

Políticas de educação sexual integral

*Saberes, práticas e corpos em tensão*¹

GRACIELA MORGADE*

RESUMO: Neste artigo, nosso interesse é apresentar alguns dos pontos desafiadores e polêmicos em relação às experiências de recontextualização da educação sexual integral (ESI), em particular no nível secundário e em relação aos saberes que são colocados em jogo, às práticas cotidianas que são modificadas e aos corpos docentes de professoras e professores habilitados (as).

Palavras-chave: Educação sexual. Gênero. Políticas educacionais. Sexualidades. Diversidade.

Introdução

Uma vasta e significativa produção normativa orienta hoje as políticas em relação aos direitos humanos, relações de gênero e sexualidades dos países na América Latina. Em todos os casos, existem menções explícitas e tarefas concretas exigidas das políticas educacionais, vinculadas à produção de parâmetros curriculares, formação de docentes e elaboração de materiais de apoio etc.

Em termos estritamente educacionais, as leis estabelecem que se fale em sexualidades a partir da perspectiva de gênero e dos direitos em todos os níveis do sistema, em gestão estatal ou gestão privada e em todas as disciplinas escolares, bem como em outros órgãos vinculados à educação da população.

* Doutora em Educação. Professora Adjunta Regular de Pesquisa e Estadística Educacional II. Professora de pós-graduação em temas de pesquisa educativa. Secretária Acadêmica da Faculdade de Filosofia e Letras (UBA). Buenos Aires - Argentina. *E-mail:* <gmorgade@filo.uba.ar>.

Neste artigo, nosso interesse é apresentar alguns dos pontos desafiadores e polêmicos em relação às experiências de recontextualização da educação sexual integral, em particular no nível secundário e em relação aos saberes que são colocados em jogo, às práticas cotidianas que são modificadas e aos corpos docentes de professoras e professores que são habilitados.

Saberes que a educação sexual integral questiona

Há cerca de quatro décadas existe um importante acúmulo de pesquisas e de projetos políticos gerados pelos feminismos em suas diversas tradições teóricas e movimentos que, sob diversos pontos de vista (masculinidades, gays e lésbicas, e mais recentemente, os movimentos “lgtttbi” ou “trans” em todas as vertentes), discutem as formas patriarcais de definição de “feminilidade” e da “masculinidade”. (BUTLER, 2002, 2004; HERRERA GÓMEZ, 2011).

Entre outros objetos de crítica, foi denunciado que “as ciências”, longe de ser neutras, como toda produção social, estão imbuídas de certo “espírito de época” que, frequentemente, de modo quase imperceptível, tendem também a reproduzir uma visão androcêntrica, heteronormativa e etnocêntrica das relações de gênero e das sexualidades.

Na Argentina, as orientações curriculares nacionais para a ESI, que estabelecem conteúdos para todas as áreas do currículo, de certa forma propõem uma superação dessas tendências e um enorme desafio para a desconstrução dos saberes que conformaram a base da formação docente.

Assim, por exemplo, na área das “ciências biológicas”, proprietária histórica do ensino de temas de sexualidade a partir do estudo do “aparelho reprodutor” feminino e masculino, o olhar sob a perspectiva da ESI descobre que quando é estudado “o processo de hominização” geralmente se trabalha sobre a forma como um “macaco” macho se torna um “humano”, sempre do sexo masculino e sempre branco. Na área de idiomas, a ESI permite discutir os modos pelos quais o espanhol oculta o feminino no plural masculino (“los niños”, “los maestros”) e diretamente impede mencionar outras identidades que não se enquadrem no binário “feminino-masculino” (que dizer “todas” tentam superar, legível, mas sem poder ser pronunciado). Em formação ética e cidadania, abre-se o leque de problemáticas sociais que os “direitos humanos” vão reconhecendo, como os “direitos humanos das mulheres” ou o da identidade de gênero recentemente consagrado por lei e que não se encontrava nas primeiras formulações dos direitos, mostrando o caráter dinâmico, histórico e fortemente político de sua definição. E muitos outros exemplos levam a pensar que em cada uma das áreas do conhecimento escolar a ESI está produzindo movimentos.

Mas esta inundação de conhecimentos acadêmicos de referência na formação docente dos (as) professores (as) envolvidos (as) na ESI fica tensa também com a inclusão da experiência e da afetividade como outras fontes de saber.

De certa forma, todos (as) sabemos de sexualidade - docentes e estudantes, já que habitamos um corpo e a experiência do corpo sexuado nos acompanha a vida toda. A experiência, como fonte de saber, foi sistematicamente restringida ao âmbito da conversação amistosa e íntima (mais frequente entre mulheres) e em geral pensada como própria do âmbito privado. Os trabalhos orientados pela teoria feminista, que diferenciam a “experiência” dos corpos e das sexualidades das formas da “representação” de corpos e sexualidades são um dos marcos mais poderosos que sustenta essa inundação (PRECIADO, 2002; MORGADE, 2011a). Assim, diante das formas estereotipadas de representação (que falam de modos “masculinos” de ser homem e de modos “femininos” de ser mulher como duas opções únicas, unívocas e excludentes) a ESI estabelece possibilidades de abrir o espaço para explorar as formas diversas adotadas pela construção social do corpo, formas instáveis ao longo das vidas, em diferentes relações etc. A experiência é legitimada então como fonte de saber válido, dinâmico e incorporável nas classes e como forma pedagógica de levar à realidade concreta a premissa “o pessoal é político” que o movimento social de mulher levantou há décadas. Politizar a experiência e a afetividade implica habilitar formas de discussão dos estigmas, da violência simbólica e física, da discriminação, que geram sofrimento e exclusão. E já que as escolas não estão fora dos marcos culturais de seu tempo e espaço, também o que acontece dentro de seus muros pode ser retomado de modo reflexivo e cooperativo. Mesmo reconhecendo as contradições na instituição (FRIGERIO, 2006) no marco da ESI, a escola se torna um dos melhores espaços para visibilizar os ecos emocionais das diversas experiências, construindo o respeito e o valor que com frequência não possuem na sociedade. (WALTER, 2010).

Sabemos por nossas pesquisas que as meninas estão ainda fortemente condicionadas a se mostrarem apaixonadas e a cultivar o amor romântico, chegando ao ponto de serem mal julgadas, por exemplo, se exigirem o uso do preservativo em uma relação (não dão “prova de amor”) ou, pior, se levarem um na carteira. Também sabemos que os meninos adolescentes têm uma grande pressão social por demonstrar sua virilidade por meio da iniciação sexual no coito... Nas escolas podemos ter um espaço para perguntar: por que essas coisas ocorrem?... Que tipo de “amor” é imposto às mulheres para serem consideradas “femininas”? Que dor, que medos, que dúvidas sente um menino de 12, 13 ou 14 anos que tem que passar por uma situação que não deseja para demonstrar que é macho heterossexual? Para quê? Evidentemente não se trata de divulgar o mundo particular, mas de dar espaço à discussão sobre as formas como as relações de poder estão incidindo nos afetos aparentemente mais íntimos.

Uma terceira dimensão onde os saberes em jogo nas escolas ficam tensos é a enorme produção de materiais didáticos voltados a sustentar os projetos da ESI. Poderíamos falar de uma renovação do poder dos textos escolares, que hoje em dia têm formatos multimídia. Muitas lacunas das políticas são preenchidas por meio de textos elaborados basicamente pelas igrejas e, em particular, pelos mecanismos ideológicos da educação católica. Nesses materiais, a “educação sexual” fornecida tende a apresentar uma visão limitada por um único sistema de valores e crenças. Obviamente as diversas comunidades têm o direito de manter suas formas de ver o mundo: as escolas e as autoridades estarão descumprindo a lei se o trabalho for realizado com uma única visão já que a ESI, por força de lei, propõe que na escola todos os olhares devem ser integrados sob uma perspectiva de respeito pelos direitos de todos e todas.

Atualmente na Argentina, e não só em escolas de gestão privada, circulam materiais que afirmam que a diferença sexual é “natural” e que fundamenta o matrimônio homem-mulher. A bipolaridade sexual relega ao lugar de “anormais” todas as outras formas de construção de identidade, já que a identidade sexual é fundamentada na essência, masculina ou feminina, de toda pessoa humana. Nesse contexto, o matrimônio heterossexual é a única estrutura que garantiria a formação da sociedade moral e daria um marco aceitável para os fins da sexualidade: o amor para a procriação. Toda outra forma de exercício ou desfrute da sexualidade é condenável, entendendo como valor a virgindade antes do matrimônio e a castidade, chegando a omitir o ensino sobre o uso de métodos anticoncepcionais não “naturais”. É evidente que diante da falta de ferramentas, dos medos próprios de qualquer inovação e em particular os gerados pelas temáticas apresentadas nas diretrizes, em um marco de não cumprimento de um conjunto de leis nacionais, os professores e professoras estão expostos (as) a uma nova forma de atropelamento de seus saberes profissionais.

Práticas cotidianas em movimento

No marco do início da implementação da ESI, e principalmente nas escolas onde há algum (a) docente que se compromete com a questão, é possível identificar alguns “movimentos”; entre outros, os “temas” que vão das margens ao centro do currículo. Novamente é produtivo revisar os antecedentes da produção acadêmica no campo dos estudos de gênero e sexualidades (BRITZMAN, 1999; EPSTEIN; JOHNSON, 2000; HOOKS, 1999; LOPES LOURO, 1999; MORGADE, 2009). Em um livro publicado em 2011 sintetizamos a questão com a frase “toda educação é sexual” (MORGADE, 2011a), afirmando que em todos os processos educativos, em todos os níveis e em todas as áreas, se processam significações de gênero que constroem corpos sexuados. Algumas pedagogas feministas chamaram de “currículo evadido”, “omitido” ou “currículo nulo” as

temáticas cujo silêncio sistemático tendeu a construí-las como o discurso do particular, do privado, permitido ou proibido de acordo com sistemas morais alheios à consideração social e só matéria da própria consciência... e tantas outras imagens que reforçam a ideia de que uma dimensão da subjetividade, neste caso a sexualidade, não pode nem deve ser abordada em um contexto público como é a escola.

A passagem do caráter de “evadido” ao de currículo “explícito” implica que as temáticas vinculadas às sexualidades a partir do enfoque da ESI ganharam uma legitimidade pública que as torna dignas de serem trabalhadas na educação formal. Por um lado, pelo caráter político da construção social dos corpos sexuados. Por outro, por sua relevância no aprofundamento da democracia, a redução de diversas formas de violência e, de certa forma, o aumento do bem-estar social e individual. Neste movimento participam não só os saberes de base da formação docente, mas, principalmente, os sistemas individuais de crenças e valores, as experiências pessoais prévias, o grau de padecimento ou de desfrute que as pessoas implicadas tenham experimentado em relação ao processo de sexualização de seus corpos. Evidentemente, poderíamos pensar que mais que um “movimento” trata-se, em certos casos, de um terremoto. Agora, a esses processos somam-se outros vinculados ao caráter multidisciplinar da ESI, já que os conteúdos estabelecidos transcendem, por definição, os limites da sala de aula para serem retomados em outras, e em toda a instituição. No ensino médio, em particular, este movimento implica um questionamento aos modos habitualmente fragmentados do trabalho docente. Como já lembramos, a “sexualidade”, entendida como anatomia, fisiologia, gravidez e doenças, foi conteúdo da biologia e da educação para a saúde (ministrada geralmente por professores de biologia). E, mais, com frequência foi patrimônio de “especialistas” que ofereciam uma “palestra”, como convidados da escola (a partir do campo da medicina ou da psicologia). A ESI, não obstante, está legitimando que o saber dos especialistas é, em sua especificidade acadêmica, o saber de todos (as) os (as) docentes. Diante do antecedente (e o perigo de reiteração) de que nos chamados “temas transversais” não haveria finalmente nenhuma área responsável pelo tratamento, a ESI estabeleceu nós temáticos para cada uma das áreas. Não obstante, o caráter integral de seus conteúdos e o caráter difuso de seus limites provocam o planejamento em conjunto de “quem faz o que”. A tensão institucional gerada pela falta de experiência neste tipo de acordos, incrementada às vezes pela falta de tradição na condução pedagógica de projetos coletivos (que transcendam os departamentos de matérias afins) tende a reforçar a insegurança e a desconfiança diante da intromissão de um olhar alheio na própria tarefa.

No entanto, em certos casos, o processo mais complexo que chega a ocorrer é que, em lugar de se animarem a estudar, planejar e tentar, os docentes consideram que sua formação não é suficiente e levam a educação sexual novamente ao caráter de “evadida” (agora de maneira explícita). E novamente existe a apelação ao saber especialista, com impacto escasso ou nulo nas relações pedagógicas estabelecidas. Outros corpos

possíveis... e a diversidade também no “corpo docente”. Assim como a ESI habilita a experiência do corpo sexuado de docentes e estudantes como fonte de saber, também interpela os “desempenhos” dos corpos de docentes e estudantes. Em outras palavras, além de “falar sobre” as dimensões afetivas, culturais, biológicas, éticas e históricas da sexualidade, em suas versões hegemônicas e suas versões subordinadas, docentes e estudantes também as interpretam (a ideia de “desempenho” alude a isso) e as corporizam. Trata-se de uma tarefa cotidiana, em todos os setores socioeconômicos, muito caprichada, mesmo que não pareça, de “produção” dos modos como os sujeitos sociais desejam que seus corpos sejam lidos. Uma tarefa na qual a livre escolha tem alguma margem, pequena, já que o patriarcado heteronormativo, o capitalismo do consumo generalizado, os meios de comunicação e as diversas instituições educacionais familiares e escolares interferem fortemente, em diferentes proporções conforme os setores e as gerações, nas decisões de produção cotidiana dos corpos.

Embora em algumas escolas ainda seja mantido o “uniforme” como vestimenta oficial, os (as) estudantes tratam de remodelar o *design* à sua medida e estilo, e do uniforme vão para os penteados, os brincos e enfeites, as tatuagens, as saias, calças, bermudas, pintadas ou cortadas etc. etc. Essa produção, entre outras intenções, procura uma leitura unívoca ou intencionalmente ambígua do caráter sexuado dos corpos. A ESI habilita o respeito por qualquer opção de estudantes e docentes.

Embora a categoria “corpo docente” tenha sido utilizada por décadas para se referir à equipe de uma escola, região ou sistema, reconhecer que quem ensina tem um “corpo” no qual vale a pena reparar é um eixo relativamente recente nos estudos sobre trabalho e formação docente. Podemos identificar pelo menos duas grandes tradições como antecedentes nos estudos sobre a docência, que consideram o corpo como referência. Inicialmente, as pesquisas sobre as doenças profissionais e o estresse crônico (*burn out*), que fundamentaram numerosas iniciativas sindicais de defesa dos direitos à saúde entre docentes. Posteriormente, e já no marco dos estudos de gênero na educação, o corpo docente começa a ser estudado como enquadrado pelas significações hegemônicas de gênero (MORGADÉ, 2011b); ou seja, relações de poder, que estabeleceram fortemente a “educação” como uma tarefa feminina e, principalmente no nível inicial e básico, como uma das fontes de trabalho mais importantes oferecidas às mulheres como extensão de sua indiscutida condição de “mães”. Com o tempo, começaram também os estudos sobre masculinidades e educação, mostrando também como os professores homens foram historicamente fortemente “protegidos”, mas também observados e alvos de suspeitas, em particular os homens homossexuais no marco homofóbico que durante décadas considerou a homossexualidade como uma perversão. A ESI e o marco cultural que a originou permitem não somente discutir as significações de gênero que sustentam visões sexistas sobre as professoras, mas também a aparição de docentes que, se assim o desejarem, se auto-identifiquem como lésbicas, travestis ou trans. Em um processo vertiginoso nos

últimos anos – em uma velocidade que nos leva a suspeitar de sua sustentabilidade – aumentou o respeito das comunidades educacionais pelas formas diversas como os (as) docentes vivem seus corpos. Embora ainda faltem outros corpos (mais docentes afrodescendentes ou descendentes de comunidades de países limítrofes, docentes com alguma incapacidade não apenas em escolas de educação especial, professores homens etc.), o interessante da época é atravessar um projeto no qual “a diversidade” não está apenas do lado dos “outros (as)”, mas é possível ver, em toda sua potencialidade, a diversidade entre nós.

Uma educação sexuada em construção

Nossa proposta é usar o conceito “educação sexuada” para denominar uma educação que reconhece que em toda prática educacional se transmitem mensagens de gênero (inclusive na matemática!) e que tanto xs [os (as)] estudantes como xs [os (as)] docentes são sujeitos de direito e de desejo que habitam corpos sexuados. Quando se usa o “x” e as pessoas, ao lerem, perguntam “o que é isto?” justamente estamos marcando que nós, pessoas, construímos nossas identidades em função de múltiplas experiências que excedem, em muito, o binômio “mulher” - “homem”. E que a educação, em lugar de reforçar uma única maneira “correta” de viver o corpo, deveria aproximar dos sujeitos todo tipo de estímulo e de oportunidades para aprender...

Sabemos que continua acontecendo que, em educação física, os meninos que não jogam futebol são rejeitados e acabam não jogando nada e que nas escolas técnicas muitas vezes não deixam que as mulheres mexam nas máquinas ou façam experimentos (mesmo aquelas que escolheram estudar ali): uma educação sexuada reconhece que ali estão sendo transmitidas mensagens que configuram subjetividades sexuadas... Em outras palavras, que a “educação sexual” é muito mais que a aula de anatomia e fisiologia da reprodução, como se pensa frequentemente. Ainda segundo Fraser (2004), a ESI nos compromete a trabalhar por uma educação sexuada para o respeito pelos direitos humanos e pela justiça.

Recebido em maio de 2015 e aprovado em julho 2015

Nota

- 1 Uma versão deste trabalho foi publicada em Nuestra Tarea (Nossa Tarefa), a Revista da Amsafe-Ctera, em 2013.

Referências

- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- _____. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Morata, 2000.
- FRASER, Nancy. **Cartografía de la imaginación feminista: de la redistribución al reconocimiento, a la representación**. Reino Unido: Universidad de Cambridge, mar. 2004. Disertación inaugural de la Conferencia "Igualdad de género y cambio social".
- FRIGERIO, Graciela. Lo que no se deja escribir totalmente. In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (Comp.) **Educación: figuras y efectos del amor**. Buenos Aires: Del Estante, 2006.
- HERRERA GÓMEZ, Coral. **Más allá de las etiquetas: mujeres, hombres y trans**. Bizkaia: Txalaparta, 2011.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOPES LOURO, Guacira. Pedagogías de la sexualidad. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORGADE, Graciela (Coord.). **Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa**. Buenos Aires: La Crujía, 2011a.
- _____. Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. In: VILLA, Alejandro (Comp.) **Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación**. Buenos Aires: Noveduc, 2009.
- _____. Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2011b.
- PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual**. Madrid: Opera Prima, 2002.
- WALTER, Natasha. **Muñecas vivientes: el regreso del sexismo**. Madrid: Turner, 2010.

Comprehensive sex education policies *Knowledge, practices and bodies in tension*

ABSTRACT: In this article, our interest is to present some of the challenging and controversial points regarding the recontextualization experiences of comprehensive sexeducation (ESI), particularly at the secondary school level, with specific regard to the knowledge put into play, modified daily practices and the body of qualified teachers.

Keywords: Sex education. Gender. Educational policies. Sexualities. Diversity.

Politiques d'éducation sexuelle intégrale *Savoirs, pratiques et corps en tension*

RÉSUMÉ: Notre intérêt dans cet article est de présenter certains défis et certaines polémiques liés aux expériences de recontextualisation de l'éducation sexuelle intégrale (ESI), en particulier au niveau secondaire et ce par rapport aux savoirs qui sont en jeu, aux modifications des pratiques quotidiennes et aux corps enseignants habilités.

Mots-clés: Education sexuelle. Genre. Politiques éducatives. Sexualités. Diversité.

Políticas de educación sexual integral *Conocimientos, prácticas y cuerpos en tensión*

RESUMEN: En este artículo, nuestro interés es mostrar algunos de los puntos desafiantes y polémicos relacionados con las experiencias de recontextualizar la educación sexual integral (ESI), especialmente en el nivel secundario y respecto a los conocimientos que se ponen en juego, a las prácticas cotidianas que se modifican y a los cuerpos docentes de profesoras y profesores habilitados/as.

Palabras clave: Educación sexual. Género. Políticas educativas. Sexualidades. Diversidad.