

Um corpo bonito não satisfaz nos atos afetuosos? Investimentos práticos nos corpos e nos des/afetos entre adolescentes e jovens convivendo na escola

JOSÉ MANUEL RESENDE
DAVID BEIRANTE

RESUMO

Através de um trabalho exploratório de feição etnográfica realizado em três escolas, procuramos lançar uma reflexão sobre os modos como nestas é feito o trabalho de qualificação política à corporalidade, sexualidades e (des)afetos. Esta instituição como arena pública faz expor a partir destes exercícios toda uma rede complexa de dúvidas e incertezas, que enquadram os juízos críticos plurais e compósitos sobre aquele trabalho e os seus efeitos nas práticas de uns para com os outros. O nosso interesse é explorar aquilo que os alunos nos dizem sobre o corpo e a sexualidade a partir de interrogações controversas ou que suscitam dilemas e como (des)coordenadamente ajuízam e gerem as situações com que se defrontam quotidianamente.

Palavras-chave: Qualificação política escolar; Corporalidade; Sexualidade e (des)afetos.

ABSTRACT

Through an exploratory ethnographical work conducted in three schools, we seek to reflect about the ways that is the work of political qualification to corporality, sexualities and (dis) affections. This institution as a public arena makes expose from these exercises a complex network of doubts and uncertainties that fit the plural and composite critical judgments about that work and its effects in practice to each other. Our interest is to explore what students tell us about the body and the sexuality from controversial questions or dilemmas and how (un)coordinate judgments and manage the situations that they face every day.

Keywords: Political qualification in schools, Corporality, Sexuality and (dis) affections.

1. CORPOS, AFETOS E SEXUALIDADES COMO OBJETOS DE QUALIFICAÇÃO POLÍTICA

Tem havido nas ciências sociais diversos olhares sobre o corpo (Resende, 1999), encarado como objeto científico¹. Tratado em ensaios, ou em obras de caráter teórico, com ou sem uma base empírica, os recortes sobre o corpo apresentam-se mais do lado da sua corporalidade e do modo como esta é concebida e ressignificada através de práticas recursivas tanto em termos discursivos (Foucault, 1975; Elias, 1989; Brasão, 2012) como ao nível das representações (Goffman, 1975; Bastos, 1997), mas também através de práticas que reproduzem modelos culturais e estilos de vida experienciados em diversos contextos (Bourdieu, 1979; Foucault, 1994).

Apesar de serem focagens interessantes, as reflexões das ciências sociais sobre os (des)afetos produzidos pelas práticas mediadas pela corporalidade humana, sexuada ainda aparecem como objetos menos visíveis, assumindo lugares de periferia. Há, nesse sentido, neste texto, um esforço para dar algum realce a esta questão, não diretamente, mas da forma como os (des)afetos são qualificados na escola, através das relações estabelecidas por alunas e alunos que se encontram matriculados em três escolas públicas do Ensino Secundário².

A escola como instituição é aqui observada através da forma como os seres mais novos encaram a sexualidade e, através dela, produzem pontos de vista práticos sobre os (des)afetos. Centrar a análise preliminar sobre os julgamentos que os alunos inquiridos produzem sobre a sexualidade coloca igualmente em discussão a problemática da corporalidade e o modo como, a partir deste dispositivo, estes expressam os (des)afetos sobre os outros que com eles convivem nos espaços dentro da escola ou em espaços exteriores, mas contíguos àqueles estabelecimentos de ensino.

O nosso interesse é assim explorar aquilo que os alunos nos dizem sobre o corpo e a sexualidade, mas a partir de interrogações sobre questões controversas, ou que suscitem dilemas. Concebemo-las problemáticas por partirmos da hipótese de que apesar da sua natureza inquietante — quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista normativo

¹ Entre artigos e obras consultadas referimos as que seguem: Luc Boltanski (1971) “Les usages sociaux du corps, *Annales – Économies, Sociétés et Civilisations*. Volume 26, 1, 205-233; Pierre Bourdieu (1979), *La Distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit; Norbert Elias (1995) “On Human Beings and Their Emotions: a Process Sociological Essay” in *The Body*, FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike, TURNER, Bryan (eds), London, Sage Publications; SHILLING, Chris (1997), *The Body and Social Theory*, London, Sage Publications., TURNER, Bryan (1995), “The Discourse of Diet”, in *The Body*, FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike, TURNER, Bryan (eds), London, Sage Publications, TURNER, Bryant (1996), *The Body and the Society*, London, Sage Publications.

² Amostra construída entre estudantes matriculados em três escolas do ensino secundário localizadas em Lisboa, Alverca e Santarém, com populações estudantis socialmente contrastantes. A escola de Lisboa apresenta um perfil de alunos da classe média e média alta, cuja maioria dos progenitores possuem elevadas qualificações escolares; a escola de Alverca caracteriza-se por um perfil de alunos predominantemente oriundos das classes populares, bem como pelas baixas qualificações dos progenitores; quanto à escola de Santarém, é frequentada por alunos maioritariamente da classe média, com progenitores possuindo elevada qualificação escolar, mas também por um significativo número de alunos oriundos de classes populares ligadas essencialmente à agricultura, cujos progenitores possuem baixa qualificação escolar.

—, os acordos possíveis não levam a juízos comuns. Desta maneira, os desacordos na forma como ajuízam as ocorrências não só nos permitem observar como eles operam criticamente quando abordam estes assuntos, mas também como é que as polémicas geradas tornam ou não possível a administração das suas consequências práticas (desejadas ou não), em particular quando os envolvidos experimentam situações conflituosas.

Partir de dilemas e conflitos que os envolvem quando se sentem confrontados com estes temas gera a possibilidade de delinear quais os regimes de envolvimento de ação (Boltanski, Thévenot, 1991; Thévenot, 2006) que estes consideram como os mais adequados quando têm de lidar, na prática, com situações e momentos críticos, com saídas incertas. Em face destas ocorrências não habituais, os atores revelam-nos as suas convicções e crenças sobre aquilo que estão a questionar. Mas no decurso da exploração daquilo em que acreditam, os alunos usam a sua razoabilidade para descreverem as suas opiniões sobre as questões levantadas, fundamentam os critérios que utilizam para discorrer sobre o tema ou ainda como procuram os meios de resolução dos problemas que têm de enfrentar e que resultam, na maioria dos casos, das consequências, esperadas ou não, dos seus atos. Este é um processo complexo, de atos sequenciais ou intercalados por outros, movendo-se em temporalidades sinuosas (Serres, 1996) e de efeitos que nem sempre se fecham em definitivo.

Quando questões como estas se apresentam na escola, o mais incisivo prende-se com o fato de a instituição estar na presença de várias figuras que tramam a figura do aluno, quer quando este está em face de um colega, quer quando este está em face de um adulto, que tanto pode ser o professor, como pode ser o psicólogo, os pais, os técnicos-administrativos, os auxiliares de educação ou os representantes do Ministério de Educação.

Na verdade, a partir dos anos sessenta do século XX, as intervenções públicas nas escolas começam a dar uma atenção maior às transições etárias dos alunos (Resende, 2003). Esse ato resulta das mutações verificadas nos saberes da Pedagogia e da Didática, a par da problemática das desigualdades escolares e sociais difundidas pela ciência sociológica que se debruça, a partir dessa altura, com mais afinco e finura sobre os resultados escolares, cruzando-os com a origem de classe dos seus usuários.

Nesse sentido, estes saberes não deixam de problematizar a idade questionando-a de modos diferentes e com consequências também (in)esperadas. Do lado da Pedagogia e da Didática, tanto a Psicologia como a Filosofia Educacional não deixam de se interrogar sobre as relações entre a idade do aluno e como se dão as suas aprendizagens. Como é que o professor deve proceder para manter o interesse e a atenção dos alunos nas aulas? Despertar nos alunos o interesse pelos saberes obriga o professor a pensar a figura estatutária do estudante, consoante a sua idade, caso se pretenda cativá-lo durante as lições.

Do lado da Sociologia, questiona-se a relação da idade escolar com os seus resultados, segundo os seus percursos, não descurando da origem social dos alunos que integram as suas amostras. Concluem que os alunos socialmente favorecidos são aqueles que têm uma maior probabilidade condicional de percorrer a escolarização na sua idade escolar “normal”, contrariamente ao que acontece com os alunos oriundos das classes desfavorecidas.

O primeiro passo para que as figuras da criança, adolescente e jovem comecem a

fazer história na instituição é vincular a questão da idade, atribuindo-lhe uma centralidade política nos processos de socialização a partir do foco de como se processam as aprendizagens e, mais criticamente, quais os seus notórios efeitos nos trajetos dos alunos e na duração dos seus estudos. Se a problemática da aquisição das aprendizagens e o processo da sua desigual distribuição junto dos alunos vão fazer intervir aquelas outras figuras — o professor, o psicólogo, os pais, os técnicos-administrativos, os auxiliares de educação, os representantes do Ministério de Educação —, a questão disciplinar reforça ainda mais a sua presença na escola (Resende, 2010; Sebastião *et al*, 2003). Esta questão envolve sobretudo a discussão sobre as causas da indisciplina e, em alguns casos, da violência escolar. E a imagem dos estudantes junto dos adultos que trabalham na escola ou que a ela se dirigem (imagem esta resignificada quando os problemas disciplinares adquirem visibilidade mais expressiva) condiciona toda a interrogação sobre qual o castigo certo, quais os atenuantes a ter em conta ou ainda se aquelas atitudes são ou não reparáveis. E a mediação destes profissionais anima ainda mais quer as discussões, quer as análises.

Assim, se a transação destas figuras com a figura do aluno assume no domínio da atenção 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 constância, quer do ponto de vista da sua intensidade, entre o final da década de 80 e a década de 90, estas inquietações incitam ainda mais os profissionais em virtude das modificações morfológicas que ocorrem nas escolas. As dinâmicas que ali se observam se de um lado resultam do crescimento do número de alunos, nacionais e vindos dos contextos de imigração, que se diversificam mais, do outro lado derivam das medidas e ações públicas que visam à redução do insucesso e do abandono escolar.

Estes, permanecendo mais tempo no estabelecimento de ensino, levam a instituição escolar a debater-se com outros desafios trazidos pela nova trama que combina a figura estatutária com a figura do adolescente e do jovem. Sublinham-se estas duas últimas categorias, justamente porque as pesquisas têm como palco as arenas públicas de escolas do Ensino Secundário.

Em estudos concluídos recentemente, os professores inquiridos não deixam de destacar a complexa equação com que têm de lidar quando tratam de qualquer problema de carácter escolar no seu estabelecimento de ensino (Rayou, 1998; Lantheaume, 2005; Resende, 2010). Esta equação combina as duas formas de qualificação que temos vindo a salientar, isto é, as transições a que se encontram votados uma vez que a categoria estatutária de aluno já não se distancia das outras duas.

E o trânsito entre uma e outra ainda se complica mais porque os seres mais novos estão agora equipados de outros objetos recentes no estabelecimento de ensino. Os telemóveis, os tablettes e os computadores portáteis são, a par dos *Ipod* e dos *Ipad*, alguns dos objetos que hoje fazem parte do quotidiano escolar. Ou, por outras palavras, a figura estatutária do aluno aparece equipada com estes objetos que intervêm em todos os domínios e espaços escolares, não sendo ignorados por estes como equipamentos que contribuem para efetuar diversas conexões, sejam quais forem os contextos.

A entrada destes equipamentos vai rearranjar as formas de envolvimento entre si, mas também com os atores adultos que ou trabalham na escola ou vão ali para tratar de algum assunto ou problema. Se for heurísticamente promissora a hipótese da interferência destes equipamentos nas redes de interação que enquadram os seus portadores e utilizadores entre si, mas também com outros atores com quem convivem na escola, estas interseções são aqui concebidas como mediações entre uns e outros, que são potenciadas pela corporalidade que dá forma ao corpo.

E a corporalidade como dispositivo que enforma o corpo é entendida aqui na sua globalidade (Schilling, 1997), aliando-se a mente ao corpo, a sua tangibilidade palpável, mas também o lado sensorial, emocional, pulsante (Elias, 1995). Neste sentido, a corporalidade destes atores é também potenciada pelo uso plural destes aparelhos, em virtude das vastas possibilidades permitidas por estas novas tecnologias (Auray, 2011). Dito de outra maneira, a utilização destes equipamentos serve para usos e apropriações diversas da corporalidade dos atores, através das redes sociais, com consequências nem sempre previsíveis ou desejadas por quem delas se vale, sejam quais forem os seus propósitos (Pasquier, 2005).

Com as mudanças verificadas na instituição, quer na paisagem humana numa escola cada vez mais massificada, quer com a paisagem tecnológica trazida por estes equipamentos com todas as suas mediações possíveis, a questão do corpo, das sexualidades e dos (des)afetos ganha outra configuração e centralidade política. Assim, a socialização política escolar (Resende, 2010) é confrontada com novos desafios, onde o corpo em “carne viva” de uns face aos outros se defronta com outras imagens e representações delineadas a partir dele, mas agora trabalhadas e projetadas por estes equipamentos tecnológicos.

Isto significa que os *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) corporais apresentam, nesta instituição, outros revestimentos para além do corpo biológico que cada um expõe publicamente. Deste modo, os dilemas, as controvérsias e os conflitos que ali ocorrem, quer sobre o corpo adolescente e juvenil, quer sobre as concepções e práticas sexuais que ali são defendidas, criticadas ou rejeitadas, quer ainda o questionamento sobre o reconhecimento e o respeito pelos afetos, ganham outros contornos, tornando mais complexa a qualificação política da corporalidade em geral, e aquela que resulta da educação sexual praticada na escola.

O que se destaca nesta análise é um duplo exercício de qualificação política dos corpos, das sexualidades e dos des/afetos que é fabricado na arena pública escolar por um trabalho de minúcia, mesmo que não o seja de modo visível. De um lado, o exercício de qualificação é realizado pelos pares, coletiva ou interpessoalmente. O contexto de *philia* é também um espaço a considerar nestes exercícios para além das relações entre colegas (Rayou, 1998; Resende, 2010). Do outro lado, este mesmo exercício é produzido junto dos adultos, sobretudo em contextos institucionais destinados à educação sexual, realizado tanto por professores como por outros atores qualificados para o efeito.

Em cada um destes exercícios, independentemente dos espaços onde estes são operados, é preciso atenção e sensibilidade para captá-lo, quer quando este trabalho decorre e resulta de relações pautadas pela informalidade, quer quando o mesmo trabalho é realizado de modo formal, em aulas ou conferências.

Na maior parte das vezes, é um trabalho sutil, artesanal, mas outras vezes é feito de modo mais categórico, praticado em sessões de educação sexual ou em outras atividades integradas nesta modalidade de educar os mundos da sexualidade, com as suas precauções, reparos, mas também as suas previdências, que visam evitar aquilo que pode não ter arranjo ou cujo conserto apresenta preços elevados. Nas mobilizações dos saberes formais ou dos saberes vulgares habituais, quer na família, quer entre pares, quer ainda nos espaços da *philia* ou na intimidade dos primeiros encontros amorosos, a sexualidade não deixa de se apresentar como exercício problemático. O equívoco e o mal-entendido não desaparecem, a autocensura que envolve tanto a recriminação velada ou manifesta como a repressão expressa nos não ditos também aparece com expressões variadas.

Por isso é que os corpos, as sexualidades e os (des)afetos impelem um questionamento em que a delicadeza das questões tratadas necessita de um olhar investigativo, atento à circulação das moralidades e das normatividades que orientam aquilo com que se concorda ou indicam aquilo que se recrimina, que se expõe, que se ignora ou ainda que se evita a todo o custo abordar porque são questões incômodas ou então há o pudor ou a vergonha que impede serem faladas ou questionadas em público.

2. CORPOS FEIOS E MAUS

Após uma era milenária de puritanismo, a perda do corpo como “objeto pudico” dá lugar a uma verdadeira explosão na atenção e nos cuidados para com o mesmo (Le Breton, 2005), redescoberto como instrumento de fazer, associado à liberdade física e sexual. A forma como o corpo é usado, tratado e investido torna-o um campo operativo da adolescência e do jovem intimamente ligado à qualificação do indivíduo.

A ideia da existência de um ideal de corpo resulta na produção de uma compreensão verticalizada relativa ao mundo do adolescente e do jovem. No topo dos valores modernos o corpo é edificado sob a égide da beleza, da magreza, da definição muscular, em contraposição ao corpo deformado, demasiado gordo ou demasiado magro, sem curvas, que supostamente conduz a estilos inferiores de existência identificando os indivíduos de forma desigual, recusando-os, estigmatizando-os.

O corpo hoje aparece assim caracterizado pelo culto da imagem, da aparência, da necessidade de fazer sobressair por meio da cosmética, do desporto, das dietas ou do vestuário - um corpo “fabricado” de acordo com as promessas mercantis da sua *juvenilização* (Featherstone e Wernick, 1995; Ferreira, 2011). A imagem do corpo está na moda e é lucrativa (Hargreaves, 1986); além disso nunca esteve tão disponível para ser inspecionado, comparado, humilhado e violado. Ele é, como diz Baudrillard, “o mais desejável objeto de consumo” (Baudrillard, 1975:137) que, dada a sua extrema sensibilidade às variabilidades discursivas e conceituais, se transforma na razão direta da fugacidade dos discursos que em torno dele gravitam (Bozon, 2002).

Os signos refletidos pelos modelos de massas, pela moda ou pela publicidade, vestindo ou escancarando o desnudamento do corpo, surgem como mensageiros de que

os adolescentes são usuários, pertencem a determinados grupos juvenis diferenciados de acordo com normas ditadas pela moda, pelo mercado (Payet, 1998).

A uma verdadeira invasão do culto do corpo corresponde a apresentação da sua *fachada* (Goffman, 1993), que, potencialmente investida de uma variedade de significados, ocupa um lugar privilegiado na troca simbólica intrínseca à vida social. Contextualizado e interpretado num conjunto específico de convenções, representações e valores sociais representativos de uma dada *cultura somática* (Boltanski, 1971:208), o corpo dá-se a ver, a ser percebido e rotulado segundo categorias de percepção e sistemas de classificação social. As categorias de classificação historicamente reificadas, como o gênero, a orientação sexual, a raça ou a idade, foram amiúde substituídas por outras, que adquiriram expressividade na corporeidade, comportamentos e rituais, modos de vestir e de se apresentar em público.

Tais classificações não são arbitrárias, mas sim resultantes de definições dependentes dos *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) que guiam as ações e os julgamentos dos atores sociais, investimentos cujas formas ora dependem de saberes (científicos, técnicos, doutrinários), ora dependem de outras grelhas oriundas das tradições, dos saberes vulgares e imersos no modo habitual como são tratados e categorizados. Os inquéritos de opinião sobre a imagem do corpo, ou os inquéritos feitos a partir de saberes ligados ao foro clínico sobre o corpo saudável, apresentam estas taxionomias classificatórias a partir das quais se define o corpo, atribuindo naquela definição um conjunto de atributos que se associam a um corpo belo ou feio, ou a um corpo saudável ou doente.

Os valores de beleza, felicidade ou juventude identificam-se com um corpo que se transforma em objeto de cuidados e desassossegos. Implicado pelo mero estatuto convencional e abstrato de critérios de ordem corporal que define a figura do jovem e do adolescente, o corpo-imagem cuja caracterização assume um caráter complexo pode ser operacionalizado, referenciando-se numa abordagem pragmática, como uma *competência* (Boltanski, 1990) da valorização de si em direção ao outro ou do outro em si mesmo (Mead, 2006).

Através da definição discursiva — tanto no masculino como no feminino — acerca do significado que atribuem ao corpo, torna-se possível entender em que medida o corpo é um elemento decisivo na sedução (ou na repulsa). A este propósito, a maioria dos adolescentes assume maior disponibilidade para se aproximarem de alguém com uma figura que consideram mais atraente, como evidenciado por este adolescente³:

O corpo é importante para a atração. É a primeira impressão. Aquela que mais interessa. Se não cuidarmos do corpo e não nos tornarmos minimamente atraentes vamos ser postos de parte (Vítor, 15 anos).

Na maioria das vezes, os adolescentes referem que no momento da aproximação as qualidades que transcendem o corpo físico são subvalorizadas e, segundo indicam, só

³ Os nomes dos entrevistados são fictícios.

serão analisadas em segundo momento. Nas palavras deste jovem: “Para ser franco não me interessa muito se é intelectual; o corpo e a cara é o que me faz escolher se me quero envolver com essa pessoa” (Carlos, 15 anos).

A abertura que evidenciam a outros aspetos além do corpo físico relaciona-se com a exploração da empatia e a troca de afetos que, em última instância, podem ser determinantes para o relacionamento amoroso. Diz uma jovem entrevistada que

é lógico que o corpo não é o mais importante. Concordo que é um elemento fundamental na atração física, mas se me apaixono por alguém quero que seja interessante a nível de personalidade, simpático, inteligente, afetuoso [...] Um corpo bonito não chega” (Maria, 17 anos).

São muitas as modalidades de desafiar o corpo a alcançar medidas justas, saudáveis de acordo com as exigências hoje padronizadas (Resende, 1999). Na instituição escolar observam-se modos compostos de as medir, cujas medidas, no ato de fazer a aproximação, ou estabelecer a empatia e o desejo, são estabelecidas a partir de critérios plurais, umas mais sujeitas a certa norma padronizada (mas auferindo de uma dada elasticidade), outras que ultrapassam as referidas medidas padrão.

Enquanto pertencente a uma categoria, o adolescente e o jovem têm de investir no reconhecimento de si apresentando-se perante os outros com um corpo “em forma” que espelhe performance e/ou potência sexual, embora não controlem por completo os seus efeitos vindos do outro a quem apelam a atenção, ou a sedução.

E tudo isto surge envolto em atos plurais de recriação da imagem corporal em função de um ideal cultural imaginado no que respeita à elegância feminina e ao mesomorfismo masculino.

Os dados recolhidos nesta pesquisa sugerem que a imagem corporal dos adolescentes é vital para aceder aos grupos de pares e às atividades ali propostas, sendo o corpo um objeto de avaliação e de qualificação constantes. Estes mostram que a sua aceitação depende fortemente de apresentações e performances corporais plurais. O corpo é potencialmente um corpo que ousa transpor o seu território, o seu lugar, e prestar-se a regimes de envolvimento diferenciados da ação. Daí os efeitos da sua qualificação serem (in)desejados, (des)qualificados num *continuum* que pode desembocar em ações humilhantes.

É o que acontece com a condição corporal que aparece como motivo de ações discriminatórias praticadas por outros. Algumas situações de discriminação, sentidas com especial amargura, acontecem na escola, perpetradas não só pelos pares, mas também por professores ou funcionários. Damos o exemplo do relato desta jovem:

Já fui discriminada por ser gordinha. Hoje ouço menos bocas acerca do meu corpo, mas por vezes há colegas que ainda gozam com a minha imagem. Mas não são só colegas, também já fui humilhada por um professor de educação física que me chamava baloufa, preguiçosa, molenga e exigia que eu corresse

como os outros colegas e isso cansava-me imenso. Chegava muitas vezes a casa a chorar (Rita, 17 anos).

Sente-se em alguns jovens a estigmatização (Goffman, 1975) como efeito de uma privação a que são votados por apresentarem um corpo que ao olhar dos outros desforma a “boa forma”. Uns tantos desqualificados por não deterem a “medida justa”, isto é, ajustada a uma dada representação que convém, conveniente, convencionada.

Principalmente os jovens com excesso de peso tendem a enfrentar a rejeição e estão sujeitos à humilhação verbal ou do olhar por uma adjetivação primária de “gordo”, com as suas variantes linguísticas de “badocha”, “banhas”, “baloufo”; e ainda rótulos advindos de adjetivações secundárias, como “preguiçoso”, “estúpido”, “repugnante”, entre outros.

A inquietação que o adolescente ou jovem jogam sobre si próprio e sobre o seu corpo é um trabalho tátil, de exploração, com aproximações e recuos, mas cujo resultado é por vezes incerto. Resistir à pressão dos pares pode ser arriscado, “mas por vezes necessário, quando o próprio toma consciência de convívios demasiado nocivos ou opressivos para si” (Barrère, 2013:86). Segundo uma adolescente entrevistada:

Para fazer parte de um grupo de pessoas magras com um corpo giro, tá a ver, fiz dietas loucas, tipo só beber água e pouco mais. É claro que com essas dietas acabei por adoecer, mas aprendi a lição. Já não faço essas loucuras [...] prefiro não ser aceite num grupo a morrer por causa disso. (Cláudia, 16 anos).

Este relato mostra a “tirania” a que estão sujeitos estes seres. E esta é exercida pelos próximos com quem se identificam e admiram pelos seus feitos (Pasquier, 2005). Os espaços de sociabilidade, como a rua, os lugares de lazer e convívio, tornam-se fundamentais para a definição de laços de afinidade e de aliança. Por outro lado, a não proximidade pelo fato de não partilharem as mesmas formas qualificantes do corpo vem reforçar as ações excludentes, as separações, as fronteiras dentro e fora do espaço escolar, onde os seres ou não se fixam ou transitam. Sem desprezar a resistência por parte de quem é estigmatizado, a sua visibilidade negativa raramente é contornada por ser tida como episódica nesta fase da vida, apesar dos sofrimentos vivenciados.

3. O TRABALHO DA QUALIFICAÇÃO DA SEXUALIDADE E DOS (DES) AFETOS EM TENSÃO NA ESCOLA

O processo de maturação do indivíduo na adolescência e juventude implica por parte deste uma desvinculação progressiva da influência da família para se lançar na procura de sociabilidades alternativas, como é o caso da escola ou dos grupos de pares. Com efeito, a escola põe em prática um trabalho de qualificação destes seres tanto no plano cognitivo, como no plano educativo, pois os seus *investimentos de forma* (Thévenot, 1986) interpõem-se ao mundo familiar particularista, propondo exercer outros domínios de atuação, segundo

outro conjunto de princípios (Vieira, 2010:266) de caráter moral e político (Resende, 2010).

A escola, onde passam cada vez mais tempo, constitui um local privilegiado de preparação para a vida adulta, sem negligenciar outros tempos e espaços de socialização, nomeadamente junto dos pares (na rua, no café, no átrio de um prédio, ou num qualquer *espaço virtual* na internet). Referimo-nos aos lugares, ou não-lugares⁴ (Augé, 1992), onde os adolescentes são confrontados com numerosas provas (Boltanski e Thévenot, 1991) que se tornam verdadeiras matrizes da sua socialização (Resende, 2010).

A convicção política de que a educação para a sexualidade, integrada na educação para a saúde, serve à conscienciatização destes seres “menores” para as práticas de saúde em geral e em particular para os cuidados com o corpo — tais como, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez não desejada e os comportamentos de risco — remete para um papel secundário a expressão dos afetos e consequentemente a sua intervenção em assuntos relativos às inseguranças, desejos, prazeres e emoções sentidos com especial intensidade na adolescência.

Sinceramente [a educação sexual] é sempre a mesma conversa todos os anos. Fala-se da proteção de doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez, dos perigos que enfrentamos. Penso que é necessário aprender isso tudo e que foi importante abordarmos estes assuntos na escola, mas ouvir a mesma história todos os anos é que não leva a lado nenhum [...] penso que devíamos discutir assuntos que estivessem mais relacionados com os problemas típicos da adolescência [...] saber mais acerca do jogo da sedução, ou das relações sexuais, ser aceites pelo outro, é isto que preocupa os jovens [...]” (Tiago, 17 anos)

No contexto atual, é fundamental perceber que a educação sexual segue um modelo explícito de uma lógica informativa/preventiva, aparecendo como um saber de referência no caso concreto do uso do corpo e da sexualidade. Com efeito, a associação da educação sexual ao discurso sanitarista está patente nas salas de aula e informa como na escola é revelada uma definição da “verdade” sobre a mesma, secundarizando o lado pulsional, emocional, afetuoso e amoroso associado também à sexualidade.

No foco das políticas de educação direcionadas para a saúde, a sexualidade e o corpo, sugere-se a acomodação que os adolescentes e jovens devem fazer, ou esforçar-se por fazer, a um modo de vida saudável que permita de certa forma reproduzir o que os saberes autorizados entendem como prevenção de comportamentos de risco. Os professores, através da educação sexual, devem, portanto, contribuir para a reprodução da sociedade segundo as suas próprias normas, regulando os comportamentos que de alguma forma se possam considerar dissidentes ou adversos ao esperado ou ao permitido. Assim, as sessões

⁴ Referimo-nos particularmente às novas tecnologias de informação e comunicação que existem numa realidade descorporizada apesar de serem admitidos consensualmente pelos jovens como instrumentos reais de sociabilização à distância.

de educação sexual são também insensatas porque negligenciam as potencialidades de uma educação fundada numa relação pedagógica edificada sobre a dimensão afetiva.

Não são raras as vezes que os inquiridos revelam uma sobrecarga de informações padronizadas, cuja eficácia na prevenção de comportamentos de risco chega a ser questionável. Nas palavras de um aluno:

[...] sinceramente não me preocupo com os comportamentos de risco e penso que a maioria dos meus amigos também não. Nós queremos saber é como nos vamos relacionar sexualmente, quero dizer, como devemos proceder para obter prazer e dar prazer e não de proteção, do uso do preservativo, ou do perigo de contrair doenças e outros assuntos que estamos fartos de saber (Rui, 17 anos).

A escola, enquanto agente de socialização, ao impor um modelo educativo único, práticas pedagógicas estandardizadas e conteúdos curriculares padronizados, parece desencadear nos jovens sentimentos de frustração, de desinteresse e de desobediência. Constatamos que existe uma separação radical entre as normas ensinadas e as que predominam na vida pública, e a juventude é especialmente sensível a essas contradições, construindo uma visão crítica em relação ao estabelecido.

A relação educativa que se constitui na relação com o outro não se dá apenas a partir das características imediatas do “encontro” na sala de aula, mas também partindo das interpretações e expectativas do que socialmente significa ser professor e aluno, isto é, a partir da interpretação tanto subjetiva quanto social do lugar e do desempenho de cada um. Seguindo de perto o que dizem os alunos sobre estes lugares formais, as escolas são consideradas como espaços progressivamente desafetados, desinvestidos, lugares para funcionar e não para viver.

A abordagem pragmática à educação sexual levou-nos a considerar a multiplicidade de envolvimento possíveis nas interações sociais entre alunos e com os professores. Assim, uma das características mais relevantes dos processos pedagógicos envolvidos é que os mesmos conseguem organizar-se para lá dos dispositivos dominantes ou das presenças sociais arroladas, dependentes da natureza inspirada do professor. Alguns projetos de educação sexual postos em prática em sala de aula são enquadrados num tipo de relação proximal, permitindo aos jovens o poder de acesso a presenças exemplares por parte do corpo docente, axiais na operação de uma leitura do comportamento próprio, da atitude perante si e perante os outros. Mas a maioria das intervenções no âmbito da educação sexual simplesmente não atinge a figura do adolescente e do jovem.

4. MODOS DE GOVERNABILIDADE DOS CORPOS E SEXUALIDADES EM DISPUTA NA ESCOLA: ARREMATES EM ABERTO PARA POSTERIORES APROFUNDAMENTOS

Nesta investigação ainda no começo, as conclusões são preliminares e ainda em aberto. Contudo, as entrevistas exploratórias feitas a um conjunto diversificado de adolescentes e

jovens, que desempenham igualmente a figura de aluno nos estabelecimentos de ensino escolhidos como espaços de trabalho de campo, permitem, para já, assentar em algumas linhas de reflexão importantes.

De um lado, notam-se processos e arranjos diferenciados quando se trata de qualificar o corpo, a sexualidade e os afetos nesta instituição. Do outro lado, apesar da existência de dispositivos mais comumente aceites e muitas vezes encarados como preceitos morais e normativos mais expressivos, na verdade estes momentos experimentados pelos envolvidos não deixam obscurecer as vozes dissonantes, quer quando a qualificação se faz entre os pares, quer quando a qualificação se faz nas aulas e eventos ligados à educação sexual, ou mesmo em outras ocorrências, como se verifica nas aulas de educação física.

Dos processos e arranjos associados à qualificação política, porque pública, dos corpos, sexualidades e afetos verificam-se dissonâncias entre os seus momentos e a territorialização que os enformam nos estabelecimentos de ensino. De fato, qualificar o objeto corpo, sexualidades e (des)afetos entre os adolescentes e jovens com os seus colegas e amigos, nos momentos escolares em que as conversas se desenrolam sem que os seus enquadramentos as freiem em demasia e em excesso, é um processo que se destaca quando o mesmo questionamento transita para momentos e espaços com enquadramentos em geometrias já não tão variáveis, como acontece nos tempos das aulas ou afins.

Se os dois processos são aqui tratados como formas de qualificar a corporalidade e as suas extensões, não só os seus arranjos se desigualam, por exemplo, quando se trata do domínio das formas de regulação dos juízos e justificações sobre a justeza de se aplicar normativos (in)flexíveis sobre o que é um corpo belo, bonito e saudável, ou quando as interrogações se forjam no âmbito de uma educação para a sexualidade. Neste último caso, as oportunidades de discussão e de debate são menores, uma vez que a grade que guia a tipificação dos temas e o modo como estes são tratados e aprofundados em sede convencional são menos flexíveis, menos elásticos.

O mesmo se passa no domínio dos conceitos e dos linguajares ali utilizados em abundância. Evita-se entrar em linguagens outras que não os termos técnicos, mais áridos e impessoais, mas que salvaguardam os adultos que assumem a condução destes processos de qualificação, sejam os professores, sejam outros corpos técnicos. Na verdade, o evitamento em entrar em temas como o prazer sexual ou os afetos resguardam os professores e técnicos dos equívocos e mal-entendidos que daquelas conversas podem advir, pois as suas consequências são imprevisíveis, mas quase sempre sujeitas a disputas de diversa natureza.

Ao invés, entre os pares ou entre os amigos, e apesar de uma relativa dominância de um certo padrão de corporalidade que prevalece nos seus entendimentos, e que os guia no cuidado a ter com a aparência corporal, as conversas não estão sujeitas a tantos freios. O mesmo acontece com o linguajar empregado, que oscila entre os termos vulgarmente aceites e os excessos de adjetivações. Tais excessos não só desqualificam aqueles que se destacam por ter medidas corporais que saem do padrão, como também conduzem muitas vezes a processos de exclusão, de humilhação, imperando ali uma espécie de tirania dos mais fortes protagonizada quase sempre em coletivos com fortes lideranças.

Estas questões têm de ser aprofundadas de modo a podermos compreender melhor estes processos, sejam quais forem os contextos onde estes se operam — nos espaços da escola ou nos territórios contíguos a esta. Só assim estamos capacitados a observar melhor quais as operações críticas que são acionadas para a qualificação política dos modelos corporais, mas também dos entendimentos sobre as sexualidades e os (des)afetos. O exame mais afinado destas questões torna possível desenhar melhor as “artes de fazer” o comum nas escolas. Através de um questionamento mais aguçado a partir das disputas causadas por aquilo que é considerado como injusto e injustificado, ou por aquilo que advém dos mal-entendidos ou dos equívocos comunicacionais, estamos em melhores condições de apurar as suas incidências nos compósitos regimes de envolvimento de ação que estes proporcionam aos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc (1992), *Non-lieux -Introduction à une Anthropologie de la Surmodernité*. Paris: Éditions du Seuil.
- AURAY Nicolas, (2011), “La consommation en régime d’abondance. La confrontation aux offre culturelles dites illimitées”, *Revue française de socio-économie*, nº8, 85-102.
- BARRÈRE, Anne (2013), *Escola e adolescência uma abordagem sociológica*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BASTOS, Susana P. (1997), *O Estado Novo e os seus vadios – contribuição para o estudo das identidades marginais e da sua repressão*, Lisboa, Dom Quixote.
- BAUDRILLARD, Jean (1975), *A sociedade de consumo*, Lisboa, Edições 70.
- BOLTANSKI, Luc (1971) “Les usages sociaux du corps”, *Annales – Économies, Sociétés et Civilisations*. Volume 26, nº 1, 205-233.
- BOLTANSKI, Luc (1990), *L’Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Éditions Métailié.
- BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit
- BOZON, M. (2002), *Sociologie de la Sexualité*, Paris, Nathan.
- BRASÃO, Inês P. (2012), “Dons e disciplinas do corpo feminino. Os discursos sobre o corpo na história do Estado Novo”, Dissertação de Mestrado, Lisboa, ICS, Texto policopiado.
- ELIAS, Norbert (1989, 1ª edição de 1939), *O processo civilizacional – 1º Volume*, Lisboa, Dom Quixote.
- ELIAS, Norbert (1995, 1ª edição de 1991), “On Human Beings and Their Emotions : a Process Sociological Essay”, in Mike Featherstone, Mike Hepworth e Bryan Turner (eds), *The Body*, London, Sage Publications.
- FEATHERSTONE, Mike & WERNICK, Andrew (eds.) (1995). *Images of Aging: Cultural Representations of Later Life*, New York, Routledge.
- FERREIRA, Vítor Sérgio (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.

- FOUCAULT, Michel. (2008, 1ª edição de 1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1994, 1ª edição de 1984), *História da Sexualidade*, 3 vols., Lisboa, Relógio d'Água, Lda.
- GOFFMAN, Erving (1975), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving (1993). *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio de Água, Lda.
- HARGREAVES, John (1986), *Sport, Power and Culture: A Social and Historical Analysis of Popular Sports in Britain*, New York, St. Martin's Press.
- LANTHEAUME, Françoise (2005), “Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o «belo trabalho» desaparece e é preciso «trabalhar de corpo e alma»”, *Forum Sociológico*, nº 15/16, 141-56.
- LE BRETON, David (2005, 1ª edição 1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris: PUF.
- MEAD, George Herbert (2006, 1ª edição de 1934), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.
- PASQUIER, Dominique (2005), *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*, Paris, Éd. Autrement.
- PAYET, Jean Paul (1998), “La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école”, *Revue Française de Pédagogie*, nº 123, 21-34.
- RAYOU, Patrick (1998), *La Cité des Lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- RESENDE, José Manuel (1999), “A construção social do corpo nas sociedades de modernidade tardia: disposições corporais distintivas e a corporalidade como recurso mobilizado nas relações e trajetórias sociais”, *Forum Sociológico*, nº1 e 2, 2ª série, 9-40.
- RESENDE, José Manuel (2003), *O Engrandecimento de uma profissão. Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian.
- RESENDE, José Manuel (2010), *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política num contexto escolar de incerteza*, Lisboa, Edições Piaget.
- SEBASTIÃO, João, ALVES, Mariana Gago, CAMPOS, Joana (2003), “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”, *Sociologia problemas e práticas*, nº41, 37-62.
- SERRES, Michel (1996). *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour*, Lisboa, Instituto Piaget.
- SHILLING, Chris (1997, 1ª edição 1993), *The Body and Social Theory*, London, Sage Publications.
- THÉVENOT, Laurent (1986), “Les investissements de forme”, Laurent Thévenot (ed.), *Conventions Économiques*, Paris, PUF, 21-71.
- THÉVENOT, Laurent (2006). *L'action au pluriel: Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Editions La Découvert.
- TURNER, Bryan (1995, 1ª edição 1991), “The Discourse of Diet”, in Mike Featherstone, Mike e Bryan Turner (eds), *The Body*, London, Sage Publications.
- TURNER, Bryan, S. (1996, 1ª edição 1984), *The Body and the Society*, London, Sage Publications.
- VIEIRA, Maria Manuel (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*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 276-297.

José Manuel Resende

Professor Associado com Agregação da Universidade Nova de Lisboa (UNL), membro integrado no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS-NOVA), membro colaborador do Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UL. - josemenator@gmail.com

David Beirante

Doutorando em Sociologia da Educação e da Cultura; investigador do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa (CICS.NOVA.FCSH/UNL) - dbeirante@gmail.com