

Estórias que simulam outras histórias

Lígia Penim

Saber formular perguntas.

Agora que, por instantes, volto as costas ao cenário que me envolveu, é que ele me surge mais nítido, mais próximo e pleno de sentidos.

Esta frase dá o tom à comunicação. Remete para as relações entre a prática educativa e o aprofundamento teórico que desta, pela reflexão, resulta em efeitos múltiplos. Educar será sempre produzir efeitos, resta saber quais. Na voragem da profissão docente raramente se tem o privilégio de pensar. A experiência pedagógica, seja em educação sexual ou outra, não é repetível. Mas pensá-la é já dar-lhe “novas vidas”. Só a ilustrar as possibilidades analógicas na experiência educativa, certa que outros professores me compreendem, relato duas histórias separadas no tempo e nos actores. Na primeira, estava na Escola Secundária de Sesimbra a dar os primeiros passos na docência, quando esta funcionava ainda no antigo colégio, abrindo as janelas lá do alto da falésia para o mar. Tinha, na altura, 23 anos e várias turmas de 9.º ano. Numa dessas aulas, fui ao corredor receber um recado. Da porta entreaberta, apercebia-me do burburinho que se seguiu. Porém, quando rodei sobre mim para reentrar na sala tinha caído uma cortina de silêncio e, talvez por isso, fui levada a olhar no enfiamento de outros olhares. Sob a secretária, isolado, repousava um tampão higiénico.

Soube, naquele momento que era impossível fugir... presente-se isso. O tempo parara, como à espera de mim. Os alunos, de olhos presos, indicavam tratar-se da “prova de fogo”. Peguei no tampão, levantei-o bem alto para que todos o vissem e perguntei – Quem é que não sabe para que serve um tampão? – (a analogia à publicidade do preservativo é curiosa). Não responderam. Mais segura, amenizei a tensão – Serve para conter o fluxo menstrual. E, não fico zangada, nem quero saber quem foi. A única coisa que vos digo é que não gosto que me mexam na mala. Este tampão é meu – Prosegui a aula. Registo apenas o murmúrio de uma menina – Caramba, ela nem corou!

Não tinha, há época, condições de usar estrategicamente o momento, mas percebi que tinha ganho a confiança deles. As histórias, entre as que esquecemos e lembramos, retornam, diferentes e iguais, em gerações de alunos. Este ano, ao entrar na sala duma turma de 7.º ano, pendurado e baloiçante pelo seu cordelinho azul, adivinhem o que estava? Um tampão. À distância de 20 e tal anos, este tampão tinha outra proveniência – o Gabinete de Atendimento – instituição residente na minha escola. O confronto continuava lá, na exposição pública do objecto. Desta feita, porém, retirei dele aquelas conversas gostosas e imprevisíveis na turma. As dúvidas expostas pelos jovens sobre sexualidade são muitas e a muitos níveis. A ideia comum de vivermos na sociedade da informação, acessível a todos, democrática portanto, desmorona-se num ápice nestas sessões informais.

O papel da escola na sociedade que leva até casa os saberes que ela, por tradição, distribuía, põe a questão da apropriação do saber pelos sujeitos.

A profusão de dados acessíveis e, em simultâneo, a anestesia dos sentidos faz-me subscrever a metáfora de Guy Debord – sociedade do espectáculo – aquela que expõe para omitir, conter e denegar. A informação avulsa pulula, mas também polui, gerando o falso acesso, porque para saber há que primeiro formular a pergunta. Ora, perguntar é o que menos se ensina e faz. A escola devia ser o espaço de formulação de perguntas, o da construção crítica.

Se a escola moderna imprimiu o cunho de auto-responsabilização de cada aluno na sua educação (Popkewitz 1998), este sente-se, em geral, inibido em ostentar dúvidas e, mais ainda, se residirem no próprio corpo. As ciências escarpelizaram o corpo humano nos dois últimos séculos, pelas ciências, especializando discursos e, como efeito, os seres humanos perderam o seu domínio. Têm de pedir auxílio à medicina e à psicologia para falarem de si (Rose 1998). A crer nisso, explicar-se-ia a dificuldade de expor a nossa sexualidade. O certo é que se reivindica, hoje, frequentemente o direito à educação sexual nas escolas. Vários sectores da opinião pública a consideram urgente e necessária. Se, por si só, a ideia é positiva, a perspectiva em que é feita radica em pressupostos superficiais.

Ambiguidades políticas

Supõe-se, por exemplo, que a educação sexual é um direito das crianças e dos jovens, consignado pela lei, mas que a escola lho teria amputado, omitido e ocultado. Assim, no limiar do século XXI, era o momento de repor a verdade – a educação sexual seria uma área a introduzir, um dos vários saberes cívicos que ultimamente se juntam aos objectivos da escola na construção da cidadania democrática. Ora, não tenho dúvidas sobre a prioridade pedagógica e política da educação sexual. Mas, antes de tudo é necessário equacionar: de que educação sexual se fala? Só pela sua definição se podem fazer mudanças sociais e culturais. A educação sexual não pode ser tida por adenda curricular, acrescentada ao já vasto elenco dos planos de estudo. Há que esclarecer que valores estão em causa e que efeitos sobre a sexualidade das crianças e dos jovens se quer promover. Se o não fizermos, a educação sexual é algo que se faz para não fazer, é algo que está no currículo para não estar.

Na educação sexual cabem campos larvares de ambiguidade política. Proponho que iniciemos um breve percurso histórico da relação escola/sexualidade. De seguida, reflectir sobre a ideia de repressão sexual de crianças e jovens que geralmente serve de argumento para campanhas de educação sexual. Por fim, assinalar o carácter biologistista que, por vezes, suporta a defesa da educação sexual, com o intuito exclusivo de prever a SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis ou, em última análise, a mera redução quantitativa da gravidez na adolescência.

No primeiro plano, conceber a introdução da educação sexual nas escolas como inovação pedagógica capaz, por si, de mudar comportamentos, invoca um optimismo que não partilho. Parece-me que a construção histórica da escola, desde a origem, foi feita em estreita ligação à sexualidade. Basta pensar na panóplia de normas impostas aos comportamentos nos colégios jesuítas, depois nos colégios franceses do séc. XVIII (Foucault 1986) e acrescentar-lhes as prescrições católicas para afastar os alunos dos perigos sexuais de inci-

tamento à confissão religiosa dos pecados. Lembrar, ainda, a estudada arquitectura destes colégios, garantindo a vigilância panóptica de gestos e palavras. Mas, as práticas de controlo sexual não se limitaram aos primórdios da educação ocidental. Na escola de massas, do final do séc. XIX às 1.^{as} décadas do séc. XX observaram-se e descreveram-se alunos, localizando a normalidade e anormalidade. As emergentes doutrinas clínicas e psicológicas ajudaram a separar o lícito e o ilícito na sexualidade humana, as teorias higienistas culminaram em preceitos pedagógicos que manteriam as crianças e os jovens sãos de corpo e alma. As 1.^{as} décadas do séc. XX foram pródigas no apuramento disciplinar, impedindo aglomerações perigosas, separando ou juntando, rapazes e raparigas.

Não foi só para melhorar condições de trabalho que se dispuseram alunos em carteiras, subdividiram espaços, enfileiraram corpos e limitaram interações e contactos físicos. Convinha dar azo às energias dos alunos, mas estas seriam devidamente orientadas para objectivos cognitivos. Mas não foi, por certo, por meras razões cognitivas e psicomotoras que a escola trabalhou, com afinco e preciosismo, posturas corporais, movimentos e rituais permitidos ou reprovados. Não foi ao acaso que traçou percursos de raciocínio, aproximou e afastou formas de sentir e perceber o mundo. Durante dois séculos, ela aperfeiçoou contextos de enunciação, um amplo léxico de formas corporais, verbais e visuais, cuja carga sexual dificilmente pode ser negada. De um lado, regulou zonas informais, estilos de vestir, de brincar, de rir, de tocar e de dizer que povoam as vidas de crianças e jovens. De outro, instituiu formalmente expressões linguísticas, representações gráficas e saberes que podem ser ditos no “núcleo duro” das disciplinas escolares. Não se pode desprezar a organização e distribuição dos saberes que a escola autorizou e legitimou. A sexualidade na escola foi excluída do dito, mas profundamente trabalhada.

Oferecem-se modelos de saber assexuado (Silva 1999), métodos que não facilitam a inserção de formas diferentes de pensar num quadro de tarefas, treinos e exercícios. Onde está então a sexualidade? O não dar espaço à sua emergência não quer dizer que dos seus procedimentos se não infiram comportamentos sociais e, óbvio, sexuais. A atenção deve centrar-se no trabalho. A sexualidade foi relegada para o extravasamento. Dois mundos separados, medidos, isolados, formam este modelo de pensar e agir que está longe de ser politicamente neutro ou ingénuo. A sexualidade jamais foi esquecida pela escola, foi antes preocupação constante e obsessiva de controlo de alunos. A escola geriu energias, codificando tudo, para que cada sujeito, a todo o momento, diferencie o bem do mal. O que impediu foi o verbo, o discernimento, a hipótese e a diferença. Atirou-os para o insólito.

A escola orientou desejos e impulsos humanos e insere-se no contexto social global onde a sexualidade se fabrica. Penso, porém, que o fabrico da nossa sexualidade hoje, tanto na escola como lá fora, ultrapassa largamente os mecanismos de repressão. O que enforma e governa os nossos corpos e almas é hoje muito mais subtil para contornar, o esconder e o mostrar, o expor e o conter. Por tudo isto que liga tão estreitamente – escola e sexualidade – não se pode discutir educação sexual sem discutir toda a educação. Isolá-la é perder a noção histórica e política do que falamos. A inovação não está na sua introdução. Em vez de se “introduzir”, a educação sexual pode ser “pedra de

toque” e operar mudanças educativas efectivas, pois ao pensar-se como se vive a sexualidade pensa-se também em todos os outros aspectos da vida social dos alunos.

Pegar a sério na educação sexual

Cada criança ou jovem, ao entrar na sala de aula, não deixa lá fora o sexo. Correm pelos seus poros impulsos, desejos e preocupações que atravessam todas as relações. Por vezes, imergem em tumultos insistentes que se não coadunam com o estudo; outras, em relações conotativas, sorrisos e não-ditos; outras ainda, desabridas e brutais. Conheço todas estas formulações entre os alunos de 12 e os 18 anos, no 3.º ciclo do Básico ao Ensino Secundário. Sem uma investigação mais séria, porém, a minha observação leva-me a arriscar que, neste leque etário, se colocam questões muito diversas aos 13, aos 15 ou aos 17 anos. Por outro lado, as solicitações dos alunos raramente se reduzem a simples pedidos de informação. Não isolam a sexualidade de outras questões que os preocupam (e muito menos apontam para aspectos biológicos ou técnicos, em exclusivo). A sexualidade na escola é actuação e interacção que se performa no grupo e nas regras de seu funcionamento (Butler 1999). Não passa ao lado da própria construção do grupo, é construção social da sexualidade daquele grupo específico. Portanto, não se confunde com a educação sexual feita no seio familiar ou noutra instância (religiosa, social, etc.).

O transformar a escola em veículo de transmissão de dados sobre sexualidade é empobrecer a escola e iludir a sexualidade. É conter a ideia e a acção da sexualidade a resíduo escolar, não é educar. A informação é necessária para afastar “fantasmas”, tirar dúvidas, servir de termómetro, mas essa acção é limitada e não é ainda educação. O modelo de atendimento individual toma forma de confidência, sistema usado pela Igreja Católica durante séculos – o confessor – cliva o plano público do privado na vida dos indivíduos. Na mesma linha, a educação sexual como disciplina, território curricular isolado, significa um grande retrocesso pedagógico (para além do ridículo de imaginar os seus conteúdos). O retrocesso que não atingiria só essa área da educação, alastrar-se-ia a todo o currículo – escola de instrução – um paradigma que separa a sexualidade dos outros aspectos do ser.

Se bem que esta opção política foi rejeitada nas experiências de educação sexual levadas a cabo no nosso país, levantou-se, ultimamente, a questão da aptidão dos professores educarem sexualmente. Que competências precisam os professores de ter para falar de sexualidade nas suas aulas? A ideia de formação específica parece ligada ainda a uma sexualidade que se ensina. Ora, para ensinar crianças e jovens a viver a sua sexualidade parece-me que nem toda a formação do mundo chegaria. Quem pode oferecer-se como modelo de sexualidade realizada e estável, equilibrada e feliz. Em boa verdade também ninguém pode dar-se como modelo de boa educação, de limpeza, de sanidade, etc. É paradoxo e falsa questão. A visão da sexualidade de cada professor estará sempre marcada pela sua formação, pelas suas vivências, idade... impossível de enumerar aqui. O que por vezes se esquece é que existem valores éticos implícitos na matemática, ciências, línguas, história ou geografia. Na realidade, pôr em dúvida as competências deste nível é pôr em causa qual-

quer papel do professor. No extremo oposto, os padrões de comportamento sexual são passados principalmente quando a eles não nos referimos. Portanto, quando neles não falamos apenas estamos a escolher não permitir a sua questionação. Estamos a fazer uma educação sexual taxativa e autoritária.

A educação sexual não significa dizer quais são as formas lícitas ou ilícitas, normais ou anormais, saudáveis ou doentias de viver a sexualidade. Para isso, toda a sociedade se investiu, a escola inclusive. Trata-se, quanto a mim, de pensar nos porquês. O que é tido por lícito, normal e saudável nas práticas? O que aceitamos ou rejeitamos? Trata-se de pensar nas formas de discriminação que atravessam a sexualidade e, com ela todos os outros domínios. Trata-se de examinar porque se julga, antes de pensar. A escola, como instituição social, insere-se na construção da sexualidade e nesse processo selectivo de seres humanos, diferenciando os normais dos anormais. Estes processos são, em larga medida, auto-regulados, porque se localizam em formas que o sujeito controla sobre si próprio. Estão presentes na formação identitária de crianças e jovens, na sua procura de adequação ao que deles se espera (pais, professores, mas também, grupos de amigos ou colegas). Em síntese, todos os professores, se professores, estão aptos a fazerem educação sexual, porque em boa verdade já a realizam, estando ou não cientes disso. Quanto à formação de professores, sugiro que se não separe este campo de outras formações cívicas imprescindíveis para se ser professor. Qualquer que ela seja deve ser globalmente pensada. A modalidade que me parece verdadeiramente poder introduzir mudanças pedagógicas é a de formação cooperada,³⁵⁶ acompanhando do princípio ao fim experiências educativas, permitindo a discussão continuadas, inventariando possibilidades e formas de resolver conflitos.

Modalidades de acção educativa

Existem muitas formas de interpelação da sexualidade na escola. Quem não encontrou já um desenho alusivo ou um preservativo no livro de ponto? Quem não foi impedido de entrar numa sala pelo caótico aglomerado de corpos? Quem não a viu surgir nos olhares lânguidos, absortos, mas distraídos de meninas e meninos? Quem não deparou com beijos longos, apalpadelas, empurrões? Existem, porém, situações com efeitos mais graves. Não vamos tratar delas agora, contudo, reconheçamos a sua diversidade e, por isso, a última coisa que me lembraria aqui era de apresentar um receituário de actuações. Os gestos e os discursos em educação sucedem-se demasiado fugazes para antecipar todos os efeitos. Mas existem alguns contextos escolares que se me afiguram particularmente pertinentes para investir na educação sexual. Outros caberiam também. Contudo, terei de pensar nos limites da minha própria experiência.

³⁵⁶ O Movimento de Escola Moderna do qual faço parte tem uma concepção própria de formação de professores que liga a auto-formação com a partilha e socialização de saberes. Porém e num sentido mais geral, a formação cooperada constitui a forma mais segura de levar a cabo projectos que exigem formas de exposição dos professores. O apoio do grupo a cada um dos professores pode constituir um alento continuado.

O primeiro contexto é pontual e já aqui referido. O(a) professor(a) é apinhado(a) de surpresa por uma “brincadeira” e sente necessidade de dar uma resposta educativa. O âmbito dessa intervenção pode extravasar largamente o contexto onde surgiu, dependendo do grupo terá despoletado a acção;

O segundo, visa o esclarecimento individual ou de pequenos grupos de aluno(a)s de aspectos da sua sexualidade. Esta intervenção surge, muitas vezes, da necessidade de dar respostas a questões pessoais sobre o desenvolvimento biológico na adolescência, mas pode abranger o foro psicológico (relações com pais, namorado, etc). Os “Gabinetes de Atendimento” servem estes fins (e deveriam ter equipas múltiplas de professores, psicólogos, enfermeiros, médicos, etc.);

O terceiro contexto vive no interior dos próprios currículos. Muitos programas já dão espaço explícito ao desenvolvimento conceptual de questões sobre sexualidade. Os que melhor conheço – História – contemplam zonas programáticas de estudo das mentalidades. Invocam, na ordem temporal, as mudanças de práticas e concepções. Os contextos culturais, sociais e políticos mais amplos permitem o questionamento crítico de ideias feitas sobre a natureza humana. Contribuem para situar relações e desmontar formas de construção da sexualidade (relações de género, rituais de namoro e casamento; os hábitos de higiene, de vestuário e os significados atribuídos; os conceitos de maternidade e de paternidade, etc). A compreensão da relatividade cultural abala a visão redutora do conceito natural, põe em causa uma sexualidade que se traçou a priori e as fronteiras entre a normalidade/ anormalidade. As formações no tempo permite perceber como se legitimam verdades absolutas e delas se fazem preconceitos. De uma penada, desenvolve-se o sentido crítico num campo temático verdadeiramente motivador como é o da sexualidade. Assim, ganha a história e ganha a educação no seu sentido pleno. Obriga o professor a uma experiência de aprofundamento curricular, pois quando se mexe numa zona do currículo todo ele precisa de ser visto com outro olhar.

Um projecto de turma

Finalmente, um quarto contexto – os projectos de turma. A fronteira entre o público e o privado na sexualidade permite muitas formas de isolamento e violência. A escola possibilita, no entanto, a conjugação de grupos heterogéneos de alunos, que fabricam em colectivos as suas identidades. Se bem que o trabalho de projecto não constitua novidade pedagógica, contem potencialidades criativas que abrem caminho a novas construções identitárias. Sendo a sexualidade essencialmente uma construção social, o trabalho de projecto investe, os que nele participam, do poder de mobilizar, apropriar e mover discursos, questionar práticas e viabilizar, pela imaginação, formas novas de ver os assuntos. Por outro lado, inserido no contexto da aula, o trabalho de projecto atribui à sexualidade estatuto curricular, mas não implica, em simultâneo, uma organização fraccionada desses saberes.

Por isso passarei a centrar-me numa experiência de projecto e o seu relato utiliza como material de aproximação e problematização, um conjunto de textos – Estórias que simulam outras histórias – produzidos para um projecto específico. Estes textos foram redigidos no âmbito de um projecto de educa-

ção sexual, coordenado pelo PES (Projecto de Educação para a Saúde) e pela APF (Associação de Planeamento Familiar) e supervisionado pelo ME. Neste projecto global foram envolvidas escolas de diferentes zonas do país e níveis de escolaridade. O projecto no qual participei funcionou entre os anos lectivos de 1995-96 e de 1997-98, acompanhando uma turma de Humanidades do 10.º ao 12.º ano de escolaridade. Não trago aqui a avaliação do projecto (a seu tempo foi feita, incluindo os seus diferentes momentos e as perspectivas de cada um dos actores). Limitar-me-ei ao levantamento de possibilidades das histórias se multiplicarem noutras experiências. A ideia que presidiu à redacção dos textos era o diagnosticar os interesses da turma. Os questionários anteriormente realizados com o mesmo fim dirigiam as escolhas para temas “sonantes” e os dados obtidos lançavam dúvidas ao conselho de turma se não se trataria de um mero fenómeno de moda. Por outro lado, a adesão imediata da turma ao projecto, não correspondia ao indicar as direcções pretendidas. Foi para dissipar estas dúvidas que recebi, como encomenda, a redacção de histórias que focassem as relações entre adolescentes e jovens.

A concepção dos textos visava a selecção de temáticas para debater na turma. Mas, a incumbência trazia ainda implícito o desejo de que as histórias permitissem, por um lado, a identificação dos alunos e, por outro, que essa não fosse óbvia, ou seja, que a sua verosimilhança não arriscasse um aluno nela se sentir visado. Ainda se pretendia que cada texto viabilizasse saídas e interpretações diversas. Tentando responder a tais requisitos, dei-lhes um “tom Corin Tellado”, que passarei a exemplificar.

História 8

O pai da Bárbara morreu há já quase um ano. A mãe, corajosamente, tentou refazer a sua vida e, para além de continuar a cozinhar no restaurante, ia fazendo um trabalho aqui e ali como podia. Ter três filhos menores significa que para além de os ter de alimentar, é necessário vesti-los, calçá-los e mantê-los a estudar. Tudo isso foi possível, mas não chegou para pagar a hipoteca da casa. O dinheiro do seguro era pouco e, quando se deu por ele, já tinha acabado.

Não lhes restou portanto solução nenhuma, a não ser aceitar a hospitalidade dos tios e ir viver todos lá para casa. Ao princípio a Bárbara até gostou da ideia. Iam partilhar o espaço com mais pessoas e isso talvez atenuasse o peso da ausência que se instalara pela falta do pai. Não teria de esbarrar constantemente com memórias desagradáveis.

Contudo, de há uns tempos para cá, a Bárbara vive, em silêncio, um drama. Ao princípio, nem sequer percebeu ou não quis perceber, pelo excesso de horror que isso lhe provocava. O tio aproximava-se sorrateiramente por trás dela e, como quem não quer a coisa, deslizava a mão pelo seu seio ou nádega. Depois, quando ela olhava, ele fazia-se desentendido. Ela pensava se teria ou não acontecido e afastava os maus pensamentos como um cão sacode a água da chuva. Mas, ultimamente, a Bárbara já nem na ingenuidade se consegue refugiar. Um profundo asco grassa dentro dela, corroendo-lhe as entranhas como um bicho. Sente nojo profundo e vê à noite aquelas mãos pegajosas a perseguirem-na. Sujam-lhe a alma e ela não sabe com quem deverá falar.

Operacionalizar um projecto implica definir conceitos e pressupõe metodologias. São estes que mudam os sentidos e provocam efeitos divergentes consoante os seus usos. As oito histórias abordam temáticas diferentes. São distribuídas aleatoriamente por grupos de alunos. Estes discutem-nas, completam-nas ou recriam-nas. Depois, cada grupo apresenta a sua história à turma, explicando razões e enriquecendo a trama. A seguir, a turma escolhe, entre as histórias apresentadas, as que quer aprofundar e debater. Cada debate é orientado pelo grupo que o já tinha trabalhado (em geral, 3 alunos), em forma de assembleia de turma. A assembleia de turma, gerida por alunos, constitui o processo em que, pela participação activa, os alunos se apropriam de saberes e os socializam, com regras de funcionamento, que eles determinaram.

A escola na dimensão de produção cultural

Sugiro que se pense nas histórias a partir do papel da escola como instituição social moderna. Se a pensamos como veículo da cultura legitimada e dominante, através dela nada se poderá mudar. Contudo, se, para além de portadora da cultura estabelecida, ela for concebida como produtora e situada na cadeia multiplicadora dessa cultura, então depende das condições em que a cultura for produzida, fora e dentro dela. Se esta comunicação, pelas dúvidas que introduz, não constitui um plano de como fazer educação sexual, espero que não desalente e, pelo contrário, lance o desafio de pensar em que medida e como se poderá mudar a produção cultural da sexualidade na escola.

Sendo a sexualidade culturalmente construída no interior das relações de poder existentes dentro das relações discursivas, normativas e de poder, presentes na escola, será expectável a construção de novas formas de olhar a sexualidade? Dito de outra forma, se a sexualidade funciona há muito no interior da escola, será possível mudar os modelos que nos governam?

A partir da inventariação de conteúdos e metodologias escolares, seria possível "desvelar" as razões políticas e as finalidades desses padrões, para que os alunos acessem à sua própria sexualidade e, se tal desejassem, a definissem divergentemente? Seria fazê-los entrar no fluxo discursivo do saber, aqui, sobre si e ao verbalizar-se terem nas mãos possibilidades de escolha efectivas?

Para isso a sexualidade atravessaria o plano privado, onde se opera a sua norma e normalização, para o plano público. Seria um combate às requintadas e subtis violências escolares, mas, com a quebra deste isolamento social do sujeito, não invadimos espaços, só seus?

Se a sexualidade for algo que se repete e performa em contexto social, as histórias ou outras estratégias que viabilizam condições para falar, permitirão que os alunos movam os seus sentidos pela acção sobre as normas, que aceitam ou rejeitam? Ou, pelo contrário, obrigam à condição mais plena de aceitação do estabelecido (porque mostra para esconder, como toda a sociedade)?

Em síntese, a sexualidade coloca os problemas da liberdade do conhecimento, da sua apropriação e participação dos alunos na sua própria educação.

Bibliografia

- Butler, Judith (1999), *Gender Trouble*. New York and London: Routledge.
- Debord, Guy (1972), *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Edições Afronte.
- Foucault, Michel (1994), *História da Sexualidade*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, Michel (1986), *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Popkewitz, Thomas (1997), *Reforma educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rose, Nikolas (1998), *Inventing our selves*. Cambridge: CUP.
- Silva, Tomaz Tadeu da (1999), *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Xavier Filha, Constantina (2000), *Educação sexual na escola*. UFMGS.