em copresença, entenda-se, educadores e educandos.

Glorificar o cumprimento da profissão docente, em futuros que se mostram cada vez mais abertos e incertos (Vieira, 2015) para os públicos juvenis que hoje habitam as escolas, requer um compromisso profissional por parte dos professores, tanto na intenção diária que enforma os atos educativos como na solução de dilemas e conflitos que se lhe apresentam e cuja solução ou reparação (Dionísio, 2018) depende de uma relação bem conseguida entre o reconhecimento (da pessoa do aluno) e a justiça (ligada à solicitude

para com o mesmo). Este compromisso educacional e pedagógico é um motor poderosíssimo para o desenvolvimento sociomoral da juventude.

Em todos, ou quase todos, os exemplos que fomos dando ao longo desta dissertação, o inesperado aparece frequentemente e curto-circuita os atos pedagógicos. Os dados recolhidos permitem dar conta do quão difícil se torna este trabalho de fazer o pedagógico através de exercícios de atos dedicados à educação sexual.

Por exemplo, ao preparar um plano de aulas, os docentes, não conseguem controlar todas as consequências possíveis advindas das suas ações enquanto profissionais de ensino, tanto no plano pedagógico, como no plano didático ou ainda no plano afetivo. Mas contrariando as visões mais apocalíticas e fatalistas que muitas vezes oferecem à educação sexual escolar a “crónica de uma morte anunciada”, são as consequências que advêm do inesperado que instigam os educadores a retroagir alimentando a sua continuidade e retomando a linha do pensamento inicial ou encontrando no imprevisto outras vias para recuperar uma sempre relativa estabilidade comunicacional (estabilidade instável, com a ressalva da lei da não-contradição) que suporta estes atos pedagógicos de educar para a sexualidade. E este conjunto de experiências marcadas por estes acontecimentos inesperados fazem tecer, em trapeados mais ou menos complexos, as temperaturas sempre variáveis na experiência face a face entre educadores e educandos (não fosse a meteorologia uma ciência baseada em sistemas complexos e dinâmicos, o que quer dizer que a mais pequena oscilação atmosférica é suficiente para romper, de um momento para o outro, com qualquer previsibilidade). E ainda sobre variações atmosféricas, que Rui Veloso canta os versos de Carlos Tê sobre a juventude, fase da “primavera da vida bonita de viver, tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover” que tão bem caracterizam esta complexidade de se ser adolescente ou jovem.

E dentre as variações atmosféricas que condicionam as temperaturas das relações inter e intrageracionais, encontramos aqueles adolescentes ou jovens que se mostram hábeis na arte da provocação procurando o confronto como forma de sobressair perante os outros. Ou seja, uma forma de “engrandecimento” que resulta da incursão corajosa em territórios proibidos, desvios da ordem estabelecida e das convenções instituídas pela escola, como estratégia para tirar partido do “embaraço do adulto” ou “humilhar um colega” e assim enaltecer a sua coragem, o seu arrojo perante uns e outros (Breviglieri, 2007a, 2007b).

É a exposição pública perante o outro – os pares – mas também perante o adulto que traz mormente as inseguranças, constrangimentos, retraimentos, dúvidas inconfessáveis, provocações, conflitos e outras querelas mais ou menos acesas à educação sexual escolar. Tipicamente o jovem provocador é quem se dirige ao outro não só com a intenção de o humilhar, mas também com a de criar a desordem através desse ato. Supondo bem-sucedida a proeza que esse ato suscita, o conflito acaba por se tornar inevitável constituindo esta situação uma das premissas fundamentais da escola como “arena pública” (Breviglieri, 2007a, 2007b, Resende e Dionísio, 2005; Resende *et al.*, 2016).

A procura de um reconhecimento através do arrojo do ato provocatório, requer uma certa dose de coragem que impulsiona o indivíduo para o confronto com o adulto sem que a sua presença o intimide o suficiente para inibir essa iniciativa (Breviglieri, 2009). Do ponto de vista do aluno, tudo se joga, então, em função do sucesso ou do fracasso destas intervenções arriscadas. Vimo-lo bem ilustrado no traçado deste trabalho. No entanto, segundo a perspectiva de alguns professores entrevistados, algo subjaz latente a estas tentativas de provocação e só pode ser decifrado por detrás destes estratagemas, pois a par da atitude provocatória, talvez exista outra forma muda e intercambiável, alojada em outro tipo de representações emocionais, desta vez ligadas à fragilidade e à inconstância sentimental que leva a naturalizar a ambivalência da figura juvenil: ao mesmo tempo irreverente e frágil (Breviglieri, 2007a, 2007b; Pappamikail, 2011; Resende, Beirante & Gouveia, 2016). A primavera da vida.

Os confrontos que surgem em sala de aula estimulam em larga medida o estudo das relações interpessoais em ambientes circunscritos e trazem para primeiro plano uma agitação do “código ritual” que se dá em momentos críticos da interação (Goffman, 2011) em sala de aula (ou outros espaços da escola tidos para o efeito). Ou seja, evocam, ao mesmo tempo que compelem, à revisão do conjunto de regras que estruturam esse ritual de interação e suportam o delicado equilíbrio face às tensões que eventualmente surgem. Declaramo-lo “delicado” porque se trata precisamente de um equilíbrio tendencialmente dinâmico, sempre sujeito a perturbações e conflitos, cujo foco fundamental conduz ao questionamento da difícil manutenção de uma forma de convivência que compreenda princípios de ações justas e bens pluralistas de coabitação na escola com os múltiplos sentidos de fazer o comum inclusivamente em situações que partam da discórdia (Thévenot, 1990, Resende, 2003, 2010a).

A azáfama do mundo moderno torna as práticas educativas e pedagógicas, centradas numa lógica de prevenção e precaução dos “problemas da juventude”. Por esta razão, as escolas são confrontadas com solicitações renovadas no âmbito da educação sexual em função da abertura a outras questões como a dos afetos, do desejo, do prazer sexual, que não só se incorporam numa matriz política cujo desenho das linhas orientadoras permanecem inalteradas desde 2009, como ainda tomam prevalência sobre as problemáticas inaugurais centradas na saúde sexual, e mais concretamente, no evitamento das infeções sexualmente transmissíveis e no planeamento familiar. Deste modo, é manifestamente claro que a expansão do quadro inaugural das políticas de educação sexual, levam a incluir os afetos e os temas colaterais emergentes, cumprindo o papel de tornar a educação mais próxima das inquietações dos alunos, ao mesmo tempo que traz novos desafios aos educadores. Neste sentido, como é evidente, os exercícios de atos necessários para educar a sexualidade e os afetos tornam-se mais complexos e também mais exigentes, ao adicionarem outros temas, como é o caso do prazer sexual, por sinal mais passíveis de criar constrangimentos à escolarização da sexualidade que tem atravessado períodos críticos e opiniões divergentes na escola e na sociedade em geral.

A rigor e sem exagero, este movimento em direção à pessoa do aluno, contando com uma extensão da educação sexual aos afetos, aos desejos, aos prazeres, exige aos professores a mais tensa e conformada atenção, impelindo-os a assumir um conjunto de atos pedagógicos mais focados na corporalidade humana e no relacionamento amoroso e sexual para que as escolas se possam assumir enquanto espaços de formação pertinente e significativa na área da sexualidade. Ora, tal propósito requer que os educadores sejam hábeis em gerar aprendizagens consistentes que possam contribuir para que os jovens escolares adquiram as competências necessárias para enfrentar as provas públicas, a partir das quais, podem confirmar a sua qualificação pública nos eixos normativos da grandeza e da maturidade (Breviglieri, 2007a, 2007b). Ademais, a educação para a sexualidade e para os afetos pode ser uma oportunidade para que, tanto alunos como educadores, encontrem novos sentidos para fazer ou fortalecer as *comunalidades* intergeracionais nas escolas.

Mas outra inquietação incuba nos interstícios desta linha de pensamento. Organizar a educação sexual a partir de uma extensão da matriz ideológica e prática, que leva a que a mesma tenha hoje como pano de fundo as políticas dos afetos, exige que se tenha em conta igualmente a importância fulcral das modalidades de hospitalidade nas

escolas, postas em prática pelo reconhecimento do outro (Resende, Beirante & Gouveia, 2016).

Os afetos e a educação para a sexualidade estão em relação recíproca, na medida em que o afeto pressupõe o efeito dos outros corpos sobre o nosso corpo, assim como das ideias dos outros sobre as nossas ideias e vice-versa. Temos então como corolário que o afeto é, por assim dizer, um modo que participa tanto das ideias quanto dos corpos; e a natureza nuclear da sexualidade como expressão dos afetos é concretizada na sua aceção holística, uma vez que educar a sexualidade a partir dos afetos toca substantivamente o corpo na sua integralidade, da parte física às emoções expressas pelos sentidos (Ferreira, 2011).

Deixamos sublinhado que de um foco obscurecido, ou mesmo ausente, os afetos vêm hoje libertar a educação sexual dos grilhões que a prendiam, de certa forma, à informação higiênico-sanitária, incumbindo, desta feita, em novas orientações definidas para educar a sexualidade. Ora, esta mudança de azimute, solicita a presença de um conjunto mais alargado de temas e problemas que sujeitam a educação sexual a várias turbulências, uma vez que a natureza melindrosa do próprio objeto leva a mudanças ao longo dos ciclos temporais mediante a entrada de novos tópicos na sociedade (Resende & Beirante, 2018).

Por esta razão, parece-nos haver aqui uma dura realidade a enfrentar: que os professores e alunos quando confrontados com as zonas problema, nem sempre se mostram, de pronto, disponíveis para solucionar as contendas que daí surgem frequentemente – questão bem evidenciada nos capítulos um e dois da segunda parte desta tese. Todavia, destes confrontos brotam outros sentidos que levam justamente à procura das temperaturas que convêm à educação sexual. Essa procura, materializada pela “ação que convém” (Thévenot, 1990), torna-se um elemento fulcral para (re)pensar a coordenação entre os atores envolvidos problematizando a transição entre os ambientes próximos, com regras e dispositivos próprios, nos quais as pessoas personalizam os objetos e os arranjos de acordo com a sua própria acomodação. As regras e os dispositivos saídos das ações investidas numa determinada forma de coordenação, arremetidas de maneira a que as categorias ali em jogo sejam bem operadas de modo a reduzir os efeitos espúrios ou residuais dos mal-entendidos podem aparecer justamente nestas operações (Resende & Beirante, 2018).

Assim, a educação sexual, feita à temperatura que convém, assenta sobre a base primordial que relaciona a experiência à qualidade das relações educador-educando, tendo em conta um processo contínuo de reconstrução da experiência de ambos (Dewey, 2011). Tal como em “Experiência e Educação”, obra seminal de Dewey (2011), consideramos que o fulcro da questão não se centra no sujeito nem no objeto, mas sobretudo nas relações que são estabelecidas entre eles. Experiência que significa, também para nós, inclusão (Dewey, 2011), mas pensada essencialmente sobre a forma de acomodação que dá a garantia de uma certa distância do indivíduo preservando a sua autonomia.

As novas orientações políticas no âmbito da educação sexual ressoam hoje como problemas que a escola urgentemente tem de tratar pois “os sinais do tempo”, veiculados no espaço público, são alarmantes: a problemática da violência no namoro, as questões do assédio sexual ou moral, o *bullying* e o *cyberbullying*, a exploração sexual, o desrespeito pela condição de género ou de orientação sexual, assim como o desrespeito pela condição de adolescente ou jovem, cujas energias libidinosas são produto de exploração industrial e mercantil à maneira de investimentos de capital, são alguns exemplos que fazem soar alarmes de um tempo particularmente conturbado.

As políticas educativas produzidas em função da educação sexual da juventude portuguesa determinam qual a extensão, o alcance e as finalidades que a mesma deve assumir nos estabelecimentos de ensino público. No entanto, dessa matriz política não se capta diretamente as formas de pôr em ação tais finalidades. As mesmas apontam, é certo, para uma direção que vai ao encontro da melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens, mas o conjunto de desígnios patenteados não constituem premissas que ajudem a mapear o que o educador deve ou não fazer para cumprir esta demanda.

Todavia, contemplar novos entrantes sociais como matéria de educação sexual, é um processo que se depara, muitas vezes, com a presença do imponderável, cuja incerteza vulnerabiliza as projeções mais calculadas ao mesmo tempo que fragiliza os exercícios de forma mais convencionados. É perante este cenário inquietante e inquietado, que os exercícios qualificantes para a sexualidade e para os afetos se concretizam em formas e conteúdos extremamente variáveis, quer do ponto de vista da sua natureza ontológica, quer do ponto de vista das relações. Seja como for, o mergulho etnográfico nas escolas trouxe-nos a convicção de que educação sexual está, a pouco e pouco, a tornar-se um campo operatório pragmaticamente concebido segundo a ênfase dos afetos, onde

cada protagonista necessita de conhecer e experimentar os afetos no sentido de elaborar uma cartografia do seu poder de afetar e de ser afetado.

Em contrapartida, esta (re)configuração da matriz educativa no âmbito da sexualidade não deixa de ser problemática dada a sua suscetibilidade à variação da potência de agir sobre o outro, o que levanta sempre questões complexas no que diz respeito à aproximação excessiva e opressora deixando mais vulneráveis as fronteiras da intimidade, cujos limites se mostram bem mais fluídos, ao mesmo tempo que invoca constrangimentos e embaraços, tanto por parte dos educadores como dos jovens cuja educação sexual escolar está sob a sua tutela.

As políticas de proximidade trazem assim às “arenas escolares” tanto as ressonâncias positivas da exaltação e da curiosidade, como as negativas da ansiedade e do medo, ambas conjugadas em movimentos torpes e tateantes que levam por vezes à irrupção brutal nas relações de copresença (o que indica falta de reserva) ou ao abandono ultrajado (como reação a um excesso de presença do outro intrusivo) (Breviglieri, 2007a); Resende *et al.*, 2016). Este lado “inoportuno” da educação sexual escolar (res)urge da delicadeza suscitada pela abordagem de temas sensíveis, que mesmo com o propósito de serem discutidos com a seriedade e serenidade possíveis, não são raras as vezes que resvalam para a troça, para o escárnio, ou nas piores circunstâncias para tentativas de controlo e de humilhação de uns para com os outros. O ónus da reparação desses conflitos e o restabelecimento de laços cabe quase sempre ao professor. No entanto, algumas destas situações conflituantes ganham dimensões de tal forma intensas, que não sendo à partida irreversíveis, a reparação se torna muito difícil (Dionísio, 2018). Isto indica que o professor, ou o adulto, encontra-se muitas vezes numa condição desfavorável para o que está mandatado: educar para a sexualidade e para os afetos.

Finalmente, o insuportável e o intolerável na educação para a sexualidade e para os afetos surge por entre clamores e projeções, sempre tensas, conflituais e plenas de aventuras, audácias e riscos, que trazem medos à ilharga. Desses medos habituais e dos seus correlatos, a vergonha, o embaraço, o ser exposto ao ridículo, do fracasso perante o Outro. Medo de atravessar fronteiras “sagradas” do íntimo e do privado. De descambar no mal-entendido.

No que toca às relações estabelecidas entre professores e alunos em sessões dedicadas à educação sexual – que constituem os contextos de observação privilegiados da nossa pesquisa –, torna-se manifestamente claro que a problemática da proximidade

se inscreve especialmente a partir do constrangimento diante de uma intrusão e violação abusiva do privado, ou de outra forma, de uma incursão não consentida em questões do foro íntimo pela presença pouco tolerada, ou não tolerada de todo, do outro. A questão poderia introduzir uma extensão do dilema demasiado próximo / demasiado distante a outras dimensões que requerem investimentos em formas de coordenação e de convivência com a acomodação aos vários espaços de coabitação nas escolas (ou eventualmente fora dos seus muros). Contudo, tal desiderato fica, por ora, restrito às sociabilidades de sala de aula ou de outros locais da escola onde a educação sexual tem lugar. Não obstante, no decurso desta investigação, alguns dados foram obtidos noutros espaços de convivência dentro e fora das escolas, mas por economia de tempo e espaço não foram aqui incluídos. Outra ocasião, eventualmente, ditará a sua análise e consequente apresentação pública.

Cingindo-nos, desta feita, aos espaços habituais da sala de aula ou do auditório da escola, podemos observar que existe, acoplada às formas de investir nos lugares, uma dinâmica de acomodação bilateral – para acomodar o espaço e a ele se acomodar –, que se presta a criar a expectativa sobre um ambiente de “conforto” pessoal pensada para viver em conjunto, viver próximo e viver bem. Nessa dinâmica, o espaço investido tem uma função estruturante, *espacializante* (Certeau, 1980), capaz de se tornar numa superfície familiar de contacto (Thévenot, 1994). Ora, o espaço é então ordenado para facilitar a habitabilidade pessoal, instalar o gesto rotineiro, daí a importância dos objetos que servem como dispositivos de acomodação familiar a estes espaços por apropriação de certos modos de fazer (*façons de faire*) (Breviglieri, 2004).

O processo de autonomização: engrandecer em humanidade

Verificação da segunda hipótese

A transição do ser sexuado para o ser sexual é feita a partir de uma série de provas públicas que pressupõem a internalização do que é transmitido para o exterior do sujeito, isto é, incorporando o que vem dos outros, inscrevendo a sua própria subjetividade e a sua singularidade entre os demais. Este processo é a peculiaridade da educação (ser dirigido para o outro, para o exterior) em direção a um *empoderamento* que permite que os seres possam fazer alianças com outras pessoas.

O termo aliança deve ser aqui entendido numa conceção antropológica: poder em estabelecer relações afetivas, amistosas ou amorosas, relações de troca, relações sociais com outros seres diferentes daqueles que estiveram na origem das suas vidas. Um ser autónomo é aquele que é capaz de escolher os seus próprios elos de apego, um elo desejado, escolhido, negociado e não submetido ou restringido. Este processo não será feito de forma estritamente linear, mas consistirá em passar um certo número de etapas, provas em sentido lato, marcadas e apoiadas pelo ambiente familiar e social.

É por isso que o posicionamento adulto, do educador, deve ter em conta a atitude empática, a certeza do apego, a força do relacionamento, a inscrição no tempo e na duração. Desafios também para os jovens se ligarem, desligarem e religarem não apenas aos seus pares, mas também às figuras adultas que lhes podem dar a conhecer a força dos laços para compensar as fraquezas e a falibilidade humana (Pelège, 2007).

O sexo e a sexualidade, o desejo e o prazer, os sentimentos e as sensações erógenas do corpo sexuado explanam-se na sociedade da modernidade alargada (Wagner, 1996) por um vasto território de incertezas e inconstâncias, sobretudo entre adolescentes e jovens. Apesar destes temas se terem tornado cada vez mais visíveis, mais públicos e, por tal, mais afastados das estreitas fronteiras do privado e da obscuridade dos interditos de um passado essencialmente católico (Aboim, 2013), hoje, talvez mais do que nunca, o sexo e a sexualidade alimentam na sociedade aspirações do bem-estar individual e social.

Não é, pois, surpreendente, a criação de propostas políticas renovadas, tecidas segundo finalidades que sugerem expandir a matriz inicial da educação sexual escolar ao âmbito dos afetos, assumindo como tal um dispositivo indispensável de acolhimento dos alunos nas escolas. Estas operações de acolhimento que os atores em copresença mobilizam, através exercícios de hospitalidade e de solicitude perante o outro (Ricouer, 1990; Resende, 2011), faz parte da respiração natural das trocas recíprocas entre adultos e não adultos convivendo nas escolas.

Uma atenção acrescida às “condições pragmáticas de um certo ordenamento das coisas do mundo, e de uma certa cena de aparição da figura do adolescente no espaço público” (Breviglieri, 2007a, p.23), trazem inquietações acrescidas que promovem agendas políticas com propósitos específicos de tornar o indivíduo mais autónomo, cuidador de si, zelador das relações que estabelece consigo mesmo e com o outro (Resende *et al.*, 2016), ou dito de outra forma, agendas que procuram alargar o horizonte do seu alcance perante adolescentes e jovens escolares estimulando-os ao governo de si,

quer no sentido da sua emancipação individual quer no sentido da sua responsabilidade cívica (Dionísio, 2015).

Podemos reunir as inclinações anteriormente aludidas, entenda-se, do governo de si e da responsabilidade cívica, em torno de uma terceira que é o desenvolvimento da autonomia (Cunha, 1996). Estamos convictos que tal só se torna possível sobre duas condições: primeiro, o desenvolvimento da autonomia só pode ser feito no contexto de um envolvimento em proximidade com a pessoa do aluno. Mas essa proximidade requer-se bem temperada, nem demasiado próxima, condicionando ou impedindo a ação autónoma, nem demasiado distante, descuidando aquela presença adulta necessária para orientar a autonomia. Segundo, o desenvolvimento da autonomia é incitado pela consciência cívica da autonomia dos outros e conflui nos modos de fazer o comum no plural (Resende, 2003, 2010a). Ou seja, a pessoa que foi educada a ver o outro como ser autónomo foi criando as condições para se relacionar. No termo do processo, devemos ter uma pessoa consciente de si e do seu valor que reconhece o outro como outro, sendo ainda capaz de se reconhecer a si como o outro (Ricouer, 1990), e desta forma, a autonomia de si surge inevitavelmente ligada à solicitude com o próximo e à justiça para com cada homem (Ricouer, 1990).

Podemos argumentar que a ética da solicitude, inserida no contexto escolar, procura, ao mesmo tempo, um cuidado baseado num vínculo empático, uma relação de justiça para todos colocados no horizonte de uma vida boa (Ricouer, 1990). No entanto, essa “vida boa” deve ser atingida no comum, com os outros, o que implica que uma concepção da (boa) educação sexual deve sempre ser justificável aos olhos dos outros e que cada um, em contrapartida, deva esforçar-se no sentido da alteridade. Assim, o gesto de educar a sexualidade à temperatura que convém, encerra justamente a procura num equilíbrio das concepções do bem comum e na legitimidade justificável aos olhos dos diversos atores envolvidos (Breviglieri, 2012).

Ao contrário de algumas ideias difundidas no espaço público e mediático, a entrada privilegiada da instituição escolar para o que constitui as sequências de educação para a sexualidade e para os afetos, não está hoje do lado da biologia da reprodução ou na profilaxia das infeções sexualmente transmissíveis (apesar destes temas continuarem a fazer parte dos seus objetivos), mas está resolutamente do lado das emoções, da cultura e do campo social. No entanto, mesmo que esse viés se desenvolva nos discursos actantes dispostos em séries alinhadas com outras questões do foro bio-sanitário, permanece ainda

muito vago esse entrecruzamento entre corpo, emoções e construção da sexualidade no campo social (Pelège & Picod, 2006).

De facto, um dos problemas mais marcantes que permanece na ordem do dia desde que a educação sexual deu entrada nas escolas consiste em determinar qual o lugar que se deve atribuir ao educador, isto é, se um mero transmissor de informações no âmbito bio-sanitário, ou se um facilitador de aprendizagens no âmbito psicossocial. Ora, qualquer pessoa que se debruce minimamente sobre o assunto dirá, com certeza, que ambas as posições são conciliáveis, e mais, dirá ainda que não sendo mutuamente exclusivas estas devem ser tomadas em conjunto, ou seja, em formas combinadas.

Na prática, a questão não se apresenta assim tão simples. Não queremos dizer com isto que não haja algum esforço em articular os domínios da informação bio-sanitária, ou higienista, com o desenvolvimento psicossocial, ético e moral nos atos de educar a sexualidade. Aliás, a observação etnográfica devolveu-nos alguns exemplos onde tal articulação foi conseguida com êxito. No entanto, outras tentativas menos conseguidas, resultam numa forma meio desconjuntada de integrar, numa mesma “embalagem”, questões de saúde ou de doença com princípios éticos e morais. Isto acontece, a nosso ver, porque os domínios de que falamos possuem interseções perigosas que facilmente resvalam para a intrusão não consentida em questões íntimas, essencialmente quando se prestam a alinhar comportamentos de risco com estereótipos ligados à juventude, ao género ou à orientação sexual.

Recorrendo às palavras de Émile Durkheim (1975), “nenhuma controvérsia pode ser levantada em relação à higiene sexual e às precauções de todo o tipo que devem ser recomendadas ao jovem”, no entanto, segundo o mesmo, é mais difícil conceber a possibilidade de legislar sobre a higiene em nome da moralidade, do que o contrário. Mas uma e outra são funções sociais absolutamente distintas e, por tal, merecem ser estudadas separadamente, a não ser que se leve em conta as suas reações mútuas (Durkheim, 1975, 2008, 2012).

É precisamente no âmbito das reações mútuas que Durkheim sugere que o dilema atrás enunciado, pelo excesso/défice de proximidade ganha relevância, já que a ação educativa no âmbito da sexualidade reflete sobre este dilema uma autêntica dificuldade pedagógica. Se o professor (ou outra figura convidada pela escola com a função de educar a sexualidade) favorece a instrução bio-sanitária, parece ficar sem disponibilidade afetiva para promover a autonomia dos alunos. Mas se favorece a educação afetiva (incluindo

uma componente moral), encara o risco de que a sua presença seja tida como demasiado próxima e capaz de ativar, nos alunos, uma espécie de ansiedade difusa que os desvincula desta figura adulta. Ora, apesar desta formulação indicar um dilema reconhecível em diversas situações do quotidiano escolar, não chega, a nosso ver, à categoria de paradoxo, isto é, não constrange o educador ao inevitável dilema. Senão vejamos.

A educação sexual envolve, qualquer que seja a leitura da sua matriz legislativa, o despertar e a valorização de competências cujo valor da aprendizagem faz apelo à experiência, à transmissão de normas e de valores éticos e morais. Assim, apesar das reconhecidas tendências que levam a considerar por parte dos educadores o domínio biossanitário ou o domínio psicossocial, a educação para a sexualidade ultrapassa em larga medida esta “falsa dicotomia”, já que os exercícios de forma empreendidos pelos educadores visam liderar, por um lado, a interiorização das formas de fazer, pensar, ser e, por outro lado, a construção da autonomia da pessoa. Distingue-se, portanto, da mera instrução que transmite conhecimento apenas numa relação vertical, numa relação onde o poder (poder sobre e não poder de...) ⁸⁶ pertence àquele que sabe em detrimento daqueles que ainda não sabem ou que não sabem a mesma coisa (Pelège, 2006). Quem procure eliminar esta constatação arrisca a alavancar o abstencionismo pedagógico (“não há nada a fazer”, “é tarde demais”, “tudo já está sabido”), ou então incumbe em direção a técnicas de adestramento (que costuma resultar muito bem com os animais domésticos). Em qualquer dos casos é a negação da autonomia do aluno que está em causa.

Valemo-nos das palavras do ensaísta e investigador educacional Philippe Meirieu para vincar que a abordagem educacional antecipa uma vontade e uma consciência que não são totalmente constituídas, mas que devem partir da expectativa sobre a preparação do aluno enquanto indivíduo autónomo. "De facto, educar é sempre, de um modo ou de outro, antecipar a evolução do outro, supô-lo capaz de fazer o que ainda não sabe fazer para que possa aprender a fazê-lo. (...)" (Meirieu, 2009, p. 13). Quando em causa está a preparação do aluno para a autonomia, não só o princípio da expectativa reforça essa perspetiva, como também a sua condição de fragilidade.

⁸⁶ Para aprofundar esta questão, que não teve desenvolvimento nesta dissertação ver: hazel François. Pouvoir, structure et domination. In *Revue française de sociologie*, 1983, 24-3. Aspects de la sociologie politique. Etudes réunies et présentées par François Chazel et Pierre Favre. pp. 369-393; doi : 10.2307/3321866 https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1983_num_24_3_3671

Nutrimo-nos do pensamento de Paul Ricouer (1990), ao supor que a autonomia e a fragilidade são duas faces da mesma moeda, e por tal, “predicam-se da mesma pessoa que é em si mesmo uma coisa e outra (...) (Portocarrero, 2005, p. 34) para reforçar a ideia de que relativizar ou não admitir a fragilidade do jovem é atalhar caminho para lado algum, é tirar do centro da autonomia a sua centralidade já que o mesmo precisa desenvolver a sua autonomia acompanhado da sua própria vulnerabilidade, ou seja, “a fragilidade seria apenas uma patologia caso não fosse a fragilidade de um ser chamado a tornar-se autónomo, porque sempre o é de algum modo” (Ricouer, 2001, p.86).

A este propósito, há ainda a considerar que em virtude da entrada de novas figuras na sala de aula, fruto de um ensino massificado, obrigatório e inclusivo, o trabalho qualificador dos professores surge hoje mais complexo e requer outros investimentos de forma (Thévenot, 1986) no decurso das suas ações na escola, suscetíveis de gerar tensões entre professores e entre professores e alunos (Derouet, 1992). A frágil tessitura que reveste o laço pedagógico entre educadores e os públicos juvenis, e que são mais pungentes na transição da juventude para a idade adulta, dá o mote às disputas em torno das representações e dos sentidos plurais da educação para a sexualidade e para os afetos, manifestadas nas interações em sala de aula e que se traduzem “em formas plurais de envolvimento na ação” nos quotidianos escolares (Thévenot, 2006).

Assumimos que existe uma enorme variedade nas formas que adultos e não adultos usam para se ligar, desligar e religar nos ambientes escolares que exigem a copresença, assim como são plurais e compósitas as formas que usam para se conectarem, chegar ao acordo, mas também para discordar, criticar, reivindicar, ou simplesmente contemplar o que os rodeia (Thévenot, 2011). A questão é posta nos seguintes termos: quais as transformações necessárias de um ambiente que permita em simultâneo adequar-se ao intimamente próximo e aquelas que logram confeccionar o comum?

Estas formas de coordenação não estão, por certo, garantidas, nem são tidas de forma inaugural. Resultam, daquilo que Boltanski e Thévenot (1991) designam de formas convencionais de equivalência, isto é, formas onde o comum ocorre e onde a diversidade produz generalidade (Thévenot, 2014). O que é realmente surpreendente e único neste tipo de abordagem sociológica é o equacionamento da possibilidade de fazer a *comunalidade* quando os atores são arremetidos a integrar, numa mesma matriz, formas de coordenação, divergências, ordens de grandeza diferentes, por vezes conflitantes, e práticas justificativas que se referem a concepções plurais do bem comum.

O que está em jogo é a sobrevivência das *comunalidades* a partir das formas de chegar ao acordo mesmo quando os atores partem da divergência. É esta questão que não é considerada em absoluto tanto na sociologia, como na teoria geral de jogos. Para uma e outra, é usual admitir que quando os atores possuem interesses diametralmente opostos, e, portanto, divergem radicalmente nas suas opiniões, a única forma de chegar ao comum é algum destes atores abandonar a sua posição em favor do outro (em caso de competição), ou no máximo chegarem ao acordo aceitando, dentro de um nível de racionalidade (cooperação), abdicar de alguns aspetos da sua posição original (desde que daí resulte um ganho para ambos maior do que a perda que resultaria caso mantivessem as suas posições divergentes). Ora, o que o desenvolvimento da sociologia dos regimes de envolvimento nos tem vindo a mostrar, e para a qual aspiramos dar uma pequena contribuição, é que existe uma solução para chegar ao acordo em divergência sem ter de passar pelo conflito ou a rutura, ou seja, sem que nenhuma das partes tenha de ceder nas suas posições iniciais. Para tanto, é necessário a mediação de dispositivos que levem justamente a compor o comum na divergência e, portanto, no plural (Resende, 2003, 2010).

A resposta que fomos dando ao longo desta tese, inspirada nos mais recentes trabalhos de Laurent Thévenot, Marc Breviglieri, Luca Pattaroni e Joan Stavo-Debauge, e também nos mais proeminentes trabalhos do grupo *Pragmaticus*, animado pelo professor José Manuel Resende, dentre os quais destaco aqueles que serviram de maior inspiração para este trabalho, Bruno Dionísio, Pedro Caetano, Luís Gouveia e Alexandre Martins, todos eles visam encontrar formas de fazer o comum no plural pela mobilização e composição de várias gramáticas: a gramática de ordens de grandeza plurais; a gramática das escolhas liberais; a gramática das afinidades pessoais aos lugares comuns; a gramática da justiça e a gramática da responsabilidade. Tais gramáticas contam ainda com o apoio de “objetos intermediários” que possuem um suporte material, é certo, mas cuja designação é mais ampla, pois coloca o foco da atenção ou da emoção dos seres humanos dirigida para a mediação dos esforços que as pessoas fazem para comunicar e divergir em simultâneo. Neste caso, é necessário considerar que a razoabilidade sustenta mais concretamente estas operações do que a racionalidade (tendo em conta que razoabilidade e racionalidade não são conceitos mutuamente exclusivos).

É assim que os dispositivos de coordenação ou participação em sessões de educação sexual, se encontram intrinsecamente ligados à forma como os objetos equipam

as relações entre os seres em copresença. Não estamos propriamente perante objetos fixos, intemporais ou imutáveis, mas ante objetos que se dão a usos lúdicos ou didáticos como recursos que são valorizados pela forma como equipam diferentes arranjos táticos e que têm como propósito dar um determinado sentido (nexo, ligação) a essas ações. Em certa medida, está em jogo a centralização de uma relação pedagógica baseada em processos que encaminham para a autonomia e que têm por base o respeito pela pessoa humana do aluno, que não pode deixar de ser interpretado como efeito de uma evolução, com avanços e recuos, de um sistema de ensino que hoje se desenvolve a partir de uma abertura para o reconhecimento do pluralismo da sociedade portuguesa.

É certo que através dos objetos, que medeiam as intervenções no âmbito da educação sexual, se geram identificações práticas ou simbólicas que procuram, por sua vez, revalorizar o que é frequentemente desvalorizado nos processos educativos “tradicionais”. O que aproxima os jovens desses objetos não será apenas uma atração para a novidade e a descoberta que os mesmos podem trazer, mas uma certa forma de investir numa exploração estabelecida a partir de uma modalidade de acondicionamento familiar, de uma partilha fundada sobre uma apropriação (ou uma aproximação) mútua por utilização, portanto, de uma fluência adquirida e permitida por rotinas (Breviglieri, 1999; 2004), e com o caráter fusionante das técnicas associadas a determinados arranjos proporcionando a sua adequação.

A hipótese avançada por Thévenot (1986) é que essa adequação é feita a partir de certos “investimentos de forma” que agem como dispositivos de modelação das semelhanças com vista a alcançar ambientes “formatados” (*mise en forme*) que permitem, por sua vez, estabelecer formas de equivalência entre coisas, entre coisas e pessoas ou entre pessoas. As capacidades e os poderes de coordenação dos seres humanos em tais ambientes formatados e estruturados resultam de códigos, costumes, pessoas qualificadas, normas, padrões, etc., que constituem bens comuns nos quais cada um apoia as suas ações. Quais as consequências destes “investimentos de forma” (Thévenot, 1986) escolar na formação e reatualização de outras sociabilidades que se manifestam fora desta instituição? Esta é uma questão que fica em aberto.

O gelo é frio, mas transparente

Verificação da hipótese 3

As deslocções gramaticais a que os educadores estão hoje sujeitos no âmbito da educação sexual, e que variam intensamente de escala, percorrendo uma gradação que vai do íntimo ao público, principalmente quando em causa estão exercícios de atos pedagógicos arrolados a assuntos "escorregadios" e que mudam, em particular, devido aos próprios efeitos que as questões exercitadas trazem como inesperados. Quando estas questões são dispostas em modalidades de ação, a inscrição dos corpos num registo de confiança cuja base é a do relacionamento intergeracional, torna possível visualizar a natureza dinâmica de tais modalidades, assim como permite conceber combinações entre diferentes regimes de envolvimento na ação de educar a sexualidade e os afetos em meio escolar.

Tais relacionamentos são mais uma superfície do que um ponto. Ou seja, o seu desenrolar na presença dos alunos em sala de aula não possui aquela precisão lógica de um modelo de transmissão de informações concretas, com um propósito estabelecido *a priori*, mas as suas consequências, além da sua incerteza, trazem sempre arroladas, ou quase sempre, a previsibilidade do equívoco, do mal-entendido ou mesmo da discórdia que facilmente desliza para o conflito (Resende, Beirante & Gouveia, 2016). Esta geometria relacional, extraordinariamente variável, ignora, portanto, formas fechadas que delimitam objetos concretos. Pelo contrário, traz como princípio basilar de que à medida que as pessoas se relacionam também modificam as formas de se relacionarem, essencial para alcançar as temperaturas ajustadas aos atos comunicacionais aí requeridos.

Se é possível, por exemplo, equacionar a violência no namoro a partir de uma gramática pública, centrando-a numa problematização mais geral, isto é, devidamente enquadrada nas violências ocorridas na esfera doméstica e nas violências sobrevividas também no confronto e desrespeito pelos géneros, o questionamento que esta problemática abre no âmbito do desenvolvimento psicossocial e emocional, daquilo que afeta os públicos juvenis, leva a possíveis deslocções do debate para questões ou que estão no limbo de uma gramática pública ou que estão à mercê de gramáticas mais íntimas ou privadas.

Quando se torna mais premente tratar destas questões que são trazidos pela espuma dos dias, e que enchem o mundo mediático de informação e contra informação,

a força da novidade que estes assuntos comportam é diretamente escrutinada pelos jovens nas escolas. Cabe então ao educador, mais do que nunca, transformar toda essa matéria em bruto em informação capaz de circular como matéria pedagógica, onde mais uma vez o educador é impelido a achar a temperatura que melhor convém para essa transformação/transmissão. Se os assuntos vêm demasiado “quentes”, há, pois, que arrefecê-los pela ponderação e parcimónia. O gelo é frio, mas também é transparente e essa transparência (dentro das possibilidades de haver essa transparência) é necessária quando os temas sobressaltam os ânimos mais exaltados da juventude em relação a estes casos mais mediáticos.

E mesmo o eventual evitamento (Eliasoph, 2010) em discutir temas sensíveis ou que possam desencadear melindres, mais do que uma demissão ou uma atitude de desinteresse, são estratégias que os atores usam como competências para evitar esses melindres (Breviglieri, 2007a, 2007b), o que, perante a deontologia docente e o compromisso para com os alunos, conflui para a desatenção civil (Resende & Dionísio, 2016). A neutralidade do professor, na sua essência, é uma falácia, pois observamos em todos os casos, aquele arbítrio amadurecido necessário para que as questões supracitadas sejam vistas com a parcimónia necessária e que intervém diretamente no crescimento e amadurecimento dos jovens matriculados na escola, dotando os mesmos de competências informadas na sua qualificação no âmbito de escolhas seguras a operar na sua sexualidade. No entanto, a natureza funcional da realização desta operação qualificante, exige, da parte dos educadores, um conjunto de preocupações adicionais, uma vez que o questionamento sobre a sexualidade não se coloca só no plano da abstração, mas também no círculo dos problemas concretos que envolvem o fazer da sexualidade uma competência ajustada a determinadas justificações que remetem para princípios políticos e morais.

É, por isso, indispensável, não descurar estes ângulos quando em causa está a organização de sessões formativas sobre um conjunto diversificado de temas que surgem hoje como sustentáculos para o desenvolvimento de competências nos públicos escolares sobre práticas sexuais. Portanto, o seu planeamento nas aulas onde são tratados granjeiam da parte dos educadores uma atenção acrescida face à delicadeza que os problemas sociais relacionados com a sexualidade e os afetos, assim como os seus contornos públicos e políticos, não fixam uma fronteira estável e duradoura entre a gramática pública, que é proveitosa ser utilizada com a intensidade adequada e ajustada àquilo que está em

discussão, e a gramática íntima, cujos vértices tratados sob a luz que orientam a discussão de problemas públicos, políticos e morais, acabam por mobilizar zonas problema que fazem oscilar os intervenientes entre fundamentações que se alicerçam ora numa gramática pública ora numa gramática íntima. Mas talvez o mais intrincado jogo que se joga entre uma e outra destas gramáticas é quando, por força das circunstâncias, se levantam problemas que envolvem a composição das duas, levando os intervenientes ao uso indiscriminado de princípios que lhes estão arrolados, deixando transparecer a porosidade das fronteiras entre o público e o íntimo com consequências imprevisíveis.

Por exemplo, é fácil que estas questões toquem diretamente algum dos presentes e levem a uma aproximação demasiado próxima capaz de ferir identidades e suscetibilidades (Pollak, 1993). Mesmo sendo previsíveis estes deslizes para questões que tocam direta ou indiretamente a intimidade das pessoas, intervenientes ou não, e que, por exemplo, estão ou estiveram sujeitas a algum tipo de violências abordadas como tema de educação sexual, a gestão dos efeitos do emprego de uma gramática pública, não deixa de inadvertidamente adentrar em assuntos íntimos e profundamente melindrosos para alguém na audiência, podendo causar eventuais danos, transformando determinados ditos qualificantes como formas de intrusão nos seres, consideradas por todos ou por alguns, os visados, como impróprias, inadequadas e, em casos mais drásticos como insuportáveis e intoleráveis.

Estas questões levantam na atualidade educativa um questionamento que deve ser tomado em conta e que diz respeito a toda uma série de apreciações sobre o que é a sexualidade: um aspeto da vida íntima, do privado, uma questão de direito, uma questão de moralidade pública; e também sobre a compatibilidade de práticas individuais e relacionais com os valores de liberdade, igualdade e fraternidade que as nossas sociedades contemporâneas devem promover enquanto avalia as condições, idades, circunstâncias, condições sob as quais as pessoas e os seus direitos devem ser protegidos. Isto é, das problematizações produzidas, quer por quem dirige a sessão pedagógica dedicada a questões da sexualidade quer por quem faz parte do público-alvo destas ações, é bem possível serem gerados efeitos que não são previamente controlados nem por uns nem por outros. Ora, essas consequências não estão isentas de provocar outros efeitos em cadeia, e uma e outros podem dar origem a controvérsias e dilemas difíceis de serem administrados cautelosamente por cada um dos lados das contendidas (Quéré, 2003; Resende, Beirante & Gouveia, 2006)

O crescente enfoque na mudança de comportamentos e/ou na aquisição de competências, segundo a qual se constituem, redutivamente, os projetos de educação sexual, permite deslindar a existência de uma tensão entre aqueles que promovem estas iniciativas – quer sejam professores, quer sejam outras figuras convidadas pela escola – e os adolescentes ou jovens que constituem o público-alvo destas intervenções educativas. Tal tensão revela que perante uma educação sexual feita em formas que adentram o domínio das condutas pessoais, frequentemente consideradas pelos jovens como demasiado intrusivas e passíveis de transgredir as fronteiras “sagradas” da intimidade de cada um, a convivência nestes espaços torna-se muitas vezes difícil, ou no limite, insuportável. Neste sentido, importa refletir sobre as circunstâncias precisas para envolver e implicar o aluno na escola em tempos e espaços dedicados à educação sexual, sendo que este propósito exige ter em conta os seus padrões de vulnerabilidade, de inclusão e de exclusão, das suas conceções de corpo, de sexualidade e de prazer, bem como das suas práticas culturais e estilos de comunicação.

Estes, ao experimentar o peso opressivo que o envolvimento na escola pode acarretar, desejam libertar-se, experimentando a “leveza” de um não-envolvimento ou de um não-comprometimento com as iniciativas perpetradas no domínio da educação sexual. A mesma leveza que, de certa forma, despe a escola de sentido, não fosse o peso do comprometimento uma âncora que finca os indivíduos a uma razão para aí permanecerem.

Isto quer dizer que o educador, por precaução, deve evitar entrar em temas que eventualmente possam causar mal-estar entre os públicos juvenis na audiência? E se assim for, quais os temas que se compatibilizam com tal pretensão? A postura do evitamento por precaução é amplamente contrabalançada e diferenciada pela importância do conflito como fonte da vida social, ou dito de outra forma mais conveniente para o objeto em análise, o conflito é constitutivo das “artes de fazer o comum” em geral, hoje ainda menos incomum porque o comum é realizado de modo plural. Quando a grandeza das diferenciações, seja ela qual for, assume tentações de domínio monopolístico (Walzer, 1983), transitando de esfera em esfera de justiça, essa indiferença passa então do estado de quietude para o estado de inquietude.

Com efeito, o evitamento não se entrega apenas como um estado apático, um momento desprovido de sentido, mas apresenta-se de antemão em relação à (e na comparação com a “expansão acelerada da experiência” (Eliasoph, 2010). Assim, o

evitamento aparece prioritariamente como um período de “equilíbrio estável” do qual não podemos prolongar indefinidamente a “plenitude” que o acompanha sem nos arriscarmos a colocar em contato a experiência com uma “perda de vitalidade” (entropia no sentido da física mecânica) e de lucidez (na sonolência) (Dewey, 2006).

Como aludimos anteriormente, ao nível do aluno, a responsabilidade é pensada a partir do conceito de autonomia. Assim, o adolescente ou jovem deve ser devidamente preparado para estar apto a fazer escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade, ou seja, deve capacitar-se para saber escolher, tomar decisões, saber gerir-se, quer no sentido da emancipação individual quer no sentido da sua responsabilidade cívica (Dionísio, 2015).

O sistema de ensino da atualidade afirma-se contra o espírito da repressão e da sanção que vigorava no passado em favor do respeito pela individualidade e pela vida independente dos adolescentes e dos jovens escolares. A palavra-chave deixou de ser disciplina, e foi progressivamente substituída por outras, tais como o reconhecimento da singularidade pessoal, desenvolvimento da autonomia responsável e respeito pelas diversas alteridades. A ação que convém (Thévenot, 1990) à educação já não é a opressão, mas sim o respeito e o favorecimento da individualidade da pessoa do aluno, num ambiente escolar de afeção, cuidado e compreensão.

Apesar da constante tensão que a delicadeza dos temas traz para os quotidianos escolares, as contendas que vão surgindo aqui e ali, não sendo raras, não fazem a regra. Alguns momentos críticos vão pontuando estas sessões dedicadas à educação sexual, mas a maioria do tempo parece muito ajustado ao tom que afina a orquestra. Ao rever as notas de campo é natural que surjam evidenciados os momentos críticos que vão surgindo nestes encontros e sob a sua rigorosa escrita nasce uma questão fundamental lançada sobre a forma de dilema. De facto, é de um dilema que se trata, já que o conjunto das tensões que assomam perante as fronteiras do íntimo e do público na educação sexual escolar requerem do educador ações convenientes, pois caso contrário, o excesso ou o défice de proximidade arrisca originar, por parte dos públicos escolares juvenis, toda uma série de condutas, materializadas em atos provocatórios ou de evitamento que assumem tanto a forma de astúcias como de refúgios, podendo as disputas encaminhar para ocorrências imprevisíveis. Ora, essas ocorrências, mesmo sendo mais esporádicas do que sistemáticas, não estão isentas de instigar efeitos em cadeia, dando facilmente origem a controvérsias difíceis de governar por cada um dos lados em altercação. Por outro lado,

dos problemas desencadeados por eventuais quezílias, estimuladas pelos efeitos não desejados e imprevisíveis, alguns resultam, eventualmente, de controvérsias, mal resolvidas, ou não resolvidas de todo, e por isso estão sujeitas a realimentações recorrentes.

Ao princípio, talvez se tenha julgado que educar a sexualidade na escola não passava de mais uma questão que a pouco e pouco se ia dissolvendo na burocracia da produção de relatórios que vão aumentando os arquivos das escolas com aquilo que “se disse ter feito”, mesmo quando não existem evidências dos feitos aí narrados, tampouco dos efeitos produzidos pelos feitos declarados. Na verdade, há quem ainda veja a questão desta forma. Para estes, na educação sexual, os papéis suplantam os atos, desde que fique registrado, está feito, o trabalho pedagógico dá antes azo a uma irresponsável licença da imaginação para criar relatos e relatórios que não produzem a menor réplica daquilo que na realidade se fez neste âmbito. Para outros, ainda que reconheçam esta propensão para arquivar relatórios feitos à base de “clichês”, sabem que educar a sexualidade e os afetos em meio escolar é parte integrante de um cosmos onde são formulados constantemente dispositivos que permitem lidar com problemáticas emergentes na sociedade ao mesmo tempo que realimentam, sempre de modo provisório, as formas de fazer a educação sexual na escola. Basta recordar, a certa altura, as polémicas e as contradições públicas em relação ao HIV/SIDA; a discussão pública em torno da interrupção voluntária da gravidez; a proliferação das gravidezes na adolescência; os casos de pedofilia e mais recentemente o crescimento de queixas de violência cultivada por adolescentes e jovens nos momentos que atravessam as práticas que envolvem o namoro, para entender que a pulsante mudança em torno dos tópicos a abordar nas escolas é a ordem dos acontecimentos que lhes dão origem. Por isso, a afetividade surge, hoje, como bastião dos dispositivos que trazem a proximidade e o cuidado de si e do outro ao cerne da função pedagógica.

No entanto, a educação sexual não deve estar exclusivamente direcionada para um discurso sobre a prevenção do risco, pois o conceito de risco e de perigo para a saúde não são um elemento unificador entre jovens, no sentido de que, muitas vezes, existe uma enorme lacuna naquilo que os adultos educadores consideram como risco e a sua finalidade preventiva e a apreensão dos próprios jovens desse conceito, refletindo o foco das suas preocupações na área da vida sexual e relacionamento social em que estão imersos.

Assim, a prevenção não pode ser reduzida às operações de linguagem, mas assumir uma função mais efetiva no campo da comunicação. É que ela cobre uma diversidade de ações de proximidade que visam contribuir para a acomodação das mensagens e para a elaboração de modelos de intervenção, sublinhando que os riscos são plenos de implicação moral, porque envolvem não somente uma mobilização do indivíduo face à sua própria saúde, mas também a um sentido de responsabilidade social. Se esta intenção for mal interpretada, como podemos exemplificar ao longo dos exemplos dados, os jovens assumem facilmente qualquer discurso sobre o risco como um discurso “moralizador” das suas condutas.

Dos enunciados de discursos que privilegiam os aspetos bio sanitários e, portanto, mais técnicos, aos discursos que possibilitam trocas de emoções e de expressões íntimas e individuais, parece-nos essencial ter em conta que os efeitos anunciados para o bem comum e em nome da saúde pública podem induzir outros efeitos negativos, como a vergonha, o estigma, a opressão, a humilhação, etc.

De acordo com o psicanalista Joël Clerget (1993), prevenir, não é apenas conhecer a saúde de um funcionamento corporal ou intelectual, físico ou mental, fechado em si mesmo, pois, na realidade, somos sujeitos que estão em relação de reciprocidade. Prevenir não é somente antecipar um problema, para evitar o crescimento ou a eclosão de uma perturbação de uma infecção, com a finalidade de não ter de aplicar medidas de remediação, porque a expectativa do educador pode gerar disfunções ou recusas se for ao arrepio daquilo que os jovens entendem como uma intrusão não consentida na sua vida privada, já que a relação educativa pressupõe ter e ligar o corpo, o que é dito e interdito, do que conecta seres humanos e gerações entre si.

Esta lógica de prevenção, apesar de reunir uma certa aprovação entre os professores e os pais, não deixa de ser criticada por outros seus congéneres. Segundo estes, uma educação sexual exclusivamente dedicada à prevenção de riscos pode ser inadequada ou até opressiva, criando mais facilmente jovens programados do que jovens autónomos já que algumas das preocupações profundamente pessoais, íntimas ou emocionais não são consideradas objetos de intervenção educativa se não assumirem formas reconhecíveis inscritas numa gramática assente na promoção de um “estilo de vida saudável”. A mobilização desta gramática, é altamente adversa quando o jovem “imaturo” não dá provas de uma autonomia responsável suficientemente válida do ponto de vista da justificação pública (Dionísio, 2015).

No entanto, outras modalidades de educar a sexualidade juvenil nas escolas surgem no sentido de conjugar a gramática do “estilo de vida saudável” com uma outra referente à “formação de competências afetivas e relacionais” – o bem-estar do corpo biopsicossocial. Esta modalidade, que compõe entradas de uma lógica preventiva com outras lógicas afetivas e relacionais, ganha cada vez mais adeptos entre os professores e outras figuras convocadas para a educação sexual escolar.

Em boa verdade, há um acordo construído em torno deste propósito. Este acordo dá-se em função de um argumentário: a educação sexual é uma via importante para ajudar a resolver problemas de saúde pública e, por isso, deve contribuir para “prevenir” os “comportamentos de risco”; ao mesmo tempo que possui um cunho “socializador”, promovendo uma sexualidade “mais saudável”, “mais consciente” e “mais informada”, capaz ainda de consciencializar os jovens para o combate às desigualdades e injustiças sociais, culturais ou políticas, ligadas à vivência da sexualidade na sociedade contemporânea.

Neste sentido, apesar de não existir um acordo explícito e fechado entre aqueles que possuem uma visão favorável da educação sexual escolar e aqueles que se mostram mais apreensivos quanto à mesma, os “domínios do indesejável” são semelhantes, permitindo por isso chegar a um entendimento em torno de um propósito comum, ou dito de outra forma, de um lugar comum: a construção de uma sexualidade mais saudável e mais consciente.

De olhos semicerrados

Verificação da hipótese 4

As temperaturas que convêm à educação sexual solicitam o cuidado e a atenção ao público juvenil, assim como a construção de um elo imanente entre educadores e educandos a conviver na escola (Thévenot, 1986; Resende, 2010a, 2011). Essa ação não se furta à natureza operatória dos afetos, banha-os uma ambiência de sentimentos à flor da pele que corresponde a novas maneiras de experimentar ou de sentir (Deleuze & Guattari, 1991) e cujo intuito é criar zonas de boa vizinhança, de afinidades entre adultos e jovens, desfazendo na medida do possível o estranhamento ou a indisponibilidade afetiva com que uns e outros por vezes se encaram.

Digamos que a procura da temperatura que convém aos atos de educar a sexualidade e os afetos nas escolas, surge como metaforização dos exercícios de atos que são empreendidos a esse propósito e que mobilizam arranjos e objetos que, por sua vez, equipam os educadores face ao modo de intervir nessas experiências pedagógicas de forma ajustada produzindo a modelação da sua orgânica composicional de diversas gramáticas e regimes de envolvimento na ação, que vão da justiça à responsabilidade, dos afetos às afinidades pessoais, justamente para conferir de modo razoável e bem-temperado a justeza dos ensinamentos, tornando-os comunicáveis e aptos a circular nas escolas e, portanto, experienciáveis para o sujeito.

Tais ambientes formatados estruturam as formas de fazer o comum mediante as tensões que emergem da experiência coletiva em sala de aula ou noutros espaços onde a educação sexual toma lugar, exigindo a coerência de uma ampla variedade de regimes de envolvimento em direção ao próximo e ao público (Thévenot, 1990), mas que devemos salientar, que todos os caminhos que se abrem para esses atos de educar a sexualidade são como um sopro de tracejamento irregular, heterogêneo e multifacetado.

Com efeito, os atores que dão corpo à ação de educar para a sexualidade nas escolas, quer sejam professores quer sejam outras figuras convidadas para o efeito, nem sempre seguem a pauta dos projetos, recorrendo eventualmente a (re)significações daquilo que está inscrito nos documentos de governação das escolas. Assim, mais do que ações “oficiais”, isto é, inscritas nos projetos que orientam a implementação da educação sexual nas escolas – não só quanto aos seus propósitos e objetivos, como também quanto às formas e aos conteúdos a serem desenvolvidos perante os diferentes públicos escolares –, são as ações “oficiosas” que ganham maior sentido aquando a presença destes públicos. Os educadores procuram, eles próprios, desenvolver um trabalho de composição entre diferentes formas de conceber o bem educativo, ajustando-se e criando diferentes arranjos na ação de educar para a sexualidade.

Este conjunto de arranjos, construídos segundo a máxima da temperatura que convém, vão sendo desenvolvidos num processo que articula objetos com técnicas e métodos. Mas, como acontece com todos os processos educativos ou pedagógicos, não se trata de um processo linear e definitivo, mas sim aberto e em constante mutação.

A este clima de imprevisibilidade e incerteza, acrescentam-se as transformações que ocorrem hoje nos quadros profissionais dos professores, mandato e licenças

profissionais (Resende & Gouveia, 2013), cujas consequências se fazem sentir na educação sexual por ser frequentemente vista como mais uma tarefa a ser cumprida entre tantas outras, um acréscimo de trabalho que leva a maioria dos professores a sentirem-se desmotivados e pouco estimulados para se envolverem neste empreendimento. A maioria dos docentes entrevistados justificam as dificuldades de implementação da educação sexual na escola por motivos que se prendem pela ausência de formação, ou formação de má qualidade; falta de condições para a realização de trabalhos interdisciplinares; escassez de tempo; ou simplesmente desinteresse em falar sobre o assunto.

Para que a educação sexual encontre fluência e permanência nas escolas, é preciso que haja, por um lado, o reconhecimento por parte dos alunos da importância dos conteúdos tratados neste âmbito, assim como é preciso que haja, o reconhecimento da figura exemplar do professor nas relações que promove com os seus alunos (Resende, 2010a), o que leva também a aludir à exemplaridade da sua conduta. E nem um nem outro desses requisitos pode dispensar aquele que os completa: a importante constatação de que os adolescentes e jovens desenvolvem entre si a construção de uma ligação política autónoma que Patrick Rayou (1998) chamou de *philia* e que é sensível a referências de igualdade cívica, de reciprocidade, subjacente à construção de uma cidade invisível que rege as relações entre jovens e passa muitas vezes despercebido aos olhos dos adultos (Resende, 2010a).

De qualquer forma, toda a atividade educativa apresenta indicações de preparação da corporalidade dos jovens para a exposição no espaço público. O que está implícito à educação sexual não foge a esta regra. Nada, ou quase nada, vem para garantir o nexo da implementação escolar da educação sexual a não ser justamente o quadro jurisdicional geral ao qual as medidas específicas devem se ajustar, aquele a que Thévenot (2007; 2009) chama de “governança por regras e padrões convencionados”. Para que o trabalho de qualificação professoral das sexualidades seja coerente com as expectativas nele depositadas por diversos atores sociais, e em particular pelos indivíduos envolvidos nas atividades educativas, é essencial que seja revestido por regras, modalidades e dispositivos que sirvam de suporte à coordenação das ações, permitindo, por sua vez, aos principais atores – professores e alunos – participar do bem comum, neste caso, da educação sexual.

Sobre a égide do comprometimento político com a saúde da população juvenil, cujas agendas apontam para uma intervenção educativa nas escolas públicas portuguesas,

organizada em torno de medidas preventivo-antecipatórias no âmbito da sexualidade humana, os educadores proferem discursos sobre a nocividade e o dano associados a comportamentos sexuais de risco. E como prevenir é da ordem do antes e não do depois, a prevenção torna-se a cláusula ontológica que figura como ponto de partida da sua ação organizada sobre os alunos.

É essencialmente através de uma combinação complexa entre uma gramática higienista/sanitária – convocando elementos relativos a práticas que não comprometam a saúde sexual –, e outra gramática de pendor moral – constituída por um conjunto de regras de conduta, reguladoras não só dos corpos como também das ideias –, que se espera da parte do adolescente ou jovem a salvaguarda e o controle de qualquer ímpeto mais pulsional do corpo. Discursos que indo ao encontro do cuidado de si e do outro, não deixam de levantar inquietações sobre o possível resvalamento para outra via que é a da vigilância dos corpos.

Assim, uma dinâmica semelhante opera sobre as pulsões, o desejo sexual e o prazer, atribuindo à escolha devidamente ponderada dos comportamentos sexuais, chamando à razão o cuidado de si e do outro, apelando a uma existência mais agraciada, menos compulsiva e por sinal menos arriscada. Encetando a trilha do engrandecimento e do amadurecimento a partir do cuidado de si, os adolescentes e jovens preparam-se para enfrentar o mundo munidos das faculdades que os qualificam como cidadãos (Resende, 2010c).

Sob a esteira de Jean-Louis Genard (1999), mas também recorrendo ao trabalho de Paul Ricouer (1990), a gramática da responsabilidade, à qual aludimos ao longo desta dissertação, vai além da definição redutora da responsabilidade como mera imputabilidade, estendendo o conceito à alteridade. Digamos, desta vez com o respaldo de Thévenot (2006; 2014), que a caracterização das formas de envolvimento do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o meio, afetam não só a constituição do Eu, como ainda exigem explicitamente alguma autorregulação e autogestão desse Eu, elemento-chave que nos permite perceber as metamorfoses dos modos de governo de si que observamos na vida quotidiana da juventude.

Há, por isso, um deslocamento de uma gramática da responsabilidade para uma gramática liberal da escolha e vice-versa, isto é, numa gramática da responsabilidade os indivíduos são acometidos a escolher de forma autónoma e responsável por entre opções publicamente reconhecidas como legítimas, justamente fazendo-se valer de uma

gramática liberal da escolha. No caso da educação sexual escolar, a moldura onde as escolhas se enquadram encontra-se nos Projetos de Educação Sexual elaborados para cada turma, cada um, seguindo os trâmites ventilados pela Lei nº60/2009, o Referencial de Educação para a Saúde ou outros documentos orientadores coproduzidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde. Aliás, os serviços de educação e de saúde foram reformulados precisamente para fornecer opções “transparentes” entre as quais um indivíduo responsável e informado pode escolher e dar-lhes “consentimento” (Thévenot, 2014).

No entanto, uma ressalva torna-se necessária. Por um lado, quando o foco é colocado sobre a gramática da escolha liberal para opções publicamente formatadas, a mobilização dos atores para a escolha pode tornar-se bastante inadequada, e até mesmo opressiva, sobretudo quando pesa sobre adolescentes ou jovens mais vulneráveis, ou seja, aqueles que ainda não conseguiram atingir um nível de autonomização suficiente para se envolverem em escolhas deste tipo e necessitam de um cuidado especial por parte dos adultos.

O cruzamento das finalidades e objetivos da educação para a sexualidade e para os afetos, com as políticas educativas de acolhimento do outro diferente, assim como com as políticas de habitabilidade e hospitalidade do espaço escola, são hoje o fulcro dos *investimentos de forma* feitos no plano da educação para a saúde e para a cidadania na escola pública portuguesa e têm como fim último a criação de uma sociedade mais saudável e mais feliz (e mais decente?)(Resende, 2010c). No entanto, no que diz particularmente respeito à educação sexual, os momentos críticos de dúvidas, angústias e incertezas que atravessam principalmente as transições dos mundos da adolescência para os mundos juvenis requerem uma atenção acrescida.

Por um lado, a interseção das referidas políticas de proximidade com os temas da sexualidade é sempre suscetível de criar tensões, não só entre pares – que usualmente tomam a forma de humilhações, troças e acusações –, como também entre alunos e educadores, que se manifestam frequentemente em atitudes de confronto ou de evitamento por parte de uns e de outros. Por outro lado, as sessões dedicadas a educar a sexualidade confinam muitos problemas que versam sobre a inclusão escolar – daí a natureza ambivalente deste propósito educativo. Ou seja, a escola expande o seu campo de ação que corresponde a um alargamento da sua missão e das suas finalidades face ao reconhecimento das situações e contextos de risco e de vulnerabilidade que adolescentes

e jovens transportam para a escola. No entanto, o acervo de dados empíricos devolve-nos uma realidade simultânea, mas inequívoca: se o princípio orientador da criação de dispositivos de valorização da sexualidade e afetividade entre os jovens surge como resposta às dificuldades sentidas por muitos alunos em estar na escola e ser da escola, assumindo um carácter integrador de todos, o mesmo princípio não é suficiente para eliminar a existência de zonas problema que acentuam as tensões e os conflitos e desvelam a natureza delicada e turbulenta dos assuntos abordados.

Para terminar, recordemos que a sexualidade juvenil assume hoje em dia, com as redes de comunicação mediática e digital, uma alienável dimensão universal que não pode ser ignorada pela escola. Assim, a educação sexual não se encerra entre os muros das escolas para se jogar, muitas vezes, num espaço público *transistoriado* e nómada (Lipovetsky, 1989) quando a comunicação se solta em código binário e invade os vários ecrãs do mundo, dos mais íntimos aos mais públicos. O íntimo pode ser apresentado e vivido como um *reality show* com forte acutilância nas redes sociais. “A percepção voraz de imagens digitais realiza-se como contágio, como afetação, como contacto imediato entre a imagem e o olho. É nisto que consiste a sua obscenidade” (Han, 2016, p.50). Importa, pois, mobilizar as suas potencialidades suturando as zonas de especial fragilidade suscetíveis de gerarem zonas problema nas escolas. Mas este é tema para investigações futuras...

Estes adolescentes e jovens têm sonhos, expectativas e problemas, alguns deles ligados a relações amorosas e com a sexualidade. O professor olha muitas vezes para a os problemas da juventude de olhos semicerrados, ora reconhecendo a responsabilidade e dever em agir perante esses problemas, ora recuando perante os mesmos. De qualquer forma, a corporalidade do aluno é reveladora do amor que parece escapar, de um mundo que parece descontrolado, de algo que escapa à razão do desejo. Seria grotesco ignorar essa dimensão do afeto que leva o jovem ao sofrimento e parece bloquear a sua felicidade, o seu crescimento e a entrada no mundo adulto. Perante este quadro, quando é que o amor se torna matéria de ensino?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboim, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Fundação Francisco Manuel dos Santos e Sofia Aboim. Lisboa: Relógio de Água Editores, Lda.
- Aboim, S. (2009). Da pluralidade dos afetos: trajetos e orientações amorosas nas conjugalidades contemporâneas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Vol. 24, n.º70, 107-122.
- Abrantes, P. (2011). A escola e o lazer: universos distintos? In Pais, J., Bendit, R.; Ferreira, V. (org.). *Jovens e Rumos* (pp.101-112). Lisboa: ICS.
- Affergan, F. (1999). *Construire le savoir anthropologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alferes, V. (1997). *Encenações e comportamentos sexuais. Para uma sociologia social da sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Arendt, H. (2005). *Verdade e política*. Tradução de Luís Lourenço. Lisboa: Lisboa Editora.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux -Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Auray, N., & Vétel, B. (2013). L'exploration comme modalité d'ouverture attentionnelle. Design et régulation d'un jeu freemium. *Réseaux*, 182 (6), 153-186.
- Barrère, A., & D. Martuccelli (2001). A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, 76, 258-77.
- Barrère, A. (2013). *Escola e adolescência. Uma abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Piaget.
- Bastos, S. (2002). *Ciência, poder, ação: as respostas à Sida*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais
- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Beaud, S., & Weber, F. (2009). Le raisonnement ethnographique. Em S. Paugam (ed.), *L'Enquête sociologique*. Paris: PUF, 225-247.
- Becker, H. (1992). *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Bendit, R. (2011). Rumos e transições juvenis nas sociedades modernas e de modernidade

- tardia. In Pais, J., Bendit, R.; Ferreira, V. (org.). *Jovens e Rumos*. Lisboa: ICS.
- Bogardus, E.S. (1926). The group interview. *Journal of Applied Sociology*, 10, 372-382.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L. (2014) Uma crítica para o presente: entrevista com Luc Boltanski. In *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v.21.1, 217-230
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1979). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Breviglieri, M., & Stavo-Debaugé, J. (1999). Le geste pragmatique de la sociologie française. Autour des travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. *Antropolítica*, vol. 7, 7-22.
- Breviglieri, M., & Stavo-Debaugé, J. (2004). Les identités fragiles. La « jeunesse » et l'« immigration » sous des regards sociologiques. In Cicchelli-Pugeault, C., Cicchelli, V. et Ragi, T., *Ce que nous savons des jeunes*, (pp. 159-176). Paris, PUF.
- Breviglieri, M., Pattaroni, L., & Stavo-Debaugé, J. (2004a). Quelques effets de l'idée de proximité sur la conduite et le devenir du travail social. *Revue suisse de sociologie*, 29 (1), 2003, 141-157
- Breviglieri, M., Pattaroni, L. & Stavo-Debaugé, J. (2004b). Les choses dues: propriétés, hospitalités, responsabilités. Ethnographie de parties communes de squats militants., rapport à la Direction de l'architecture et du patrimoine, *Mission de l'ethnologie*, France, octobre 2004, 332 p.
- Breviglieri, M. (2007a). L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle... *Education et sociétés*, 19, 99-113.

- Breviglieri, M. (2007b). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In Breviglieri, M. & Cicchelli, V. (Org.). *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (p. 19-59). Paris : L'Harmattan
- Breviglieri, M. (2008) Penser la dignité sans parler le langage de la capacité à agir. In Payet, J.P.; Battegay, A. *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques.* (pp. 83-92) Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Breviglieri, M. (2009). L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé. In Breviglieri, M., Lafaye, C., Trom, D. (Org.). *Compétences critiques et sens de justice.* Paris : Economica.
- Breviglieri, M. (2010). La provocation ou l'adolescence comme manière de vivre: une réflexion sur la fragile souveraineté de l'adulte. In Hamel et al. (Dir.), *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était* (pp. 377-387). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Breviglieri, M. (2012). La juste distance et l'enjeu du « bien habiter » dans les soins et l'aide à domicile. *La Revue de l'Aide et des Soins à Domicile.* 131,15-18.
- Bruckner, P. (2002). *L'Euphorie perpétuelle, essai sur le devoir de bonheur.* Le Livre de Poche.
- Bromberger, C. (1987). Du grand au Petit - Variations des échelles et des objectes d'analyse dans l'histoire récente de l'ethnologie de la France. In Chiva, I., Jeggler, U. (eds). *Ethnologues en Miroir - La France et les pays de langue allemande,* (pp. 67-94) Paris : Editions de la Maison des Sciences de L'Homme.
- Caetano, P. (2014). *Indivíduo e Reconhecimento: Processos de Socialização Política na Incerteza dos Itinerários Escolares* (Tese de Doutoramento não publicada). Lisboa: FCSH/UNL.
- Caetano, P. & L. Gouveia (2017). Entre o modelo magistral e a responsabilidade social: controvérsias em torno da avaliação dos professores e a concepção justa do mandato docente. *Revista Terceiro Milênio. Revista Crítica de Sociologia e Política* (no prelo).
- Callon, M., & Muniesa, F. (2003). Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul. *Réseaux*, n.º 122-6, 189-233.
- Calvino, I. (1989). *Palomar.* Lisboa : Planeta-DeAgostini.

- Carel, A. (2004). L'intime, le privé et le public. Le secret, la discrétion et la transparence. Essai de topique interpsychique. *Dans L'enfant, la parole et le soin*, 87-94
- Carvalho, R. (2008)[1985]. *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
- Carvalho, L. M., & Figueiredo C. (2012). Configurações de conhecimento na regulação da educação sexual em meio escolar, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 34, 2012, 67-88
- Cavanagh, Gerald F. (2000). A political counterbalance & values: ethics and responsibility in a global economy. *Business Ethics Quarterly*, v. 10.
- Cascais, A. (2004) *Indisciplinar a teoria. Estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa : Fenda
- Cefaï, D. (2001). Les cadres de l'action collective. Définitions et problèmes. In D. Cefaï & D. Trom (Orgs.), *Les formes de l'action collective* (pp.51–97). Paris: Ed. de l'EHESS.
- Cefaï, D. & Lafaye, C. (2001). Lieux et moments d'une mobilisation collective: Le cas d'une association de quartier. In CEFÄI, D., Danny, T. *Les formes de l'action collective: Mobilisations dans des arènes publiques* (pp. 195-228). Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris. La Découverte.
- Cefaï, D., & Pasquier, D. (2003). Introduction. In D. Cefaï e D. Pasquier (Dir.), *Les Sens du public. Publics politiques, publics médiatiques* (pp. 1 – 38). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cefaï, D. (2009). Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. *Dilemas*, vol. 2, n. 4, 11-48.
- Cefaï D. (2010). Provações Corporais: uma etnografia fenomenológica entre moradores de rua de Paris. *Lua Nova*, São Paulo, 79: 71-110
- Cefaï, D. (2017) Públicos, problemas públicos, arenas públicas...: O que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). *Novos estud. CEBRAP* [online]. 2017, vol.36, n.1, pp.187-213. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.25091/s0101-3300201700010009>.

- Centemeri, L., & Caldas, J. C. (2016), A incomensurabilidade dos valores e a decisão pública. In Laura, C., & Caldas, J. C. (org.), *Valores em conflito : megaprojetos, ambiente e território*. Coimbra: Almedina, 25-59
- Certeau, Michel (1980). *L'Invention du Quotidien*. Paris : UGE.
- Certeau, Michel (1982). Histoires du corps. *Esprit*, n° 62, pp. 179-187.
- Celeste, M., & Simões, R. (2007) *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
- Chanial P. (2003) La culture primaire de la démocratie. *Communautés locales, publics démocratiques et associations*, 269-289.
- Charles, J. (2012) Les charges de la participation. *SociologieS*. Disponível em: <http://sociologies.revues.org/4151>.
- Charles, J. (2016). *La participation em actes. Entreprise, ville, association*. Paris: Desclée de Brouwer
- Cicchelli, V. (2001). *Construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris: PUF.
- Cicourel, A. (1967). *The Social Organization of Juvenile Justice*. New York: Wiley.
- Clerger, J. (1993). Affectivité, sexualité, génitalité. Dossier Le SIDA et le milieu scolaire, *Revue Échanges*, n.º271
- Coulon, A. (1987). *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Conein, B. & Thévenot, L. (orgs.). (1997). *Cognition et information en société*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Corcuff, P. (2001). *As novas sociologias. Construções da realidade social*. 2ª ed. Tradução de Leonor Sampaio. Sintra: Vral.
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Damásio, A. (2013). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Danic, I., Delalande, J., Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

- Daram, S. R., Wu, R., & Tang, S.-J. (2014). Interview from anywhere: feasibility and utility of web-based videoconference interviews in the gastroenterology fellowship selection process. *The American Journal of Gastroenterology*, 109(2), 155–9. Disponível em: <http://doi.org/10.1038/ajg.2013.278>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991) *Qu'est-ce que la Philosophie*, Paris: Minuit.
- Deleuze, G.(2004). *Foucault*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Denieuil, P.-N. (1997). Entreprises et compétences: l'état des interrogations. *Éducation Permanente*. 133. 35-45.
- Desrosières, A. (1993). L'opposition entre deux modes d'enquête: monographie et statistique. In *Cahiers du Centre pour l'Emploi* (pp. 1-9). Paris: PUF.
- Derouet, J.-L. (1992), *École et Justice. De l'Égalité des Chances Aux Compromis Locaux*. Paris: Édition Métalié.
- Derouet, J.-L. (2000). Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In J.-L. Derouet (Dir.), *L'École dans Plusieurs Mondes* (pp. 125-143. Bruxelles: De Boeck & Larcier
- Dewey, J.(1998). *The essential Dewey – Vol 1: Pragmatism, education, democracy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Tradução de Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Tradução de Joëlle Zask. Paris: Gallimard.
- Dewey, J.(2011). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Tradução de Alexandra Bidet, Louis Quéré e Gêrôme Truc. Paris: Éditions La Découverte.
- Didier-Weill, A. (2008). *Les trois temps de la Loi*, Paris: Le Seuil
- Dionísio, B. (2012). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. In Juarez Dayrell, Maria Alice Nogueira, José Manuel Resende, Maria Manuel Vieira

(orgs.), *Família, Escola e Juventude. Olhares cruzados Brasil-Portugal* (pp. 215-230)
Belo Horizonte: Editora UFMG

Dionísio, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In Maria Manuel Vieira (org.): *O futuro em aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Dionísio, B. (2018). Políticas da reversibilidade: Extensões e opressões da justiça escolar. *ETD - Educação Temática Digital*. 20(2), 455-474.

Dodier N., Baszanger I.(1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. In: *Revue française de sociologie* (pp. 37-66) 38-1. doi : 10.2307/3322372. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_1_4571

Dodier, N. (2005). O espaço e o movimento do sentido crítico. *Forum Sociológico*, 13/14, pp. 239-77.

Dodier, N. & Barbot, J. (2017). A força dos dispositivos. *Revista Sociedade e Estado*. Volume 32, Número 2, Maio/Agosto 2017

Dostoïevski, F. (2002). *Os irmãos Karámazov*. Oeiras: Editorial Presença

Dubet. F. (2005). Pour une conception dialogique de l'individu. L'individu comme machine à poser et à résoudre des problèmes sociologiques. *EspacesTemps.net*. Disponível em: <http://www.espacestems.net/generate-pdf/?idPost=28010>.

Durkheim, E. (1975). Débat sur l'éducation sexuelle. In Émile Durkheim, Textes. 2. *Religion, morale, anomie* (pp. 241 -251). Paris: Éditions de Minuit

Durkheim, E. (2008). *A Educação Moral*. Petrópolis: Vozes.

Durkheim, E. (2011). *Educação e Sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Ehrenberg, A. (2008) *Le culte de la performance*. Paris: Hachette

Elias, N. (1993). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote

Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2003). Culture in interaction. *American Journal of Sociology*, Vol. 4, n.º 108, pp. 735-794.

Eliasoph, N. (2010). *L'Évitement du Politique : Comment les Américains Produisent l'Apathie dans la Vie Quotidienne*. Paris : Economica.

- Emerson, R.M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et Crise. La Quête d'Identité*. Paris: Flammarion.
- Fahey, L., & Randall, R.(1998). *Learning from the Future*. New York: John Wiley & Sons.
- Ferreira, V.S. (2011). Dar corpo à juventude: o corpo jovem e os jovens nos seus corpos. In José Machado Pais, René Bendit e Vítor Sérgio Ferreira (orgs.), *Jovens e Rumos*, Lisboa: ICS.
- Ferreira, P.M. & Cabral, M.V. (Orgs.), Aboim, S., Vilar, D., & Maia, M. (2010). *Sexualidades em Portugal : comportamentos e riscos*. Lisboa : Bizâncio
- Foucault, M. (1969) *Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *A história da sexualidade I – A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, M. (1994a). *A história da sexualidade I – A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, M. (1994b). *A história da sexualidade II – O uso dos prazeres*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, M. (1994c). *A história da sexualidade III – O cuidado de si*. Lisboa: Relógio D'Água
- Foucault, M. (1996). *Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2006). *Educação Sexual na escola – Guia para professores, formadores e educadores* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Freud, S. (1980). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Um caso de histeria e três ensaios sobre a sexualidade* (pp.129-250). Rio de Janeiro: Imago
- Forster, E. M. (1987). *The Life to Come and other Stories*. Cambridge: The provost and scholars of king's college
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sigueme.

- Galatolo, R., & Marina, M. (1998). Conflit conversationnel et malentendu: quelques relations possible. *La linguistique* 34, 151-164.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gayet-Viaud, C. (2009). La politesse dans la relation pédagogique. Éléments de réflexion sur le réglage de la distance entre maîtres et élèves. In V. Deshoulières & M. Constantinescu (Dir.), *Les funambules de l'affection. Maîtres et disciples* (pp. 113-133). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Genard, J-L., (1999). *La Grammaire de la Responsabilité*. Paris. Cerf.
- Geertz, C. (1983a). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983b). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Geertz, C., (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford: Stanford University Press.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (1996). *Transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine
- Glaeser, A. (2010). Une ontologie pour l'analyse ethnographique des processus sociaux. Élargir l'étude de cas élargie. In D. Cefaï et al., *L'Engagement ethnographique*. Paris: Editions de l'EHESS.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio de Água, Lda.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris: La Dispute.
- Goffman, E. (2010). *Comportamento em lugares públicos. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Goffman, E. (2011). *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36 (3), 217-233.
- Hall, S.(1905). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, Vol. I e II, Nova Iorque: Apleton.
- Han, B. C. (2015). *A salvação do belo*. Lisboa: Relógio D'Água
- Hanna, G., & Jahnke N. (1996). Proof and Proving. In Bishop, A. *et al.* (Eds.), *International Handbook of Mathematics Education* (pp. 877-908). Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Heilborn, M. *et al.* (2002). Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes antropológicos «Sexualidade e AIDS»*. 8(17) :13-45
- Hirschman, A. (1980). The Milbank Memorial Fund Quarterly. *Health and Society*, Vol. 58, n.º 3, 430-453
- Hunt, L. (1999). *A Invenção da pornografia: obscenidade e as origens da Modernidade*. São Paulo: Hedra.
- Ichheiser, G. (1949). Misunderstandings in human relations: a study in false social perception, *The American Journal of Sociology*, Chicago, 1-69.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.
- Jonas, H. 1994. *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Vega.
- Joseph, I. (2003a). La notion de public : Simmel, l'écologie urbaine et Goffman. In, D. Céfaï et D. Pasquier (orgs), *Les sens du public : publics politiques et médiatiques* (pp.329-346)PUF.
- Joseph, I. (2003). Le ressort politique de l'assistance, le moralisme et l'expérience de l'induction morale. LES SDF (Sans Domicile Fixe). *Représentations, trajectoires et politiques publiques*. Paris: Ministère de l'Équipement, des Transports, du Logement, du Tourisme et de la Mer, 321-345.
- Karsenti. B. (2004). L'athlète moral et l'enquêteur modeste. Parcours du pragmatisme. In : Karsenti, B. ; Quere, L (org.). *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. (pp. 19-52). Paris. Éditions de l'EHESS

- Karsenti, B.; Quéré, L. (2004). La croyance et l'enquête. *Raisons Pratiques*, Paris: Éditions de l'EHESS, v. 15.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Éd. Armand Colin.
- Kinzi, A. (2007). La jeunesse en milieu rural kabyle et ses rapports conflictuels avec les institutions villageoises. In Breviglieri, M. e Ciccheli, V., *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (pp.263-271). Paris: L'Harmattan.
- Koveneva, O. (2005). De l'aise de l'« l'habiter » à la grandeur du civisme Écologique : Regards croisés sur la constitution de la cause environnementale en France et en Russie. In Thévenot, L., (dir.) *Des liens du proche aux lieux du public*.
- Lafaye, C., & Thévenot, L. (1993). Une justification écologique? Conflits dans l'aménagement de la nature. *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 4, p. 495-524.
- Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l' action*. Paris: Nathan.
- Lalanda, P. (1988). Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), 1998 (4.º), 871-883
- Lantheaume, F, (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o *belo trabalho* desaparece e é preciso *trabalhar de corpo e alma*, *Forum Sociológico*, 15/16 (2ª série),141-56.
- Lantheaume, F. e Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF.
- Lascoumes, P.; Le Galès, P. (2004). L'action publique saisie par ses instruments. In Lascoumes, P.; Le Galès, P. (Dir.). *Gouverner par les instruments* (pp. 11-44). Paris: Presses de Sciences
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Ume anthropologie des Modernes*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lazarsfeld, P.F. (1972). *Qualitative analysis: Historical and critical essays*. Boston: Allyn & Bacon.
- Le Grand, J. L. (1988). Histoire de vie de groupe. À la recherche d'une 'lucidité méthodologique'. *Sociétés, revue des sciences humaines et sociales*. Paris, Ed. Masson, n.º 18, 3-4.
- Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au Corps*. Paris: Métailié.

- Levinas, E. (2000). *Totalidade e infinito*. Edições 70: Lisboa.
- Levinas, E. (2010). *Entre nós: ensaios sobre a Alteridade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lichterman, P. & Reed, I. (2014). Theory and Contrastive Explanation in Ethnography. *Sociological Methods & Research*. 44.
- Lipovetsky, G. (1989). *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Livet, P. et Thévenot, L. (1994) L'action collective. In *Analyse économique des conventions* (pp. 139-167). Orléan, André (dir.). Paris : PUF
- Livet P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : PUF.
- Margalit A. (1999) *La société décente*. Paris: Climats.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística - Com utilização do SPSS*. (3a ed. revista e aumentada). Lisboa. Edições Sílabo, Lda.
- Marteleira, J. (2011). Os jovens institucionalizados : anáçise sociológica de um centro educativo. In *Arte e Delinquência*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
- Martini, R. (2016) Paul Ricoeur: a ética da solicitude questiona a educação. *Pro-Posições* (pp.235-252), vol.27, n.º2. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0016>
- Martins, A. C. (2010). *A medicina paliativa como medicina de proximidade. Suspensão dos julgamentos gerais e acção médica em regime de familiaridade*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa : Universidade Nova de Lisboa.
- Martins, A., Delaunay, C. (2016), O reconhecimento da vontade do outro por via da proximidade: subsídios para uma análise de quotidianos profissionais em cuidados paliativos. *Terceiro Milênio – Revista Crítica de Sociologia e Política*, vol. 6, nº1, 6, 35-57.
- Mauss, M. (1997). *Sociologie et anthropologie*. Paris: Quadrige/Presses Universitaire de France.
- Márai, S. (1999). *As velas ardem até ao fim*. Alfragide : Dom Quixote
- Matos, M.G. (2007). *Sexualidade, segurança & Sida : estado da arte e propostas em meio escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/UTL

- Mead, G.-H. (2006). *L'Esprit, le soi et la société*. Paris, PUF.
- Matos, M.G. & Simões, C. (2010). Sexualidade, Segurança e Sida. In Matos(coord), Sexualidade, Afectos e Cultura – Gestão de problemas de saúde em meio escolar. Coisas de Ler.
- Matos *et al.* (2014). Educação Sexual em Portugal: Legislação e Avaliação da implementação nas escolas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2014, 15(2), Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150203>
- Mélot O. (1991). *La sexualité : questions d'adolescents, réponses d'adultes*. Lyon : Mémoire DU de sexologie médicale
- Meirieu, P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Paris : Rue du Monde.
- Merleau-Ponty M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mills, C.W. (1940). Situated actions and vocabularies of motive, *American Sociological Review*, v. 5, n. 6, 904-913.
- Ministério da Educação, & Ministério de Saúde (2000), *Educação Sexual em Meio Escolar - Linhas Orientadoras*. Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde Portugal.
- Murphy, J. (1993). *O Pragmatismo: de Pierce a Davidson*. Porto: ASA.
- Nachi, M. (2010). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris: Armand Colin.
- Naepels, M. (2012). L'épîement sans trêve et la curiosité de tout. *L'Homme*, n. 203-204, 77-102, 2012.
- Nancy J.-L. (2003). Regarder, ne pas toucher. *Tumultes*, n.º21-22.
- Navarro, J. C. (2004). Mitos sobre la delincuencia juvenil: Ángeles o demonios: los jóvenes en el imaginario social. In R. Reguilo, C. Feixa, M.Valdez, C. Gomez-Granell, J.A. Pérez-Islas (Coord.), *Tiempo de híbridos* (pp. 43-54). Ciudad de México: Instituto Mexicano de Juventud,.
- Neuburger, R. (2000). *Les territoires de l'intime. L'individu, le couple, la famille*. Paris: Odile Jacob.

- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, 154 Disponível em: <http://rfp.revues.org/114>.
- Nóvoa, A. (1991). Os professores : quem são ? Donde vêm ? Para onde vão? In S. Soer (org.). *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 59-130). Porto : Edições Afrontamento
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée: La sociologie après Wittgenstein*. Paris: Armand Colin.
- Pais, J.M. (1985). Família, sexualidade e religião . *Análise Social*, XXI (86), 345-389
- Pais, J.M. (2012). *Sexualidade e afetos juvenis*. Lisboa : Imprensa de Ciências Sociais
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes: la tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- Paperman, P., Ogien, R.(orgs.). (1995), *La couleur des pensées*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Páppamikail, L. (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico. In Pais, J., Bendit, R.; Ferreira, V. (org.). *Jovens e Rumos* (pp.81-100). Lisboa: ICS.
- Páppamikail, L., Vieira, M.M., Nunes, C. (2015). À procura de rumo. Incertezas e Riscos. In Maria Manuel Vieira (org.). *O futuro em aberto* (pp. 227-249). Lisboa: Editora Mundos Sociais
- Park, R.-E., (1984). La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain. In Y. et Joseph, I. (dir.). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Grafmeyer: Aubier.
- Pattaroni L.(2001). Le geste moral. Perspective sociologique sur les modalités du vivre ensemble, *Carnets de Bord*, 2.
- Pattaroni, P. (2005). *Politiques de la responsabilité. Promesses et limites d'un monde fondé sur l'autonomie* (Tese de Doutoramento não publicada), Paris: EHESS.
- Payet, J.-P. (1999). L'école et la question de la discrimination, *Mouvements*, 4.
- Pelège P. (1999) Réflexions sur éthique et déontologie. In *Dossier Questions d'éthique*, *Revue Empan*, n.º36.
- Pelège P., Picod C. (2006). *Éduquer à la sexualité. Un enjeu de société*. Paris: Dunod.

- Pereira, M., Freitas, F. (2001). *Educação sexual: contextos de sexualidade e adolescência*. Lisboa: Edições ASA
- Pestana, D., & Velosa, S. (2008). *Introdução à probabilidade e à estatística*. (3a ed. revista e aumentada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Petit A. (1998). Education et implosion sociale. *Revue française de pédagogie*. Volume 124, 5-11.
- Pharo, P. (1997). Introduction: Justice et respect. *Sciences Sociales et Santé*, 15 (1), 9-19.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris: Les Éditions du CERF.
- Pharo, P. (2008). Respect et justice d'autrui. In N. Zaccā-Reyners (Ed.), *Questions de respect. Enquête sur les figures contemporaines du respect* (pp. 71-81). Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des details*. Paris: Métailié.
- Picod, C. & Gigne, C. (2005) *Éducation à la sexualité au collège*, Paris : CRDP
- Plath, S. (2011). *The Colossus: and Other Poems*. Vintage
- Policarpo, V. (2011). Sexualidades em construção : entre o público e o privado. In Ana Nunes de Almeida (Coord.) *História da Vida Privada*, IV Vol. Lisboa : Círculo dos Leitores
- Pollak, M. (1993). *Une Identité blessée: études de sociologie et d'histoire*. Paris: Métailié.
- Portela, I. (2016). A Semântica da Responsabilidade Social para Entender o que não é Revista Brasileira de Estudos Jurídicos v. 11, n.º 1
- Portocarrero, M. L. (2005). *Horizontes da Hermenêutica em Paul Ricoeur*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Quéré, L. (2003). Le public comme forme et comme modalité d'expérience. In D. Cefaï, D. & D. Pasquier (Dir.), *Les Sens du public. Publics politiques, publics médiatiques* (pp. 113-114). Paris. Presses Universitaires de France.
- Quéré, L. (2005). Entre o facto e o sentido: a dualidade do acontecimento. *Trajectos*, Lisboa, 6, 59-75.

- Quéré, L. (2006). Confiance et engagement. In Ogien A., Quéré L. (eds.) *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements* (pp.117-142). Paris: Economica ed.
- Rabot, J.-M. (2011). De la société du risque aux conduites à risque. *Sociétés* n°114(4), Pp.107-118.
- Ramiro, L., & Matos, M. G. (2008). Percepções de professoras portuguesas sobre Educação Sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692.
- Ramiro, L., Matos, M. G., & Vilar, D. (2008). Factores de sucesso da Educação Sexual em meio escolar. *Educação Sexual em Rede*, 3, 8-13.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M. G., Diniz, J., & Simões, C. (2011). Educação Sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 29(1), 11-21.
- Raveneau, G. (1996). Frontière et liens a la peripherie: la Corse et la Sardaigne, *Europaea – Journal of the Europeanists*, II.I, Disponível em: www.unica.it/europaea/1996ii1.html, 10.4.2007
- Reis, M. H., & Vilar, D. (2004). A implementação da Educação Sexual na escola: Atitudes dos professores. *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 737-745.
- Rayou, P. (1998), *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- Rayou, P. & A. van Zanten (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Rayou, P. (2005). Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender?, *Educação e Sociedade*, 26, pp. 465-484.
- Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa : FCT e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M., & Dionísio, B. (2005). Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar, *Análise Social*, 176, 661-680.
- Resende, J. M. (2010a). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.

Resende, J. M. (2010b). A figura do cidadão republicano na escola secundária: mito ou utopia no trabalho de qualificação escolar? *Nuances: estudos sobre Educação* 17, 209-229.

Resende, J. M. (2010c). Habitar a escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. In *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 139-152). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Resende, J. M. (2012) A escola como territórios de envolvimentos políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos. In M. J. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão & J. T. Lopes (Org.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo actual* (pp.133-159). Vila Nova de Famalicão : Húmus.

Resende, J. M., & Caetano, P. (2012). Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar? In Resende et al. (orgs.), *II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação: Habitar a escola e as suas margens – geografias plurais em confronto*, Portalegre, no prelo, a editar com e-book.

Resende, J. M. & Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os estabelecimentos de ensino. *Revista Forum Sociológico* 23, 97-106.

Resende, J.M.; Caetano, P. & Dionísio, B. (2013). Das experiências de (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. Dilemas, Dossier (no prelo).

Resende, J.M. (2014). Expor e resguardar os corpos vulneráveis: conflituantes direitos de transitar o espaço público medidas por ações solidárias e de reparação. In José Manuel Resende (coordenador científico), Alexandre Cotovio Martins, Bruno Miguel Dionísio, Catarina Delaunay Gomes e Pedro Jorge Caetano (edit.), *(Con) vivemos numa sociedade justa e decente? Críticas, Envolvimentos e Transformações* Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.

Resende, J. M., & Beirante, D. (2014). Um corpo bonito não satisfaz nos atos afetuosos? Investimentos práticos nos corpos e nos (des)afetos entre adolescentes e jovens convivendo na escola. *Terceiro Milênio, Revista Crítica de Sociologia e Política* 2: 23-37.

- Resende, J. M., Dionísio, B. (2016). Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar, *Terceiro Milênio – Revista Crítica de Sociologia e Política*, vol. 6, nº1, 198-235.
- Resende, J. M.; Beirante, D.; Gouveia, L (2016). É possível usar a pedagogia na educação sexual? A qualificação política professoral das sexualidades e dos afetos em questão. In Mariana Gaio Alves, Leonor Lima Torres E Pedro Abrantes (Orgs.). *A educação na europa do sul. constrangimentos e desafios em tempos incertos*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Resende, J. M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação. In G. Setton, G. Valente & E. E. Gomes (Org.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de injustiça escolar no Brasil e em Portugal*. São Paulo: USP.
- Resende, J. M. & Beirante, D. (2018). Educar a sexualidade a várias temperaturas na escolar portuguesa. *Revista Educação Temática Digital*, 20, (2). Campinas: USP
- Ricoeur, P. (2005). *The Course of Recognition*. London, Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Roy, D. (2006). *Un sociologue à l'usine* Paris: La Découverte.
- Sampaio, D. et al. (2005 a 2007). Grupo de trabalho de educação sexual (GTES) Relatórios: preliminar, de progresso e Final. Lisboa: GTES
- Sartre, J.-P. (1947). *Huis Clos suivi les Mouches*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sen, Amartya. (2010). *A ideia de justiça*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sennett, R. (2001), *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Servais, C. and Véronique, S. (2009). Le malentendu comme structure de la communication. *Questions de communication*, 15, 21- 49.
- Serres, M., & Latour, B. (1995). *Conversations on science, culture, and time*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Silva, V. (2011). Interdições e prazeres : estigma, vergonha e constrangimentos. In: Pais, J. M.; Bendit, R.; Ferreira, V. S. (Coord.), *Jovens e Rumos* (pp. 295-314). Lisboa: ICS

- Simmel, G. (1950). *Sociology Inquiries into the Construction of Social Forms*. Glencoe: Free Press,
- Simmel, G. (1964). *Conflict*. Nova York, The Free Press.
- Simmel, G. (1971). *On individuality and social forms*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris: Puf.
- Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia: Indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Schuster, M. A. *et al.* (1998). Impact of a high school condom availability program on sexual attitudes and behaviors. *Family Planning Perspectives*. Vol. 30 (2): 67-72
- Schütz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Stavo-Debaugé J. (2003). L'indifférence du passant qui se meut, les ancrages du résident qui s'émeut. In Cefaï D. & Pasquier D. (dir.) *Les sens du public*. Paris, PUF.
- Stavo-Debaugé, J., & Trom, D. (2004). Le pragmatisme et son public à l'épreuve du terrain. Penser avec Dewey contre Dewey. In B. Karsenti & L. Quéré (dir.) *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme. Raisons Pratiques*, 15, Paris : Editions de l'EHESS
- Stavo-Debaugé, J. (2007). Les faiblesses de la volonté des « jeunes » à l'abord des épreuves de recrutement. In Breviglieri M. ; Chichelli, V. (Org.) *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas*. Paris : L'Harmattan.
- Stiegler, B., & Tisseron, S. (2009). *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Mordicus Editions
- Strauss, A. (1994). L'influence réciproque de la routine et de la non-routine dans l'action. In Menger, P.; Passeron, J. *L'art de la recherche. Essais en l'honneur de R. Moulin*. Paris: La documentation Française.
- Tannenbaum, N., & P. Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. *Anthropological Quarterly*. 53. 260.
- Taylor, C. (2005). *Le malaise de la modernité*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. *Conventions économiques*, Paris : Cahiers de Centre d'Etude de l'Emploi, PUF, 21-71.

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

Thévenot, L., (1992). Jugements ordinaires et jugement de droit, *Annales ESC.*, n°6, 1279-1299.

Thévenot, L. (1994). Le régime de familiarité: des choses en personne. *Genèses*, n° 17, p. 72-101.

Thévenot L. (1999). Faire entendre une voix : régimes d'engagement dans les mouvements sociaux. *Mouvements*, 3.

Thévenot L.(2000). L'action comme engagement. In *L'analyse de la singularité de l'action*, Barbier J.-M. (dir.), Paris, PUF

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

Thévenot, L. (2009). Governing Life by Standards: A View from Engagements, *Social Studies of Science*, 39 (5), pp. 793-813.

Thévenot, L. (2010). The sociology of engagements on powers and oppressions. In *comparison with Bourdieu's and Dewey's critical approaches of practical activities*. Paper apresentado no 35th Congress of the German Society for Sociology, *Transnationalism and Society*, 14 de outubro, Frankfurt.

Thévenot, L. (2012). Des institutions en personnes: une sociologie pragmatique en dialogue avec Paul Ricoeur. *Études Ricoeuriennes*, vol. 3, n° 1, p. 11-33.

Thévenot, L. (2014). Voicing concern and difference. From public spaces to commonplaces. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 1(1), 7-34.

Thévenot, L. (2015). Certifying the world: power infrastructures and practices in economies of conventional forms. In Aspers, P.; Dodd, N. *Re-Imagining economies of Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 195-223.

Thomas, W. I. (1923). The Definition of the Situation. In *The Unadjusted Girl*. New York: Little, Brown & Co.

Thuderoz, C. (2010), *Qu'est-ce que négocier? Sociologie du compromis et de l'action réciproque*. Rennes: PU Rennes

Tisseron, S. (2002a). *Les Bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob

- Tisseron, S. (2002b). *L'Intimité surexposée*. Paris : Hachette
- Tremblay, R. (1992). *L'éducation sexuelle en institution*. Toulouse : Privat
- Valleur, M., & Matysiak, J. (2004). *Les nouvelles formes de l'addiction. L'amour, le sexe, les jeux video*. Paris: Flammarion.
- Vaz, J. M. (1988). O ensino da sexologia – relato de uma experiência. *Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar*. Porto : Universidade do Porto.
- Vaz, J. M., Duarte V. e Susana C. (1996). *Educação sexual na escola*. Lisboa : Universidade Aberta
- Véronique P. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires, *Éducation et socialisation* 36 Disponível em: <http://journals.openedition.org/edso/951> ; DOI : 10.4000/edso.951
- Vernant, Jean-P. 1988 (1987). O indivíduo na cidade. In Veyne, P.; Vernant, J.-P.; Dumont, L.; Ricoeur, P.; Dolto, F.; Varela, F. & G. Percheron. *Indivíduo e poder* (pp. 25-44). Lisboa: Edições 70.
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. In Juarez Dayrel; Maria Alice Nogueira; José Manuel Resende e Maria Manuel Vieira (Eds.), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal*(pp. 276-297). Belo Horizonte, Editora UFMG,
- Vieira, M. M., Pappámikail, L. & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no Ensino Secundário. Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.
- Vieira, M.M., Ferreira, V. S., Rowland, J. (2013). *Uma cartografia da juventude na última década. Os jovens portugueses através dos Censos de 2001 e 2011*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vieira, M.M. (2015). Introdução. In Maria Manuel Viera (org.). *O futuro em aberto*. Lisboa : Editora Mundos Sociais
- Vieira, M. M., Ferreira, V. S., Rowland, J. (2015). Retrato da juventude em Portugal: traços e tendências nos censos de 2001 e 2011. *Revista de Estudos Demográficos*, nº 54, 5-25.

- Vilaça, M. (2006). *Ação e competência de ação em Educação Sexual: Uma investigação com professores e alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento não publicada) Braga: Universidade do Minho.
- Vilar, D. (2002). Contributos para a história da Educação Sexual em Portugal. In A. Marques, D. Vilar, & F. Forreta, *Educação Sexual no 1º Ciclo: Um guia para educadores e formadores* (pp. 15-23). Lisboa: Texto Editora.
- Vilar, D. (2003). *Falar disso. A educação sexual nas famílias das adolescentes*. Porto: Afrontamento
- Villaverde, C. e Pais, M. (coord.) (1998). *Jovens portuguesas de hoje*. Oeiras. Celta Editora
- Vasconcelos, P. (1998). Práticas e discursos da conjugalidade dos jovens portugueses. In Villaverde Cabral, M. e Pais, M. (coord.). *Jovens portuguesas de hoje*. Oeiras : Celta Editora
- Wagner, P. (1996). *Liberté et Discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié.
- Walzer, Michael. (1983). *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Weller, J.-M. (2003) Pourquoi parler de “dispositifs”? Le cas d’un centre d’accueil de personnes séropositives. In Boussard, V.; Maugeri, S. (Dirs.). *Du politique dans les organisations. Sociologies des dispositifs de gestion* (pp. 249-262). Paris: L’Harmattan.
- Werncek, A. (2009). O Invento de Adão. O papel do ato de dar uma desculpa na manutenção das relações sociais. (Tese de Doutoramento não publicada). Rio de Janeiro: UFRJ
- Werneck, A. (2012). *A desculpa: As circunstâncias e a moral das relações sociais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Werneck, A. (2014). A velhice como desculpa. In: Goldenberg, Mirian (org.). *Corpo, envelhecimento e felicidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 309-327.
- Wittgenstein, L. (1995). *Tratado lógico-filosófico. Investigações lógicas*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wittgenstein, L. (2009). *Aulas e conversas sobre estética, psicologia e fé religiosa*. Lisboa: Edições Cotovia.

Zask, J. (2003), La politique comme expérience (Introduction). In Dewey, J., *Le public et ses problèmes*. Pau, Publications de l'Université de Pau/Tours/Farrago/Leo Scheer.

Documentos

Assembleia da República (2009). Lei n.º 60/2009 – Estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar. Diário da República, n.º 151, Série I, de 6 de agosto.

Ministério da Educação e Ciência (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 – Estabelece a eliminação da disciplina Formação Cívica. Diário da República, n.º 129, Série I, de 5 de julho.

Ministério da Educação (2011). Decreto-Lei n.º 50/2011 – Estabelece a eliminação da disciplina Área de Projecto. Diário da República, n.º 70, Série I, de 8 de abril.

Ministérios da Saúde e da Educação (2010). Portaria n.º 196-A/2010 - Regulamenta a Lei n.º 60/2009. Diário da República, n.º 69, Série I, de 9 de abril.

Ministério da Educação (2000). Decreto-Lei n.º 259/2000 – Regulamenta a Lei n.º 120/99 de 11 de agosto (reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva). Diário da República, n.º 240, Série I-A, de 17 de outubro.

Assembleia da República (1984). Lei n.º 3/84 - Educação Sexual e Planeamento Familiar. Diário de República, n.º 71, Série I-A, de 24 de março.

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001 – Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico. Diário da República, n.º 15, Série I-A, de 18 de janeiro.

Ministério da Educação, & Ministério da Saúde (2016). *Referencial de educação para a saúde*. Lisboa: Direção Geral da Educação, Direção geral da Saúde

CVEDT – Centro de Vigilância das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Infecção VIH/SIDA (2013). A situação em Portugal a 31 de Dezembro de 2012. *CVEDT*. Lisboa, Portugal: INSA.

DGS - Direção Geral de Saúde (2011). Relatório dos registos das Interrupções da Gravidez – Dados referentes ao período de Janeiro a Dezembro de 2010. Divisão de Saúde Reprodutiva. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Saúde.

DGS - Direção Geral de Saúde (2012). Relatório dos registos das Interrupções da Gravidez – Dados referentes ao período de Janeiro a Dezembro de 2011. Divisão de Saúde Reprodutiva. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Saúde.

DGS - Direção Geral de Saúde (2013). Relatório dos registos das Interrupções da Gravidez – Dados referentes ao período de Janeiro a Dezembro de 2010. Divisão de Saúde Reprodutiva. Lisboa, Portugal: Direção Geral de Saúde.

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2005) Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Retirado de www.min-edu.pt

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2007) Educação para a saúde nas escolas: relatório final. Retirado de www.min-edu.pt

INE – Instituto Nacional de Estatística (2013). Taxas de Natalidade referentes ao ano 2010, 2011 e 2013. Recuperado de www.ine.pt

M.E. & M.S. (2000). Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras. Lisboa:Editorial do Ministério da Educação.

ANEXO A – METODOLOGIA

ANEXO A1. Questionário por cenários – amostragem

Tendo em conta a distribuição populacional nas escolas, foi utilizado o método de amostragem simples, selecionando 170 casos da população, o questionário foi distribuído por via direta proporcionalmente pelas 3 escolas. A amostra foi composta aleatoriamente (consultar quadro 1).

Obteve-se uma amostra⁸⁷ composta por 170 respostas, correspondendo a uma taxa de amostragem de 38,3% de um universo, constituído por 444 casos. A população que serviu de base ao estudo abrange somente pessoal docente, com uma média de idades de 44 anos; dos quais 47 são do sexo masculino e 123 do sexo feminino. De referir também o facto de 134 inquiridos serem de nomeação definitiva e os restantes de nomeação provisória ou contratados a prazo.

Quadro 1 – Distribuição de inquiridos segundo estabelecimento de ensino

	Efetivos (N)	Percentagem	Amostra (n)	Representatividade (%)
Escola A	99	22,3%	38	8,6%
Escola B	248	55,9%	95	21,4%
Escola C	97	21,8%	37	8,3%
Total	444	100,0%	170	38,3%

Descrição do cálculo da dimensão da amostra:

Usou-se para o cálculo do tamanho da amostra uma fórmula com base na estimativa da proporção populacional (a), comparando de seguida o resultado obtido com a estimativa efectuada por meio de «regras do polegar» (b), com vista a testar a viabilidade da amostra para a aplicação dos testes estatísticos, tal como se descreve de seguida.

Determinação da dimensão amostral com base na estimativa da proporção populacional (para populações finitas)

A dimensão da população em estudo é de 444 casos. Aplicou-se a fórmula para determinação do tamanho da amostra (n) com base na estimativa da proporção populacional (p).

⁸⁷Foi o objetivo da investigação que definiu a natureza e a dimensão da amostra.

$$n = \frac{N \times p \times (1 - p) \times (Z_{\alpha/2})^2}{p \times (1 - p) \times (Z_{\alpha/2})^2 + (N - 1) \times E^2}$$

onde a variável n é o número de indivíduos da amostra; $(Z_{\alpha/2})^2$ é o valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado; p é a proporção de indivíduos que pertence à categoria que interessa estudar; E é a margem de erro máxima da estimativa indicando a diferença máxima entre a proporção amostral e a proporção populacional⁸⁸ (Siegel & Castellan, 2006).

Para um grau de confiança de 90%⁸⁹, o valor crítico Z é igual a 1,645. Tendo em conta que o erro amostral a considerar é de 5% obtém-se

$$n = \frac{444 \times 0,25 \times 1,645^2}{0,25 \times 1,645^2 + 443 \times 0,05^2} \approx 168,37$$

⁸⁸ Note-se que, neste caso o valor de p não é conhecido, recorrendo-se assim, a um valor estimado de 0,5.

⁸⁹ O nível de significância de 0,05 é usualmente aceite em Ciências Sociais.

ANEXO B – GUIÕES E QUESTIONÁRIOS

ANEXO B1. Guião da entrevista semidiretiva

Eixos Temáticos	Perguntas orientadores	Enquadramento das questões
Eixo sociopolítico	<p>Quais as finalidades da educação sexual?</p> <p>Concorda com as finalidades que vêm ventiladas na Lei?</p> <p>Sugestões para outras finalidades?</p>	<p>Explorar como os educadores interpretam as questões ventiladas pela legislação de base à educação para a sexualidade e para os afetos, essencialmente nas questões relacionadas com a melhoria da saúde pública por via da redução de riscos, a contraceção, a luta contra a homofobia e o sexismo, ou a luta contra o assédio e a violência sexual.</p>
Eixo ambiental	<p>Que preparação tem de existir para uma sessão de educação sexual?</p> <p>Que métodos/técnicas melhor se lhe adequam?</p> <p>Que objetos podem ser usados?</p>	<p>Consiste em questionar como os ambientes são formatados de maneira a que a educação sexual escolar encontre meios mais atrativos e acolhedores para exercerem uma influência mais produtiva e mais positiva sobre os públicos juvenis.</p>
Eixo da participação	<p>Com quem conta a escola para fazer a educação sexual?</p> <p>Qual a participação dos pais?</p> <p>Qual a participação dos profissionais de saúde que (eventualmente) são convidados para a escola?</p>	<p>Questionamos, por um lado, os elementos que reforçam ou que enfraquecem, a representatividade dos vários elementos da comunidade educativa nos projetos. Por outro lado, discutimos de que forma a abordagem educacional contribui para o desenvolvimento de uma melhor autonomia. Trata-se de entender a possibilidade de estabelecer uma relação de equivalência, que permita que os jovens e os adultos expressem o seu conhecimento (que participa de uma forma de reconhecimento), as suas crenças (sejam profanas, eruditas ou religiosas), as suas expectativas (que nem sempre são muito explícitas).</p>

<p>Eixo da educação para a saúde e sexualidade</p>	<p>Como os públicos juvenis reagem à educação sexual?</p> <p>Quais os seus efeitos?</p> <p>Será que a educação sexual contribui para que os adolescentes e jovens tenham comportamentos “mais saudáveis” em relação à sua sexualidade?</p>	<p>Consiste em perscrutar os entrevistados sobre como os públicos juvenis são afetados pelas aplicações e exercícios pedagógicos dedicados à educação sexual, tendo em conta as suas necessidades, os seus conhecimentos, o seu saber-fazer, por forma a ajudá-las a melhor gerirem a sua saúde, a fazerem escolhas favoráveis.</p>
<p>Eixo socio afetivo</p>	<p>Como a educação sexual contribui para uma educação para os afetos?</p> <p>Quais os temas que são abordados em educação? Fala-se de desejo, de prazer, de enamoramento? Ou esses temas são evitados?</p>	<p>Aqui abordamos temas cuja natureza solicitam uma configuração renovada não só dos exercícios qualificantes no âmbito da educação sexual, como também o tratamento pedagógico de outros temas advindos de outros tópicos sociais, como o enamoramento, o prazer sexual, o desejo, o amor e os afetos no geral.</p>
<p>Eixo da coordenação</p>	<p>Como se coordenam, se é que coordenam, os professores e os profissionais de saúde na educação sexual escolar? Trabalham em cooperação?</p>	<p>Este eixo é dedicado fundamentalmente à qualidade de trabalho em parceria entre professores e os profissionais do setor da saúde.</p>

ANEXO B2. Questionário por cenários (fac-símile)

QUESTIONÁRIO

Este questionário visa recolher informação sobre a forma como os professores e os alunos ajuízam as mais diversas situações nele apresentadas. O objetivo é a realização de um trabalho de investigação sociológico no âmbito de um projeto de doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa cujo propósito central é o de empreender uma abordagem à educação sexual em meio escolar. Como queremos saber o que realmente pensa é importante que responda com toda a honestidade. A justificação para cada cenário é particularmente importante para que os dados sejam validados. As respostas são anónimas e absolutamente confidenciais. Obrigado.

1. Numa aula de educação sexual numa turma do 10º ano dedicada à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, o Rodrigo afirma entediado:
- Já estamos fartos de saber isso, desde o 5º ano que ouvimos o mesmo! Porque é que não falamos de assuntos que nos interessem mais? Sobre prazer sexual, por exemplo.
- Visivelmente irritado com a pergunta, o professor responde:
- Esses assuntos não são para aqui chamados. Fale disso com os seus pais.
- A Joana decide interpelar o professor:
- Mas eu não tenho à-vontade para falar desses assuntos com os meus pais! Para que serve afinal a educação sexual se não podemos tirar as nossas dúvidas?
- A maioria dos alunos da turma apoiam o Rodrigo e a Joana. Perante a reivindicação dos alunos, o professor deve:
- (A) Manter inflexível a sua posição, ignorando os protestos dos alunos e prosseguindo com a aula.
- (B) Responder à Joana que se não tem apoio em casa deve procurá-lo entre os colegas.
- (C) Recusar-se a responder à Joana e aos restantes colegas da turma aconselhando a que procurem esclarecimentos junto da psicóloga da escola.
- (D) Dizer à Joana que está à disposição de qualquer aluno para esclarecer as suas dúvidas no âmbito da sexualidade.
- (E) Dizer que esses assuntos não fazem parte da planificação da aula.

Das soluções expostas, ordene por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

Da mais injusta ...	1	2	3	4	5	À mais justa.

Justifique a razão para a escolha da opção **mais injusta**:

2. Numa sessão de educação sexual, o professor condena algumas das escolhas de vestuário feitas pelos jovens classificando-as como formas “impróprias” de se apresentar em público. No decorrer do seu discurso menciona o tamanho reduzido dos calções usados pela Diana que, segundo este professor, trata-se de uma forma provocadora e desrespeitosa de se apresentar numa sala de aula. A Diana, sentindo-se ofendida, protesta de imediato:

- Eu visto-me como quero e o professor não tem nada a ver com isso! Se não gosta não olhe! Que eu saiba não existe nesta escola nenhum código de vestuário. Se todos tiverem a sua opinião, qualquer dia andamos de uniforme.

A indignação estende-se à maioria dos alunos da turma. Neste caso, o professor deve:

- (A) Advertir a Diana pela sua intervenção e ignorar os protestos dos restantes alunos.
- (B) Afirmar que não há código de vestuário, mas na sua opinião devia existir como forma de evitar estes excessos.
- (C) Dizer que apesar de não existir qualquer código de vestuário, o bom senso deve aconselhar os alunos a não se vestirem de qualquer maneira.
- (D) Esclarecer que não está contra o que os alunos vestem, mas cabe-lhe como professor alertar para estas formas irrespeitosas de se apresentar numa sala de aula.
- (E) Pedir desculpa à Diana pois não era sua intenção ofendê-la.

Das soluções expostas, ordene por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

Da mais injusta ...	1	2	3	4	5	À mais justa.

Justifique a razão para a escolha da opção **mais injusta**:

3. No âmbito do projeto de educação sexual, o professor lança um debate na aula sobre a homossexualidade.

Artur é homossexual, mas não tem a sua orientação assumida perante ninguém. Alguns colegas da turma, que suspeitam da orientação sexual do Artur, não perdem a oportunidade para o provocar e humilhar. Outros, apercebendo-se do constrangimento do colega partem em sua defesa. Gera-se então o conflito na sala de aula. O Artur debruça-se sobre a mesa constrangido ao ver-se exposto publicamente perante a turma e o professor.

Apercebendo-se da situação, e em virtude de acabar com o conflito, o professor deve:

- (A) Não agir em defesa de nenhuma das partes em conflito, continuando o debate sobre a homossexualidade.
- (B) Não agir em defesa de nenhuma das partes em conflito, mudando abruptamente de assunto.
- (C) Defender o Artur perante a turma, condenando a atitude de provocação feita pelos colegas.
- (D) Dirigir-se ao Artur dizendo que este deve assumir a sua orientação sexual sem constrangimentos.
- (E) Sem se dirigir particularmente ao Artur, condenar a atitude homofóbica demonstrada por alguns alunos.

Das soluções expostas, ordene por ordem crescente, **da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5)**, colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

Da mais injusta ...	1	2	3	4	5	À mais justa.

Justifique a razão para a escolha da opção **mais injusta**:

4. Abida é uma aluna paquistanesa que estuda numa escola secundária portuguesa. Tanto a Abida como os seus pais são muçulmanos e por motivos de ordem religiosa não permitem que frequente as aulas de educação sexual. Perante esta exigência dos pais, a Diretora de Turma decide levar o caso à discussão do Conselho de Turma. Os professores dividem-se entre aqueles que defendem a posição dos pais da Abida, justificando que os valores da religião não devem ser postos em causa, e aqueles que defendem o contrário, afirmando que a escola portuguesa é laica e a religião não deve ser apresentada como motivo para admitir exceções, estando assim a aluna em causa obrigada a frequentar estas aulas.

Face a esta indecisão, como deve o dilema ser resolvido?

- (A) Aceitar dispensar a aluna das aulas de educação sexual, justificando que os valores da religião não devem ser ignorados.
- (B) Tentar negociar com os pais da Abida uma solução que passe por uma adaptação dos temas a abordar nas aulas destinadas à educação sexual e que possam ser aceites pelos seus princípios religiosos.
- (C) Informar os pais que a decisão de dispensar a aluna das aulas de educação sexual não lhes cabe a eles, mas sim à escola.
- (D) Afirmar que não se poderá aceitar qualquer exceção, explicando aos pais que a aluna em causa está obrigada por lei a frequentar as aulas de educação sexual.

(E) Levar o assunto à Direção da escola precavendo decisões que não devem ser tomadas pelo Conselho de Turma.

Das soluções expostas, ordene por ordem crescente, da mais injusta (nº1) à mais justa (nº5), colocando apenas uma letra em cada um dos casos.

Da mais injusta ...	1	2	3	4	5	À mais justa.

Justifique a razão para a escolha da opção mais injusta:

B – Caracterização Sócio-demográfica

1 – Sexo:

- Feminino (1)
- Masculino (2)

2 – Ano de nascimento: ____

3 - Nacionalidade:

Portuguesa (1)

Outra. Qual? _____

C – Formação Académica e Profissional

1 – Há quantos anos exerce atividade docente? ____

2 – Grau académico

	Designação do curso	Ano de conclusão
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Outros cursos académicos		

3 – Situação na profissão

- Professor contratado (1)
- Professor em QZP destacado (2)
- Quadro de Nomeação definitiva destacado (3)
- Quadro de Zona Pedagógica (4)
- Quadro de Nomeação Definitiva (5)
- Outra. Qual? _____ (6)

4 – Grupo disciplinar

ANEXO C – TABELA DE MÉTODOS E TÉCNICAS POR ESCOLA

Domínios (Arranjos Tácitos)	Áreas de desenvolvimento	Atividades (técnicas pedagógicas)			
		Escola A	Escola B1	Escola B2	Escola C
Corpo físico	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde sexual e reprodutiva • Contraceção • IST • Higiene sexual • Resposta sexual humana • Cirurgia estética 		<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 1: Gravidez e parto (<i>Brainstorming</i> + debate) • Ativ. 2: Contraceção (visualização de filme + exploração de kit ed. sexual) • Ativ. 3: IST (Visualização de filme + debate + sessão de esclarecimento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 2: Contraceção (exploração de kit contraceptivo + caixa de questões) • Ativ. 4: IST (Caixa de de questões + Produção de cartazes) • Ativ. 5: Cuidados e higiene pessoal (<i>Brainstorming</i> + debate) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 6: Gravidez indesejada (visualização de filme + debate + sessão de esclarecimento) • Ativ. 7: Contraceção (visualização de filme + exploração de kit ed. sexual + visita de estudo a centro de saúde + debate) • Ativ. 3: IST (Visualização de filme + debate + sessão de esclarecimento) • Ativ. 8: Resposta sexual (Documentário + caixa de questões + sessão de esclarecimento) • Ativ. 9: Cirurgia estética (Sessão de esclarecimento + debate)
Corpo biopsicossocial	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade e desenvolvimento psicossocial • Corpo, beleza e moda • Comunicação e sexualidade • Estereótipos sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 10: Viver a sexualidade (recolha de informação + debate) • Ativ. 11: Moda e corpo (<i>Role play</i> + debate + produção de cartazes) • Ativ. 12: O que dizer? Como dizer? (<i>Role play</i> + 			<ul style="list-style-type: none"> • Ativ.13: Desenvolvimento psicossocial (Sessão de esclarecimento + debate) • Ativ. 14: Estereótipos (<i>Role play</i> + debate)

		debate + sessão de esclarecimento)			
Corpo sociocultural e político	<ul style="list-style-type: none"> • Eu e os outros • Orientação sexual • Relações de género • Família e conjugalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 15: Amor e sexo (explorar a letra da música de Rita Lee “Amor e Sexo” + resposta a questionário) • Ativ. 16: Orientação sexual (Caixa de questões + debate) • Ativ. 17: Relações de casal (Exploração de texto + produção de cartazes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 18: Porquê juntos? (Atividade de grupo + debate) • Ativ. 19: Orientação sexual (Sessão de esclarecimento) • Ativ. 20: O que é o sexismo? (<i>Brainstorming</i> + debate) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 18: Porquê juntos? (Atividade de grupo + debate) • Ativ. 19: Orientação sexual (Sessão de esclarecimento) 	
Corpo legal	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade e lei • Direitos e deveres • Abusos sexuais • Exploração sexual 				<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 20: Direitos e deveres (Questionário + debate) • Ativ. 21: Assédio; exploração e violência (Sessão de esclarecimento + produção de cartazes)
Corpo histórico; instituição sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Pressão de pares • Aceitação/rejeição • Sexualidade ao longo da vida • Papeis sexuais 		<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 22: Saber dizer não (<i>Role play</i> + debate) • Ativ.23: Lidar com a rejeição (Sessão de esclarecimento) • Ativ. 24: Papeis sexuais (Questionário + debate) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 22: Saber dizer não (<i>Role play</i> + debate) • Ativ. 24: Papeis sexuais (Questionário + debate) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativ. 25: Pressão de pares (caixa de questões + debate) • Ativ. 26: Sexualidade e afetos (Sessão de esclarecimento + elaboração de cartazes)