



1150103727



FE

T/UNICAMP B64c

AURELIO BONA JUNIOR

**O CORPO NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA
SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DAS INICIATIVAS DO GOVERNO
DO PARANÁ (2003-2010)**

Prof. Dr. Darlo Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matricula: 21552-6

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

**CAMPINAS
2013**

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O corpo na educação emancipatória da sexualidade: Uma análise das iniciativas
do governo do Paraná (2003-2010)**

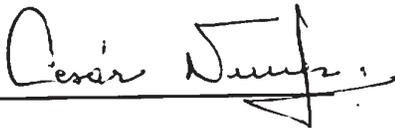
Aurélio Bona Junior

ORIENTADOR: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em
Educação, na área de concentração de Filosofia e História da
Educação**

**Este exemplar corresponde à versão final da Tese
defendida pelo aluno AURÉLIO BONA JUNIOR
e orientada pela Prof. Dr. César Aparecido Nunes.**

Assinatura do Orientador



A handwritten signature in black ink, appearing to read "César Nunes", is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Campinas

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B64c Bona Júnior, Aurélio, 1978-
O corpo na educação emancipatória da sexualidade : uma análise das iniciativas do governo do Paraná (2008-2009) / Aurélio Bona Júnior. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: César Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação emancipatória. 2. Sexualidade. 3. Corpo. I. Nunes, César Aparecido, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The body in emancipating sexuality education : an analysis of Paraná State initiatives (2008-2009)

Palavras-chave em inglês:

Emancipating education

Sexuality

Body

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

César Aparecido Nunes [Orientador]

Eliana Sampaio Romão

Marcelo Donizete da Silva

Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Valério José Arantes

Data de defesa: 29-10-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O corpo na educação emancipatória da sexualidade: Uma análise das iniciativas
do governo do Paraná (2003-2010)

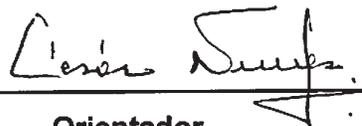
Autor : Aurélio Bona Junior

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Aurélio Bona Junior e aprovada pela comissão julgadora

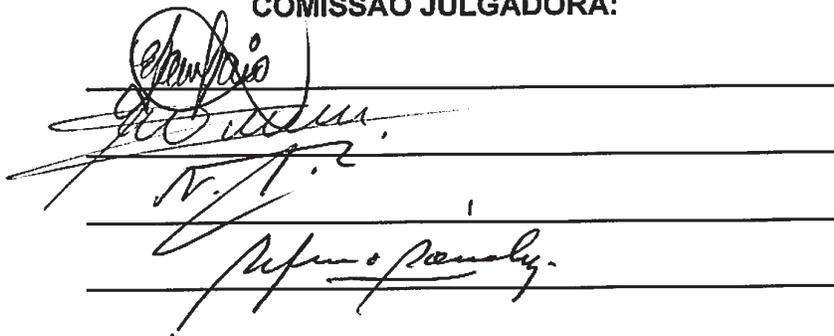
Data: 29/10/2013

Assinatura: _____



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2013

Aos educadores brasileiros, especialmente os professores da educação básica do Estado do Paraná; que este trabalho possa contribuir com a busca de uma educação para a vivência plena e esclarecida da cidadania;

Ao grupo de Pesquisas Paidéia, na esperança de ter podido acrescentar um estudo relevante à tão comprometida pesquisa acadêmica que tem produzido no horizonte da emancipação educacional do ser humano;

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às pessoas mais importantes da minha vida: **Cleri, Ana Clara, Lara Elena e Joan Marcos**. Elas souberam apoiar e, mais do que tudo, com sua simples e companheira presença, fazer-me refletir sobre tantas contradições do âmbito da sexualidade que o processo empreendido nesta etapa de formação deflagrou e fez vir à tona. Embora desgastante e provocador de ausências, esse processo me fez compreender e valorizar ainda mais o companheirismo que construímos, bem como solidificar nossas relações afetivas. Amo vocês acima de tudo!

Agradeço ao **César Nunes**, cuja erudição, experiência acadêmica e, sobretudo, experiência de vida, me propiciou – ora conduzindo, ora exigindo ou, simplesmente, esperando o tempo certo – alcançar um nível de maturidade pessoal, profissional e educacional cujas proporções jamais poderão ser expressas em uma tese sistematizada nos limites das contingências de um pesquisador em pleno exercício profissional.

Agradeço a **todos os meus familiares e amigos**, pela confiança e apoio irrestritos.

Agradeço à **Fundação Araucária**, cujo apoio financeiro foi fundamental para os deslocamentos e as aquisições bibliográficas necessárias.

Agradeço ao **Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UNICAMP** com todos os docentes, discentes e funcionários que trabalham incansavelmente e me receberam muito bem durante esta empreitada;

Agradeço à **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, Campus da UNESPAR**, pelo apoio na readequação das atividades profissionais que possibilitaram a concretização desta etapa formativa em tempos de muito trabalho.

Uma pessoa é o seu corpo. Vive ao nutri-lo e faz dele expressão do amor, gerando novos corpos. Morto o corpo, desaparece a pessoa. Contudo, chegamos ao século XXI e ao Terceiro Milênio num mundo dominado pela cultura necrófila de glamourização de corpos aquinhoados pela fama e pela riqueza, e exclusão de corpos condenados pela pobreza ou marcados por características que não coincidem com os modelos do poder.

(Frei Betto).

RESUMO

A presente tese faz uma análise dos conceitos de corpo presentes nos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade* publicados pelo Governo do Estado do Paraná em 2009 como subsídios para a Educação Sexual na Educação Básica. Este governo assumiu oficialmente a pedagogia histórico-crítica ou dialética como orientação pedagógica durante o mandato em que os cadernos foram publicados. O problema do qual partiu a pesquisa pode ser expresso com o seguinte questionamento: os conceitos de corpo implícita ou explicitamente presentes nestes cadernos podem ser considerados histórico-críticos ou dialéticos? Acredita-se que a corporeidade é fundamental à sexualidade. Têm-se como pressuposto que uma educação histórico-crítica ou dialética visa à emancipação dos indivíduos. Os estudos empreendidos ampliam a compreensão do que seja uma proposta emancipatória de Educação da Sexualidade, acrescentando ao debate já existente na linha *Ética, Política e Educação* do Grupo de pesquisas *PAIDÉIA* da Faculdade de Educação da UNICAMP um estudo sobre a concepção e representação filosófica do corpo. Para tal, são expostas, inicialmente, as principais apropriações conceituais do que seja uma educação emancipatória, o método dialético ou histórico-crítico, bem como a carência de uma produção acadêmica sobre o corpo nessa perspectiva. São demonstradas as análises dos cadernos temáticos escolhidos como objeto de estudo que problematizam sua pertinência como subsídio histórico-crítico ou dialéticos e, por fim, é realizada uma discussão ontológica acerca do corpo com vistas a acrescentar elementos importantes à produção acadêmica na área. Recorrendo à compreensão dialética ou histórico-crítica da educação como horizonte teórico e metodológico, os estudos realizados demonstram que há o predomínio de discussões acerca de gênero e violência em perspectivas discursivas pós-estruturalistas nas quais os conceitos de corpo remetem a sujeitos desmaterializados, assujeitados pelas estruturas e pelos discursos, ontologicamente esvaziados. Tal constatação permite afirmar que a perspectiva histórico-crítica ou dialética não se sustenta como horizonte teórico e epistemológico dos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*.

Palavras-chave: Educação emancipatória; Sexualidade; Corpo;

ABSTRACT

This doctoral thesis provides an analysis of the concepts of body in the 2009 publication by the Government of the State of Paraná, “Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade” in support of Sexuality Education in Basic Education. This Government has officially adopted historical-critical or dialectic pedagogy as its pedagogical orientation during its mandate, when the “Cadernos” were published. The problem from which this research developed can be expressed by the following question: Can the concepts of body, explicit or implicitly presented in these “Cadernos”, be considered historical-critical or dialectic? We believe that embodiment is fundamental to sexuality. It is assumed that a historical-critical or dialectical education aims at the individual’s emancipation. The studies undertaken extend the comprehension of an emancipating proposal for Sexuality Education by adding a study on the philosophical conception and representation of the body to the ongoing discussion in the research line “Ethics, Politics and Education” of the research group “PAIDÉIA”, within the Education College at UNICAMP- State University of Campinas, São Paulo. In order to do so, we initially present the main conceptual considerations of what an emancipating education might be, the dialectic or historical-critical method, as well as the need for an academic investigation on the body under that perspective. We demonstrate the analyses of the “Cadernos Temáticos”, or thematic notebooks, chosen as our study object, which problematizes their pertinence as historical-critical or dialectic subsidy, and finally carry on an ontological discussion concerning the body in order to add important elements to the academic publications in the area. Drawing upon a dialectical or historical-critical comprehension of education as a theoretical and methodological perspective, the studies which were carried out demonstrate there is a predominance of discussions on genre and violence under discursive post-structuralist perspectives, in which the concepts of body refer to dematerialized subjects, subdued by structures and discourses, ontologically emptied. Such a consideration allows us to confirm that the historical-critical or dialectic perspective is not sustained as a theoretical and epistemological reference in the “Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade”.

Keywords: Emancipating education; Sexuality; Body.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABRADES – Associação Brasileira de Educação Sexual.

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação.

DSTs – Doenças sexualmente transmissíveis.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPGE/UFPR – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação – Estado do Paraná.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UnB – Universidade de Brasília.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – CORPO E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE EM PERSPECTIVA DIALÉTICA OU HISTÓRICO-CRÍTICA.....	12
1.1 - A educação da sexualidade em perspectiva emancipatória.....	13
1.2 – Corpo e sexualidade na pesquisa dialética de orientação histórico-crítica.....	25
1.3 – Por uma abordagem ontológica e materialista do corpo.....	37
CAPÍTULO II - O CORPO NOS CADERNOS TEMÁTICOS DA DIVERSIDADE DA SEED/PR.....	53
2.1 - As políticas educacionais para a sexualidade no Estado do Paraná.....	55
2.2 - O corpo nos Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade.....	73
CAPÍTULO III – SUBSÍDIOS FILOSÓFICO-ONTOLÓGICOS PARA UMA COMPREENSÃO DO CORPO COM VISTAS À EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE.....	95
3.1 – O Corpo na constituição do ser social.....	98
3.2 –O corpo e a “dessubjetivação” humana nas formas capitalistas de trabalho.....	107
3.3 – O corpo na educação emancipatória da sexualidade.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

A educação da sexualidade é um tema que têm de forma crescente ocupado espaço no debate educacional brasileiro. Professores, gestores e demais agentes educacionais estão cada vez mais preocupados com o comportamento e a formação sexual das crianças e adolescentes na escola. Questões sexuais estão afloradas na convivência escolar e ao mesmo tempo muito carentes de significações humanizadoras. Vários são os fatores que convergem para isso: a liberação que se espalhou pelo Ocidente após a revolução sexual dos anos 1970, o incentivo ao consumo de produtos relacionados ao sexo e ao corpo; a diminuição do poder e do espaço de atuação das instituições tradicionais que reprimiam a sexualidade, entre outros.

A sexualidade é uma dimensão fundamental no desenvolvimento humano. Para Nunes (2003),

(...) não é uma ‘parte’ ou ‘complemento’ da condição humana [...]. ao contrário, é uma marca única do homem, uma característica somente desenvolvida e presente na condição cultural e histórica [que] transcende à consideração meramente biológica, centrada na reprodução e nas capacidades instintivas (p.73).

Compreendendo-a como dimensão central no estabelecimento da qualidade das relações sociais, sua educação se faz de extrema importância na formação ética, estética e política das pessoas, uma vez que tal formação deve se dar no caminho inverso do isolamento típico das pressões pós-modernas sobre os indivíduos. Educar a sexualidade significa preparar os indivíduos para se conhecer e se relacionar, condição básica de uma educação plena.

Atualmente, menos silenciada pelo afrouxamento das imposições morais tradicionais, a sexualidade encontra maior espaço de manifestação ao mesmo tempo em

que se mostra carente de significações emancipatórias. Um grande mercado consumista se formou a partir dessa carência e o corpo se tornou, de forma dicotômica, o alvo e um dos produtos desse mercado. O corpo está exageradamente exposto na mídia como meio para ser feliz, desde que atenda os padrões de beleza propostos.

É na corporeidade que a sexualidade se manifesta de forma mais intensa, por gestos, relações e comportamentos; são as manifestações corporais das crianças e adolescentes que têm despertado a atenção e a preocupação de educadores. Segundo Nunes (2005, p.117) “o lugar do homem é a corporeidade; a dimensão antropológica primeira é o corpo. É o corpo o lugar híbrido da natureza e da cultura. Por isso nos interessa recuperar uma significação mais digna, lúdica, livre para o corpo”. Nunes atribui à sexualidade e ao corpo algo em comum: o fato de serem realidades híbridas. Isto significa que corpo a sexualidade são compostos ou participam de duas realidades: o primeiro em relação à natureza e a cultura e a segunda em relação à sociedade e o indivíduo. Assim, é possível dizer que a autêntica sexualidade deve partir da vivência autônoma da corporeidade, nesse construir-se humano com a natureza, com a cultura, com a sociedade e consigo mesmo.

Sendo a escola um ponto de encontro quase diário de crianças e adolescentes, nela as principais manifestações corporais da sexualidade se mostram, se afirmam e desafiam a educação formal acerca de suas questões no que se refere à preparação para o exercício da cidadania, objetivo maior da Educação Básica segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases.

A LDB 9394/96 prescreve, em seu artigo 32, que:

O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (grifos nossos).

Os vínculos, os laços e a tolerância a que se refere a lei são estreitamente relacionados à sexualidade e se manifestam na corporeidade. Se à educação básica compete, segundo a lei, fortalecer tais vínculos, negligenciar a educação da sexualidade é abrir mão de uma das mais importantes dimensões humanas que concorre sobremaneira para a realização das funções prescritas para a Educação Básica.

A sexualidade não se limita ao âmbito das relações interpessoais. Seu desenvolvimento emancipado abarca a sensibilidade estética, a responsabilidade ética e o compromisso político (NUNES, 1996), que são fundamentos da Educação Básica Nacional, segundo as Diretrizes Curriculares (Res. CNE/CEB n.7 – 14/12/2010).

No artigo 3º, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Res. CNE/CEB n.2 – 07/04/1998) estabelece que:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens. (grifos nossos)

Embora a legislação coloque a sexualidade ao lado de outros aspectos fundamentais ao que se considera uma vida cidadã, falta a compreensão de que ela não está no mesmo nível dos demais, bem como falta o entendimento do lugar que o corpo ocupa na constituição dimensão. Na sexualidade – a partir da corporeidade – em alguma medida, se sustentam a saúde, a vida familiar e social, o trabalho, a cultura e as

linguagens, entre tantos outros aspectos que aqui não são citados, mas que dizem respeito à construção da subjetividade humana e nos quais o corpo e a sexualidade deixam marcas indeléveis.

Em 2010, quando o CNE fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, prescreveu na Resolução (Res. 7 CNE/CEB – 14/12/2010):

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (grifos nossos).

A redação deste artigo reforça que na legislação educacional brasileira a sexualidade figura como um tema cujo tratamento se dá no mesmo nível de outros como o estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou a educação para o consumo. Não há a compreensão de que se trata de uma dimensão que os transcende e que sua educação é fundamental no combate ao abuso e à exploração sexual tratados no ECA, bem como está fortemente ligada ao consumo de produtos ligados às questões corporais.

No Art. 3º da Resolução que instituiu, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio¹, o CNE deliberou (CEB Nº 3, 26/06/1998):

[...] a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível,

¹ Em 30 de janeiro de 2012 foram promulgadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Elas serão assunto do terceiro capítulo desta tese. A análise, neste momento, será focada nas diretrizes anteriores, vigentes no contexto de proposição dos Cadernos Temáticos da Sexualidade propostos pela SEED/PR em 2009. Conforme será exposto a seguir, estes cadernos são os objetos principais desta investigação.

acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.[...]

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (**grifos nossos**).

A sexualidade e a corporeidade perpassam todas as questões grifadas neste trecho da legislação. Porém, o trato e a forma como a legislação as coloca revelam concepções superficiais, dispersas e reducionistas destas que estão entre as principais dimensões que constituem o indivíduo em suas relações com a sociedade e consigo mesmo.

É visível como as manifestações corporais da sexualidade estão cada vez mais intensas e explícitas no ambiente escolar; É visível também como o trato dado aos temas na legislação educacional é superficial. Trata-se de dimensões de suma importância para o desenvolvimento do cidadão que ficaram subdimensionadas e mal compreendidas nos termos da lei.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais², propostos Conselho Nacional de Educação em 1998, foram os primeiros documentos a tratar da sexualidade de forma direta e com preocupação em definir conceitos, embora a corporeidade não tenha sido contemplada. Nestes documentos,

²Hoje considera-se que os PCNs foram dispositivos de regulação das diretrizes curriculares propostas para a reforma educacional de 1996 e de suas derivações. Com a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, para a Educação Infantil, para a Educação Fundamental e para o Ensino Médio, estes documentos podem ser considerados em processo de superação. Contudo, suas prescrições são passíveis de estudo enquanto registros historiográficos da Educação da Sexualidade, vigentes na época da publicação dos Cadernos Temáticos da Diversidade, objetos de análise privilegiados nesta tese.

busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (PCNs, p.73).

Esta abordagem revela que o tratamento proposto ao tema foi motivado pelo avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência. Em relação à legislação anterior, percebe-se aqui uma ampliação da compreensão da sexualidade, bem como o destaque dado à necessidade de olhar com cuidado para as manifestações sexuais na escola que, segundo estes parâmetros, deve ser “um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões [...] para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares” (PCNs p.78 – grifo nosso). Esta abordagem demonstra um avanço da legislação na compreensão de que a escola não pode se omitir ante as manifestações sexuais, mas não a ponto de reconhecer a importância das questões corporais, nem mesmo que a sexualidade é uma dimensão cuja educação é também função social da escola. A parte grifada do trecho da lei transcrito acima denuncia que os PCNs apenas alertavam para que a escola cedesse um período do tempo, previamente destinado aos conteúdos dos programas curriculares, para tratar da sexualidade, a título de interrupção necessária, apenas para acalmar os ânimos exaltados dos alunos, com vistas a retomar posteriormente o planejamento inicial e seguir seu curso normal. Demonstravam que a proposta da *Orientação Sexual* não era fruto do reconhecimento de que a educação da sexualidade foi historicamente negligenciada enquanto importante dimensão de formação humana, de forma a fazer parte do currículo como formação necessária, mas que figurava como medida de urgência ante as manifestações sexuais das crianças e adolescentes e, principalmente, ante o descontrole da AIDS e a gravidez indesejada.

Considerada como medida emergencial e provisória, a *Orientação Sexual* era proposta nos PCNs como *tema transversal*, sem garantia de espaço curricular próprio, de

orientação teórico-metodológica consistente, nem mesmo de formação dos professores. Caberia ao próprio professor, segundo o documento,

(...) entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. [...] O professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. (PCNs p. 84).

Acredita-se que isto seja insuficiente para garantir um trabalho significativo. Os PCNs prescreveram que os objetivos e conteúdos da Orientação Sexual deviam encontrar-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento, assim como acontecem todos os Temas Transversais, de forma a impregnar toda a prática educativa. “Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho” (PCNs p.87). Isso significava que o trato do tema deveria ficar a critério de cada professor, com liberdade para abordá-lo em momentos programados ou quando o assunto surgisse espontaneamente na sala de aula, o que exigiria, do professor, ao invés de uma formação sólida, “flexibilidade, disponibilidade e abertura” (PCNs. p.88).

Os PCNs deram lugar de destaque à preocupação da educação da sexualidade, mas, ao propô-la dessa forma, sob o título de *Orientação Sexual*, não alcançaram um nível de compreensão e proposição que reconhecesse seu lugar de centralidade na formação do cidadão, nem mesmo garantiram espaço curricular e formativo compatíveis com isso. Sobre a relação da corporeidade com a sexualidade, não houve nestes documentos nenhuma referência minimamente fundamentada.

Nesta tese, há a intenção deliberada de se utilizar a expressão “educação da sexualidade”, recusando-se as denominações mais recorrentes na literatura sobre o tema, que são “educação sexual” e “orientação sexual”. Vitiello (1997) diferencia duas formas

“Educação Sexual” a sistemática e a assistemática, referindo-se às que ocorrem na escola ou fora dela. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propostos em 1998 utilizam a terminologia *Orientação Sexual*, designando um processo educacional exclusivamente escolar, em que educadores problematizam sobre as questões sexuais para que o aluno, de forma livre, defina suas posturas. Aqui, a sexualidade é compreendida como uma dimensão inalienável do ser humano, que parte da condição sexual – que é biológica – mas a transcende no decorrer da constituição das relações sociais, tornando-se essencial na construção da subjetividade e na formação plena do indivíduo. Nessa concepção, “educação sexual” e “orientação sexual” não dão conta de definir terminologicamente esse desafio educacional. Não se considera função primordial da escola educar ou orientar *o sexo* ou a *opção sexual* dos indivíduos, mas educar, em perspectiva emancipatória, sua *sexualidade*, para a qual o sexo ou a opção sexual não são finalidades, mas partes constitutivas e manifestações.

Os estudos que, no Brasil, têm apresentado a educação da sexualidade nos sentido de reconhecer sua centralidade na formação da cidadania e, por isso, proposto sua abordagem de forma emancipatória, são os produzidos pela linha *Ética, Política e Educação* do Grupo de pesquisas *PAIDÉIA* da Faculdade de Educação da UNICAMP. Buscando a compreensão histórica dos fenômenos educacionais em suas contradições, avanços e rupturas, sempre em vista da emancipação política pela via educacional, esta linha de pesquisa tem apresentado profícuos estudos de compreensão histórica das barreiras materiais e ideológicas, bem como apresentado consistentes fundamentos para a construção de uma proposta educacional que supere o quadro restrito e insuficiente proposto na legislação educacional brasileira.

Como parte da mesma linha de pesquisa, cujos estudos recorrem à compreensão dialética ou à concepção histórico-crítica da educação, esta tese compartilha de seu horizonte teórico e metodológico³, acrescentando ao debate um estudo específico, de natureza monográfica, sobre a concepção e representação filosófica do corpo.

³A compreensão assumida nesta tese acerca da fundamentação teórica e metodológica escolhida deverá ser melhor apresentada no primeiro capítulo.

Acreditando que a corporeidade é fundamental à sexualidade, quer-se ampliar a compreensão do que seja uma proposta emancipatória de Educação da Sexualidade com a devida atenção à função desempenhada pela corporeidade nesse processo.

Têm-se como objeto de estudo os *Cadernos Temáticos da Diversidade* dedicados à *sexualidade*, publicado em 2009 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) por meio do *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual*, vinculado ao *Departamento de Diversidade* desta secretaria. Tais cadernos fazem parte de um projeto maior da SEED/PR, dos quais um volume, em forma de coletânea de artigos, foi destinado especificamente à *sexualidade*.

A escolha deste material se deu por dois motivos: a) publicados mais de dez anos após os PCNs, estes cadernos mantiveram a proposta de tratar a sexualidade como *tema transversal*, mas desviaram a preocupação maior da prevenção da AIDS e da gravidez indesejada para questões de gênero e diversidade, servindo como instrumento no combate aos preconceitos e à violência, decorrentes da orientação sexual; além disso, buscaram abrir um espaço para o diálogo, a compreensão e a convivência com as diferenças sexuais. Essa mudança sugere um espaço mais propício para discutir-se a corporeidade em vista da violência e das diferenças sexuais. b) A publicação destes cadernos se deu no final de um governo que se estendeu por dois mandatos (2003 – 2010) e assumiu explicitamente a pedagogia histórico-crítica ou concepção dialética da educação como fundamento de suas propostas educacionais. Dessa forma, a orientação teórica que presumivelmente deveria embasar estes cadernos deveria se aproximar da perspectiva teórica e metodológica da linha de pesquisa em que se insere esta tese.

A pergunta central que se faz a estes cadernos, que constitui-se o problema central da tese, é: Os *Cadernos Temáticos da Diversidade* da SEED/PR, dedicados à Sexualidade, podem ser considerados histórico-críticos ou dialéticos? Em outras palavras, tendo-se os conceitos de corpo como objetos principais de análise, é possível dizer que há uma compreensão ontológica que permita classificá-los assim? E, como complemento, como seria possível abordar o corpo de modo que a educação da sexualidade se desse de forma emancipatória, em viés histórico-crítico ou dialético?

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar os conceitos de corpo presentes implícita ou explicitamente nos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*, publicados pelo Governo do Estado do Paraná em 2009, com vistas a verificar sua pertinência enquanto proposição histórico-crítica ou dialética. Também se tem como meta contribuir com os estudos que estão delimitando os horizontes do que seja uma educação emancipatória da sexualidade, de forma a acrescentar ao debate uma discussão filosófica de base ontológica sobre o corpo, contribuindo com a educação emancipatória da sexualidade.

Buscando superar aquela concepção de mundo harmoniosa, que se coloca como compreensível por modelos idealistas ou racionalistas típicos da tradição cartesiana que fundamentou toda a compreensão filosófica moderna, buscar-se-á compreender as ideologias em suas relações materiais com os mecanismos de poder atrelados aos interesses econômicos dominantes sobre o corpo. Elas têm sido conceituadas e vivenciadas nos limites destes mecanismos, e sua compreensão atual demanda um método de investigação que desvele tais mecanismos em sua concreticidade e funcionalidade social.

Compreender historicamente um fenômeno ou conceito não significa pressupor que sua constituição tenha se dado linearmente e de forma a sempre acrescentar significado ou características que, somados, os ampliam ou melhoram. A dialética permite a compreensão de que as mudanças materiais das sociedades ocasionam – além do desenvolvimento – rupturas, mudanças de rumo, retrocessos ou estagnações. Não há fenômenos isolados, nem o todo pode ser compreendido sem a desvendar-se a trama de relações provocada pelos eventos particulares.

Nessa perspectiva, a presente tese está estruturada em três capítulos:

No *primeiro*, dedicado a expor as principais apropriações conceituais e metodológicas que norteiam as análises do objeto da pesquisa, é explicitado o que se entende por educação em perspectiva emancipatória, bem como o tratamento que se dá a sexualidade dentro desta perspectiva. Estes entendimentos são basilares para se delimitar o lugar de onde serão travadas as discussões sobre o corpo. Também fazem parte deste

capítulo a demonstração da apropriação feita sobre o que é o método dialético ou histórico-crítico de análise – do qual se lançou mão para chegar às considerações principais – bem como a exposição de que, por este método, não se constituiu, na filosofia ocidental, nenhuma produção significativa tendo o corpo como objeto de estudo.

No *segundo capítulo*, lugar central da tese, estão relatadas as principais análises realizadas acerca do objeto central da pesquisa: o *Caderno temático da diversidade: sexualidade*, publicado pela SEED/PR em 2009. Inicialmente são apresentadas as iniciativas educacionais para a sexualidade no Estado do Paraná, ou seja, o contexto no qual se vincula o objeto da pesquisa; num segundo momento passa-se à análise de todos os textos que compõem os cadernos, verificando seus conceitos de corpo e sua pertinência como subsídio dialético ou histórico-crítico para a educação da sexualidade.

No *terceiro capítulo*, de cunho propositivo, é realizada uma discussão acerca de um conceito de corpo que seja ancorado no materialismo histórico. Trata-se de uma contribuição teórica, um acréscimo às pesquisas e estudos da sexualidade já realizados em perspectiva emancipatória de orientação dialética ou histórico-crítica. Discutindo-se ontologicamente o corpo pela problemática do trabalho – do fazer-se humano na materialidade da existência – espera-se propor elementos consistentes que possam subsidiar propostas emancipatórias de educação da sexualidade.

Toda pesquisa é sempre uma leitura histórica da realidade social. Desse modo, tem-se a convicção de que o presente trabalho investigativo não tem a pretensão de oferecer respostas ou interpretações cabais sobre o tema. O estudo aqui relatado tem os limites da conjuntura histórica e suas contradições. Espera-se assumir os estudos anteriores, produzidos no campo da Educação e, em alguma medida, acrescentar pesquisas e investigações sobre a construção desse campo de conhecimentos que se faz no tempo e na conjuntura histórica atual. Espera-se igualmente que outras pesquisas possam articular o que foi possível aqui reunir e analisar, de modo a manter viva e legitimada essa área e campo temático, tanto na Educação quanto nas considerações próprias da Filosofia.

CAPÍTULO I - CORPO E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE EM PERSPECTIVA DIALÉTICA OU HISTÓRICO-CRÍTICA

Uma exposição bem fundamentada da compreensão e da análise dos conceitos de corpo presentes nos *Cadernos temáticos da diversidade* publicados pela SEED/PR demanda, antes de tudo, a contextualização e a explanação dos próprios pressupostos teóricos e metodológicos de tal compreensão e análise.

Este capítulo tem o intento de demarcar os conceitos centrais voltados à pesquisa que deu origem a presente tese em suas perspectivas teóricas e metodológicas, de modo tornar visível a forma como foram apropriados o caminho e os pressupostos conceituais empregados.

Inicialmente, expõe-se o que se compreende por perspectiva emancipatória, ligando-a ao maior dos objetivos da educação brasileira, qual seja, a formação para a cidadania; trata-se do que se compreende por uma educação da sexualidade que contribua com a vivência plena da cidadania ao mesmo tempo em que é fator de emancipação humana.

Num segundo momento demonstra-se como se concebe e como se utiliza o método empregado na pesquisa que deu origem a esta tese. Trata-se de uma orientação metodológica que tem por finalidade fazer com que seu produto não seja simplesmente leituras ou compreensões frias da realidade, mas que desde a coleta de dados, passando pela interpretação dos processos, até à exposição dos resultados, busque subsídios de compreensão e possibilidades de superação da realidade no rumo da emancipação educacional: trata-se do método dialético, de base materialista-histórica. Dentro daquilo que se denominou Pedagogia Histórico-Crítica, essa forma de produzir investigações parte de um método que analisa as contradições, os avanços e as rupturas que permeiam o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, e neste caso específico, é empregado no

estudo dos conceitos de corpo que, implícita ou explicitamente, sustentam as mais variadas posturas e práticas educacionais atuais, com destaque para aquelas que influenciam e são influenciadas pela orientação proposta pela SEED/PR.

Por fim, expõe-se como se pode empreender uma abordagem ontológica e materialista do corpo, demonstrando que tal abordagem ainda não foi realizada como subsídio para a educação emancipatória da sexualidade.

1.1 - A educação da sexualidade em perspectiva emancipatória

O grande objetivo da Educação Básica brasileira é, segundo a LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (grifo nosso)” (Brasil, 1996, art. 22).

Segundo Cerquier-Manzini, *cidadania*:

(...) é o próprio direito à vida em sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do homem no universo (2010, p.14).

Assim, a Educação Básica deve assegurar a formação necessária para se viver de forma plena, mas, antes de tudo, preparar as condições de participação ativa na construção coletiva desse direito, de forma emancipada. A emancipação nasce da compreensão das determinações da vida de modo a poder livremente “tomar suas rédeas”, dar-lhe sentido e significado e conduzi-la no rumo da realização pessoal.

A emancipação da sexualidade deve superar a alienação consumista a que tem sido submetida no capitalismo. Entende-se por emancipação aquilo que Nunes (2003, p.12) descreveu como “conquista da autonomia cultural, da originalidade estética, da responsabilidade ética, da competência produtiva, do compromisso político e social nascido do amadurecimento educacional”.

Uma educação emancipatória “supõe uma profunda reflexão [...] de modo a elucidar suas contradições históricas, discutir suas bases antropológicas, investigar suas matrizes sociológicas e identificar suas configurações políticas” (NUNES, 1996, p.227).

Segundo orientação da ABRADES (associação brasileira de educação sexual), uma educação sexual emancipatória deve perpassar as dimensões ética, estética e política do indivíduo. Dentro desta perspectiva, Nunes (2006, p.71) propõe que a educação sexual emancipatória seja aquela que, antes mesmo de estabelecer proposituras, “busca identificar os estereótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações”, ou seja, aquela que mostra como os discursos sobre sexualidade foram construídos para que possam ser desconstruídos e deixem no indivíduo o espaço da possibilidade da emancipação.

No mundo capitalista, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o modelo econômico norte-americano tornou-se hegemônico, o consumo, a dependência da tecnologia e a busca desenfreada pelo lucro em detrimento da construção social dos sujeitos tornam-se imperativos econômicos que impuseram um novo imperativo ético: o individualismo.

Hobsbawm (1995, p.328) classifica esse movimento como uma “revolução cultural” entendida como,

[...] o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais. Pois essas texturas consistiam não apenas nas relações de fato entre os seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais dessas relações e os padrões esperados de comportamento das pessoas umas com as outras.

Esta revolução foi protagonizada, principalmente, pelos jovens, em um período de crescimento da população urbana e de maior contingente de estudantes no Ensino Superior.

A cultura jovem tornou-se a matriz da revolução cultural no sentido mais amplo de uma revolução nos modos e costumes, nos meios de gozar o lazer e nas artes

comerciais, que formavam cada vez mais a atmosfera respirada por homens e mulheres urbanos (HOBSBAWM, 1995, p.323).

O desejo de rompimento em relação aos costumes da geração anterior era alimentado pela crescente influência da indústria cinematográfica norte-americana que veiculava novos padrões de comportamento e costumes visíveis, sobretudo, na difusão do *rock* como estilo musical e do *jeans* como estilo de vestimenta.

O *blue jeans* e o *rock* se tornaram marcas da juventude “moderna”, das minorias destinadas a tornarem-se majorias, em todo o país onde eram oficialmente tolerados e em alguns onde não eram [...]. Letras de *rock* em inglês muitas vezes nem eram traduzidas. Isso refletia a esmagadora hegemonia cultural dos EUA na cultura popular e nos estilos de vida, embora se deva notar que os próprios núcleos de cultura jovem ocidental eram o oposto do chauvinismo cultural, sobretudo em seus gostos culturais (HOBSBAWM, 1995, p.320).

Em nome do rompimento com as imposições culturais, a juventude protagonista desta revolução aderiu à hegemonia cultural norte-americana, cuja ética se pautava pela competição, pelo individualismo e pelo consumo.

Assumia-se tacitamente agora (anos 1960/70) que o mundo consistia em vários bilhões de seres humanos definidos pela busca de desejo individual, incluindo desejos até então proibidos ou malvistas, mas agora permitidos – não porque se houvessem tornado moralmente aceitáveis, mas porque tantos egos os tinham. (HOBSBAWM, 1995, p.327).

Entre os desejos liberados estava o sexual, amplamente vivenciado sem pudores pelos novos grupos sociais, como os ligados ao rock, feministas, homossexuais, entre outros, que postularam a liberação sexual, como uma forma de reivindicar sua liberdade.

A revolução sexual surgiu nos anos 1960/70 como um grito de liberdade frente aos imperativos sociais discriminatórios e preconceituosos, conceituados por Nunes (2009) como portadores de uma *dessublimação repressiva*. Contra esta repressão, tal revolução apresentou-se com muita força, mas “bastaram algumas décadas da propalada revolução sexual para que este amplo processo de dessublimação repressiva apresentasse uma suposta alternativa mecânica, quantitativa, consumista e apelativa para as representações do sexo e sexualidade” (NUNES, 2009, p.155).

Para Hobsbawm (1995, p.327), de forma contraditória,

[...] os que se rebelavam contra as convenções e restrições partilhavam as crenças sobre as quais se erguia a sociedade de consumo de massa, ou pelo menos as motivações psicológicas que os que vendiam bens de consumo e serviços achavam mais eficazes para promover sua venda.

Em outras palavras, dava-se um grito de liberdade em relação à moral estabelecida ao mesmo tempo em que se afundava na dependência consumista gerada pelo capitalismo que se reconfigurava após as crises do pós-guerra.

Segundo Tuckmantel, o capitalismo absorve esse grito de liberdade, “transformandoos movimentos populares em propaganda consumista” (2009, p.108). Analisando esse fato, a autora diz que:

(...) É fato reconhecido que houve ampliação da liberdade sexual, pois maiores espaços foram conquistados por mulheres e homossexuais entre outros grupos, a juventude também encontrou espaço de contestação na música e criou novas formas de comportamento e de relacionamento. Entretanto, o modelo do capital venceu esta batalha. O sexo é consumido, vende-se pessoas e coisas, mulheres e carros, casais e pornografia. A sexualidade é encomendada, comprada e entregue em domicílio. A quantificação aumenta na mesma medida em que a qualidade do sentido e da finalidade sexual diminui (TUCKMANTEL, 2009, p.108).

Os meios de comunicação, principais veículos das propagandas consumistas, estabeleceram padrões de beleza para os corpos e vincularam a eles forte apelo sexual, banalizando o sexo e as relações sexuais. Continua a autora:

(...) Esse empobrecimento do erotismo rouba do ser humano a capacidade de envolvimento amoroso, as relações entre as pessoas tornam-se relações de uso e troca. Nestas o lucro e o benefício pessoal sobrepõe-se à entrega e ao compromisso. Os relacionamentos tornam-se superficiais, impedindo o crescimento e o amadurecimento do ser humano. Assim, as pessoas se tornam vazias, incapazes de relações profundas e verdadeiras, uma vez que o amor é um apelo que um ser lança a outro, para ser considerado como sujeito pleno de possibilidades, não como objeto (TUCKMANTEL, 2009, p. 106-107).

A educação se coloca como forma privilegiada de superação ou inversão desse esvaziamento do sentido da sexualidade no capitalismo. Seu componente emancipatório torna-se imprescindível para a conquista da autonomia necessária ao exercício pleno da cidadania.

Contudo, segundo Mészáros, no capitalismo, a educação se presta a produzir uma:

(...) “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (2008, p.44).

No terreno da sexualidade, as formas “certas” e as expectativas “adequadas” foram determinadas pelo consumo de corpos como objetos ou mercadorias. Aqui são bem visíveis os conceitos de *fetichização* e *reificação* analisados por Georg Luckács (1997) acerca do consumismo capitalista: O fetichismo seria uma ilusão, uma espécie de feitiço que a mercadoria produziria sobre o ser humano, fazendo com que ele se coloque não como seu criador, mas como seu servo. Para Lukács, o capitalismo é “um sistema fechado que parece ser movido por mercadorias e no qual o homem é um simples apêndice” (FREDERICO, 1997, p.33). O dinheiro, a força do capital, parece dar ao ser humano poderes que transcendem sua contingência, tornando-o seu refém e dependente. Afirma sobre isso o filósofo húngaro:

Aquilo que eu não posso fazer como homem, isto é, aquilo que eu não consigo com as minhas forças essenciais individuais, eu consigo pelo dinheiro. O dinheiro transforma, pois, essas forças essenciais em algo que elas não são, quer dizer, no contrário delas (LUKÁCS, 1997, p.90)

Se, no caso do fetichismo, o ser humano se submete à mercadoria e lhe atribui características humanas, *reificação*, consequência do fetichismo, o movimento é contrário: Os seres humanos são investidos de características das mercadorias. Nesse caso, os humanos passam a se relacionem entre si “como portadores de mercadorias, como personificação das categorias econômicas”(FREDERICO, 1997, p.33). É quando,

segundo Lessa, “a essência do homem capitalista [é] elevada à essência capitalista do homem” (2007, p.13).

O corpo tem sido um importante viés explorado pelo capitalismo no exercício de fetichizar e reificar os indivíduos. A fetichização é visível quando o ato sexual e todos os produtos industrializados que a ele se destinam se tornam uma finalidade e não um meio de realização humana; quando ganham uma dimensão que transcende sua função. A reificação se dá no momento em que as relações sexuais são banalizadas e as ideologias impõem um modelo quantitativo como rito a ser seguido pelos indivíduos. Dessa forma, os próprios seres humanos assumem uma condição de objeto sexual.

Para Nunes (2005, p.29) ao mesmo tempo em que o capitalismo dilacera as vidas e as relações sociais, afirma o discurso da sexualidade como uma tábua de salvação, cooptado para “a construção de uma metodologia infalível de consumo e alienação”. Nesse modelo econômico, o sexo é aproveitado de forma lucrativa. Ao se pregar a libertação sexual dos indivíduos, instiga-se o consumo sem limites, abrindo um mercado de exploração e controle eficiente, cuja matéria prima – o desejo – jamais se extingue.

Por trás do discurso da liberação, há uma poderosa forma de exploração e repressão. Estimulam-se as práticas sexuais e o consumo dos produtos direcionados ao “corpo perfeito”, mas nega-se a ele o desenvolvimento emancipado e central na construção da subjetividade, fundamental no estabelecimento das relações com as pessoas (individualidade) e com o mundo (subjetividade). Por isso a centralidade da corporeidade e, por extensão, da sexualidade enquanto dimensão culturalmente construída que dá significado humano a essas relações.

Para Lukács (2010), a natureza primeira do ser humano situa-se no nível orgânico do ser. A cultura situa-se em outro nível, o nível social do ser. O corpo, lugar da sexualidade, está marcado por esses dois níveis e é, por assim dizer, a ligação entre ambos. Isto significa que corpo e a sexualidade são compostos ou participam de duas realidades: o primeiro em relação à natureza e a cultura e a segunda em relação à sociedade e o indivíduo.

Assim, o corpo é o lugar em que o humano se constrói material e espiritualmente com a natureza, com a cultura, com a sociedade e consigo mesmo por meio do trabalho⁴ e do fazer-se sujeito. Em outras palavras, é no e pelo corpo que o ser humano se relaciona com os outros e, por extensão, consigo mesmo. Nele se manifesta sua sexualidade; ele é a ponte, estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, que possibilita o ir e vir dialético da construção da personalidade; é o “lugar” da relação que, nos atos de trabalho, constrói a subjetividade.

Emancipar os indivíduos pela sexualidade não significa orientar ou definir sua vivência sexual de maneira impositiva e homogeneizadora, mas sim tornar as escolhas pessoais conscientes e desfetichizadas.

A sexualidade livre não se mede por quantificações ou formas exóticas de alienação consumista; dá-se pelo recurso ao sentido profundo que deve ser encontrado nas relações entre sujeitos, capazes de trocas e encontros ontológicos, que marcam a própria personalidade e a enriquecem, ao mesmo tempo que determinam e fomentam inúmeras potencialidades de ser, sentir, amar e viver” (NUNES, 1996, p.138).

Partindo dessa constatação, concorda-se com o autor quando afirma ser necessário organizar:

(...) uma comunidade educacional que compreenda a educação sexual como a permanente educação e reeducação da sexualidade na direção de igualdades significativas e participação democrática, em vista da emancipação humana (NUNES, 2006, p.72)

Se a sociedade reduz a sexualidade à busca do prazer sexual e ao estímulo ao consumo de corpos e de todos os produtos e adereços fabricados para esse fim, uma educação que se limita à preocupação com a prevenção de doenças e gravidez indesejada ou à prevenção dos atos de violência motivados pelos preconceitos sexistas não consegue romper com essa visão e, tampouco, consegue promover a emancipação do indivíduo no

⁴ A importância e a função do trabalho como elemento de construção corporal do humano, bem como sua função na ascensão do nível orgânico ao nível social do ser, são objetos de discussão do terceiro capítulo desta tese.

sentido de dar maior significado às relações sociais e à autoafirmação por meio da sexualidade. Acaba por produzir o que Mészáros chama de *internalização* dessa posição de consumista do sexo dentro de uma relação de poder em que se pode até comprar o prazer sexual.

O desafio é criar na escola espaços de discussão e de análise crítica. É necessário ampliar as discussões com vistas à construção ou à complementação de propostas formativas que contribuam ou possam aprimorar sua contribuição acerca do entendimento da dimensão e da importância da educação para a sexualidade na escola.

Atualmente, mesmo com o avanço dos estudos da pedagogia e da psicologia no sentido de conhecer as características e as necessidades educacionais da infância, mesmo com o cuidado que cada vez mais é dispensado e garantido pelas leis recentes, o cuidado e o trato educativo com a sexualidade infantil ainda são negados. Falta formação para que os professores reconheçam e trabalhem com a sexualidade de forma emancipatória. Os tabus e preconceitos que impregnam nossa cultura são grandes impedimentos nesse sentido.

As discussões acerca da educação da sexualidade são recentes e ainda incipientes. O que se pode afirmar é que elas têm em comum algumas características centrais: partem de uma profunda revisão crítica dos preconceitos e tabus relativos ao sexo e às questões de gênero, construídos e solidificados em nossa cultura; problematizam a importância ou os impedimentos que os valores morais encerram; compreendem a centralidade da sexualidade no desenvolvimento da personalidade, desde a infância até a velhice; percebem a grande lacuna existente na formação escolar brasileira no que se refere a este tema, bem como a urgência de ressignificar sua abordagem que não tem atendido à demanda dos jovens e crianças bombardeados pelos imperativos do consumo e da banalização do sexo nos dias de hoje.

Nunes (1996) apresenta um estudo sobre a educação sexual na história da educação brasileira e constata que as primeiras propostas organizadas no âmbito da escola se deram na década de 1920, época em que, “aliadas ao sistema político, as ideias positivistas consagram uma visão cientificista da corporeidade e conseqüentemente [*sic*] da

sexualidade humana” (p.121). Houve, neste momento da história da educação brasileira, relatos fragmentários sobre a sexualidade, os quais “situam-se no campo da informação médico-biológica, com extensões higienistas muito próprias da configuração civilizatória e urbanizante que tomou conta da República” (p.121).

Entre os anos 1930 e 1950, o autor percebe uma “grande ausência de iniciativas institucionais e jurídicas de promover a educação sexual” (p.123) e constata que:

(...) iniciativas de ordem religiosa, com particularidades confessionais, abordam parcialmente a questão, quase sempre ausentes de uma intencionalidade formativa ou crítica, mas pautada sobre uma posição moralista e doutrinária em defesa do casamento, da virgindade, do patriarcalismo e das instituições sociais dominantes (p.123).

Aponta a década de 1960 como uma época em que algumas iniciativas relacionadas à educação sexual foram implantadas em vários colégios pelo País, principalmente os mais importantes das capitais dos Estados da Federação. Constata que os projetos e dispositivos curriculares destes colégios,

(...) acentuavam os aparelhos reprodutores masculinos e femininos, discorriam sobre funções glandulares e características sexuais primárias e secundárias de uma maneira fria e formal numa linguagem científica estrita sem nenhuma interpretação ética ou sociológica (p.124).

Apresenta os anos 1970 como “castradores de possibilidades de uma educação sexual crítica, humanista ou pedagógica. A censura, em decorrência do fechamento político atingia a imprensa, o cinema, a televisão, as músicas e conseqüentemente [*sic*] os currículos escolares”. Para o autor (NUNES, 1996, p.106), “a proliferação das propostas de Educação Sexual deu-se a partir dos anos 80, a maior parte destes movimentos impulsionados pela eclosão da AIDS e conseqüente [*sic*] cobertura médico-institucional para sua aceitação e emergência na escola”.

Para ele,

(...) apesar da extrema originalidade destas pesquisas e teorias, não foi desta maneira que a sexualidade tornou-se um objeto proeminente de pesquisa. Predominaram sempre os enfoques biólogos, ahistóricos, descritivos, classificatórios, reduzidamente anatômicos e funcionalistas (NUNES, 1996, p.110).

Em nosso País, segundo Nunes (1996, p.203),

Ao mesmo tempo em que vivenciamos a sexualidade repressiva marcadamente hegemônica até os anos 1960, tivemos rupturas fortes desde esta década, temos hoje a descompressão da sexualidade como uma realidade, quer no campo da fala e das práticas e sua ampla quantificação. Todavia, é forçoso reconhecer, não se alterou estruturalmente a qualidade da compreensão da figura do homem e da mulher, não se alterou plenamente a base sobre o modo de produção onde homens e mulheres encontram-se inseridos. Pelo contrário, distorções, polêmicas estéreis, contradições superficiais, provocaram a perda de rituais e a perda das referências, até nos fundamentos da vida pessoal, o que fez com que muitas lutas ficassem truncadas por compreensões reducionistas.

Uma das principais iniciativas de educação sexual propostas para a educação básica é aquela que se iniciou, nos anos 1980, com o GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), protagonizado pela sexóloga Marta Suplicy. Segundo Nunes,

(...) montado sobre o paradigma terapêutico-descompressivo, abarcou a questão da escola como uma consequência mercadológica e muitos dos seus quadros não tem [tinha] conhecimento pedagógico da realidade escolar, a própria compreensão da possibilidade de uma intervenção sexual a partir de um 'manual ou guia prático', mostra suas vinculações pragmáticas com as mentalidades americanas (1996, p.238).

Desde 1960/70 a educação sexual vem sendo discutida nos ambientes acadêmicos e demais espaços de formação de professores. Não há consenso sobre a fundamentação teórica de uma prática educativa acerca dela, nem mesmo sobre formação de professores para esse fim. Nunes classificou as abordagens da sexualidade nos programas de educação

sexual propostos no Brasil em cinco grandes tendências⁵ ou concepções, e constata que, em sua grande maioria, tais programas partem da concepção *terapêutico-descompressiva* – oriunda da revolução sexual dos anos 1960/70, que entendem ser a liberação sexual a base da liberdade humana – e, por conta dos problemas de saúde decorrentes de tal liberação, encaminham-se pela concepção *médico-biologista* – que faz da educação sexual uma forma de prevenção e combate às doenças sexualmente transmissíveis. Segundo o autor, o discurso da descompressão veiculado no movimento da chamada revolução sexual “tem sido a alma ontológica dos programas de educação sexual construídos no Brasil [...] em suas mais diversas versões e formas” (p.92).

Em meio a tantas concepções, pouco se avançou no país no sentido de formar professores e garantir uma abordagem consistente da educação da sexualidade⁶ nos currículos escolares.

É necessário pensar em uma educação para a sexualidade que esteja voltada diretamente ao objetivo maior da educação brasileira que a própria LDB propõe, qual seja, preparar crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania. “Não há como conceber uma educação sexual deslocada de uma educação para a cidadania, para a convivência de iguais, para uma adequada concepção de si e dos outros estão ao seu redor” (NUNES, 1996, p.270).

É nesse sentido que se faz aqui a defesa de uma educação emancipatória da sexualidade que se estabeleça desde a infância, pois, uma educação que não consegue transcender à reprodução de conceitos reducionistas e preconceituosos não poderá ser útil à vivência plena da cidadania. A educação da sexualidade pode e deve ser um importante instrumento para tal conquista; ela está intimamente ligada às relações sociais. Seu

⁵1) concepção médico-biologista da sexualidade; 2) concepção terapêutico-descompressiva da sexualidade; 3) Abordagem normativo-institucional; 4) concepção consumista e quantitativa pós-moderna; e 5) concepção dialética da sexualidade. Cf. NUNES, 1996, p.106 e.d.

⁶ A falta de padronização dos termos se dá para manter a terminologia de acordo com as referências utilizadas. Há momentos em que se utiliza *orientação sexual*, para se referir ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem, pois é esta a denominação adotada nesses documentos. Em outros momentos aparece no texto *educação sexual*, quando se está referindo às propostas educacionais que são críticas aos PCN's e que têm alimentado o debate sobre a sexualidade e sua educação no país. Contudo, quando o intento for expor o entendimento que se tem nesta tese, são utilizados *educação da sexualidade* e *educação emancipatória da sexualidade*, conforme explicitado em nota de rodapé na introdução da tese.

desenvolvimento, de forma emancipada, abarca a sensibilidade estética, a responsabilidade ética e o compromisso político (NUNES, 1996), que são fundamentos da Educação Básica Nacional, segundo as Diretrizes Curriculares (Res. CEB n.7 – 14/12/2010).

A educação da sexualidade pode ser uma importante ferramenta para construção de indivíduos seguros, aptos a relações saudáveis e equilibradas, com autoestima elevada e críticos às imposições alienantes da sociedade capitalista.

Educar a sexualidade na infância não se resume a uma atividade meramente informativa acerca do funcionamento dos aparelhos reprodutores ou da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, tampouco, nas palavras de Nunes (1996, p.85), “a um amontoado de noções de biologia, prescrições médicas de higiene, ou informações anatômicas. Significa compreender o próprio ser do homem em suas bases mais exigentes, como natureza e cultura”.

Nessa mesma linha de argumentação, Oliveira (2010, p.117) enfatiza que a sexualidade,

(...) não pode ser considerada somente biológica, pois será uma construção de acordo com o meio sociocultural, que não acontece de forma paralela, tampouco é alheia à formação do indivíduo; ao contrário, ela se constitui no âmbito das relações sociais, ao mesmo tempo em que influencia a qualidade dessas relações.

Não é dado aos indivíduos decidir sobre se querem ou não desenvolver relações sociais. Elas são inerentes à vida humana na coletividade. Se a vivência plena da cidadania compreende seu desenvolvimento de forma saudável, cabe à educação escolar, segundo a própria Lei de Diretrizes e Bases, dar-lhe possibilidades de realização consistente. Uma educação emancipatória da sexualidade, que considere o corpo em sua função híbrida entre os contornos individuais e sociais, vai influenciar significativa e positivamente na qualidade das relações sociais. Negá-la à infância é o mesmo que reduzir a potencialidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em preparar suficientemente os indivíduos para exercerem plenamente sua condição de cidadãos.

1.2 – Corpo e sexualidade na pesquisa dialética de orientação histórico-crítica.

Seguindo a tradição dos trabalhos acerca da educação da sexualidade produzidos no âmbito do grupo de pesquisas *Paidéia*, da Faculdade de Educação da Unicamp, a presente tese resulta de um esforço investigativo sobre conceitos de corpo que possam acrescentar a esses trabalhos elementos que subsidiem a continuidade da construção de propostas educacionais emancipatórias. Essa tradição tem como orientação metodológica o enfoque dialético.

Este enfoque tem recebido diversas interpretações desde que foi criado por Hegel. O próprio Marx o absorveu como orientação para seus estudos, dando-lhe contornos diversos, ou até mesmo, inversos ao que tinha proposto seu criador. Mesmo na tradição marxista tem sido acometido por diversas formas de apropriação.

Cumprido, pois, nesta parte do trabalho, em caráter preliminar, esclarecer qual é a apropriação feita por este pesquisador, ou seja, como é concebido este *modus operandi* de fazer pesquisa.

Considera-se, neste trabalho, o método dialético como o mais adequado, pois, conforme Gamboa (2008, p.34) “nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações [em que] o concreto é uma totalidade articulada, construída e em construção”. Estudos com esta orientação consideram os contextos em sua dinâmica histórica e em sua constituição material com vistas à compreensão necessária para a transformação social.

Não se pretende realizar uma pesquisa que somente aponte as causas históricas da suposta falta de compreensão do corpo como fundamento para uma educação emancipatória da sexualidade; têm-se como horizonte, partindo da compreensão histórica do fenômeno, construir elementos e, quiçá, apontar caminhos de superação do problema no rumo da construção da cidadania pelo empreendimento educacional.

Sabe-se que uma pesquisa, se realizada nos limites da individualidade do pesquisador, com pretensões de esgotar a temática ou de se colocar como solução definitiva ao problema de que partiu, não pode ser considerada dialética. A abertura, a

humildade do pesquisador, a consciência da provisoriedade dos resultados, a busca de integração a outras pesquisas já realizadas com o intuito de somar e avançar coletivamente não apenas caracteriza esse tipo de pesquisa, como impõem a ela um compromisso social, um dever ético de transformação da humanidade.

Sanfelice (2008) afirma:

Do ponto de vista da pesquisa que se pretende pautar pela dialética [...], a pequenez do pesquisador individual ante o todo do campo da pesquisa – o fenômeno educativo – parece ser um entrave intransponível, por mais abrangente que seja o seu trabalho [...]. Só a somatória obtida por um conhecimento coletivo, em que se aglutinam os que foram produzidos parcialmente, aproxima-nos de um conhecimento do todo.

É esse o sentimento e a pretensão que movem esta pesquisa: que suas contribuições, somadas à tradição de todas as que se pretenderam histórico-críticas ou dialéticas, especialmente as que tomaram a educação da sexualidade por objeto, promovam o crescimento do conhecimento científico com vistas à ampliação da compreensão do fenômeno educacional e à transformação da sociedade por meio de uma educação que seja emancipatória.

Para Kosik (2011, p.13-14) a dialética

(...) trata da ‘coisa em si’ [que] não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa. [...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente; [...] apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível [do homem], sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Pela dialética deve-se buscar a compreensão concreta do mundo ou das coisas em sua essência. Recorrendo à clássica distinção kantiana entre essência (o que é) e fenômeno (o que se mostra), Kosik, que não os considera distintos, afirma que,

(...) captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 2011, p.16).

Para uma pesquisa dialética, não há essência a ser compreendida fora ou além da materialidade histórica que encerra os fenômenos. A essência se constrói no próprio desenvolver-se das coisas no tempo. Não se pode pensar em transcendência ou qualquer explicação imaterial, ao contrário do que prega toda a tradição filosófica herdeira do platonismo. A pesquisa histórico-crítica ou dialética recusa qualquer compreensão das coisas que não esteja encerrada na própria coisa em sua existência histórica, material e social.

Assim sendo, compreender a sexualidade demanda compreender o lugar de sua manifestação material: o corpo. Significa mostrar historicamente a construção e a inconsistência de todos os tabus e preconceitos estabelecidos em caráter essencialista a seu respeito, revendo sua constituição nos limites de sua condição material histórica e socialmente dada.

Para Kosik, compreender a essência em meio ao fenômeno é uma tarefa que dá sentido à própria filosofia e à ciência; “se a aparência fenomênica das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (2011, p.17). Em outras palavras, é por que a essência das coisas não se mostra por si e é porque o ser humano precisa se esforçar no sentido de atingi-la que a filosofia e a ciência são necessárias; por outro lado, esse objetivo nunca será plenamente atingido se a filosofia e a ciência não forem capazes de compreender globalmente o mundo na sua história, no seu desenrolar material.

Mas, tal compreensão não se dá imediatamente, de forma intuitiva e descontextualizada. A compreensão das coisas em direção à sua totalidade só pode ser buscada dialeticamente, ou seja, por uma via que considere os fenômenos em sua dinamicidade, no tempo e no espaço, em suas raízes e possibilidades de transformação.

A dinamicidade pressupõe que, além de estar nos próprios fenômenos, a essência está em constante movimento no processo histórico que nunca estanca. Para Sanfelice

(2008), “o *em si*, ontologicamente, se constitui sempre em movimento. Na fluidez do *em si* dos fenômenos há uma (não-) permanência: a (não-) permanência do movimento, do processo, da mudança”.

Segundo Kosik (2011, p. 18), “a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato”. É preciso entrar na estrutura para decompô-la de dentro para fora, compreendendo a materialidade e a historicidade de sua construção e sustentação internas.

Porém, no caso de compreender o fenômeno educacional, por ser cultural e não natural, além do desafio de desvendá-lo em sua concreticidade, a pesquisa dialética ou histórico-crítica tem de superar as representações das coisas já social e ideologicamente legitimadas. Tais representações, mais do que revelarem sua essência, a escondem. Ideologicamente, se propõem como se naturais, mas, no fundo, são “a projeção, na consciência do[s] sujeito[s], de determinadas condições históricas petrificadas” (KOSIK, 2011, p.19).

Dessa forma,

(...) a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível se chegar à compreensão da realidade. Por isso é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (KOSIK, 2011, p.20).

A apropriação histórico-crítica da dialética Hegeliana foi empreendida por Karl Marx (1818-1883) para compreender o desenvolvimento e as contradições do capitalismo inglês. Segundo Kosik, o marxismo

(...) não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como ‘substância’ a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética. Por conseguinte, conhecer a substância não significa reduzir os ‘fenômenos’ à substância dinamizada, vale dizer, a algo que se esconde por detrás dos fenômenos e que deles não depende; significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A substância é o próprio *movimento da coisa ou a coisa em movimento* (KOSIK, 2011, p.33-34).

Bottomore (1997, p.101) distingue três formas pelas quais a dialética foi tematizada no marxismo:

(...) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; um conjunto de leis ou princípios que governam uma ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e o movimento da história: dialética relacional.

No caso desta pesquisa, tem-se como pressupostos as dialéticas ontológica e relacional, mas sua apropriação se dá com mais propriedade em sentido epistemológico, como método de conhecimento.

Kosik compreende o método inaugurado por Marx como sendo, conforme sugere o título de sua mais famosa obra, uma *dialética do concreto*. Para quem se lança nesse método, a realidade, tal como se mostra ou como é representada pelo senso comum e pelos meios de comunicação de massa, não revela sua concreticidade. Em outras palavras, trata-se de uma *pseudoconcreticidade* que deve ser destruída pelo pensamento dialético. “Por trás da aparência externa do fenômeno, se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 2011, p.20).

A dialética [...] não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 2011, p.21).

A dialética visa atingir o conhecimento do mundo e das coisas, e a

(...) o conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático. [...] Cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na *práxis* objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor (KOSIK, 2011, p.28-30).

Uma pesquisa histórico-crítica ou uma abordagem dialética sobre a sexualidade tem de fazer a devida crítica a todos os discursos e representações sociais criados em torno do comportamento sexual das pessoas, de sua relação com ou outros e consigo mesmas nos limites da sua materialidade que constitui nada mais do que seu corpo próprio.

Ao analisar os *cadernos temáticos da diversidade*, questionou-se a todo o momento os pressupostos ideológicos das teorias que os sustentam, seus interesses sociais ou econômicos, o contexto de seu surgimento e a finalidade de suas proposições. No caso específico do(s) conceito(s) de corpo, a que tipo de utilização tais teorias se prestavam, bem como a que resultado apontavam.

Compreender a realidade significa percorrer “o caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” (KOSIK, 2011, p.36). Enquanto os fenômenos não forem compreendidos no todo e em sua multiplicidade de relações, não há compreensão correta, essencial, substancial.

Totalidade, por sua vez, “não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2011, p.43-44).

Os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 2011, p.49).

Contudo, é um exercício complexo e de difícil alcance perceber nos fenômenos sua essência ou substância, nas coisas dadas individualmente sua relação com o todo. Essa relação é conflituosa, contraditória e em permanente processo. Nas palavras de Sanfelice (2008), “torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação”.

Não há um ponto de partida que não seja as coisas tal como se mostram, e como ideologicamente se escondem em suas aparências. Uma atitude filosófica, científica crítica e criteriosa é necessária, mas que busque a verdade partindo do que o senso comum pensa, do que a consciência ideologicamente presa à pseudoconcreticidade revela, visto que, enquanto grau de consciência da realidade, fornece as pistas para seu conhecimento profundo.

O homem tem sempre certa compreensão da realidade, anterior a qualquer enunciação explicativa. Sobre este estágio de compreensão pré-teórica, como estrato elementar da consciência, se apoia a possibilidade de cultura e de instrução, mediante a qual o homem passa da compreensão preliminar ao conhecimento conceitual da realidade. É profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento do real. (KOSIK, 2011, p.68).

Um estudo dialético acerca das concepções de corpo deve partir, assim, das representações que dele se faz no objeto da pesquisa. A compreensão ou a confusão conceitual presentes nos *Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade* remetem e só podem ser compreendidos no contexto histórico e ideológico em que foram construídos. Desvendar tais contextos e demonstrar o impacto deles nos conceitos de corpo constitui-se a principal atividade das análises que serão relatadas no próximo capítulo.

No Brasil, a pesquisa dialética de base materialista-histórica que mais frutos obteve no campo educacional é aquela denominada por Saviani (2012) como *Pedagogia histórico-crítica*, termo cunhado nos anos 1980, para designar uma corrente que agrega pesquisadores que, numa tradição inaugurada por Marx, se lançam à compreensão do fenômeno educacional em perspectiva histórica e materialista, entendendo que a educação, desde suas origens, segue o modo de produção da sociedade em que se insere.

Trata-se, nas palavras do criador do termo, de um

(...) empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico e objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa

visão [...] é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2012, p.76).

É uma corrente em permanente processo de elaboração por meio da contribuição de vários estudiosos, que tem como objetivo principal

(...) explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2012, p.2).

Questionando a neutralidade do conhecimento proposta pelos métodos de investigação positivistas, esta abordagem parte do pressuposto de que não há conhecimento desinteressado, neutro, mas isso não impede que haja conhecimento objetivo; Há, sim, interesses que impedem e outros buscam a objetividade. Daí a necessidade de, para conhecer objetivamente a realidade, recorrer-se à história. De acordo com Saviani, “para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos” (2012, p.8).

Sabe-se que a educação da sexualidade só poderá ser emancipatória na medida em que alcançar a compreensão histórica de tudo o que influencia as práticas educacionais. Isso é condição para a proposição de qualquer alternativa pedagógica que se pretenda crítica e, acima de tudo, transformadora. Só se pode mudar significativa e conscientemente o rumo das coisas compreendendo-se a constituição histórica que possibilitou a chegada a seu estado atual.

A pedagogia histórico-crítica, para Saviani,

(...) envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal com

ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (2012, p.80).

As manifestações sexuais na escola e a necessidade de sua educação ante as demandas atuais foram construídas historicamente sobre conceitos, preconceitos, vivências, representações e imposições cujas compreensões são condição para o entendimento de sua condição e para qualquer possibilidade de superação/transformação em perspectiva emancipatória.

Para Saviani, a tarefa da pedagogia histórico-crítica consiste em:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (2012, p.8-9).

Certamente, não é pretensão dessa pesquisa – exatamente por estar limitada à condição de pesquisa – atender aos itens “b” e “c” da tarefa descrita. Sua contribuição se dá exatamente em identificar as formas mais desenvolvidas do conceito de corpo presente nos discursos e nas práticas atuais de educação da sexualidade, reconhecendo historicamente suas condições de produção e suas principais manifestações atuais, com o principal objetivo de identificar tendências ou possibilidades de transformação por meio de uma ação educativa que seja emancipatória.

Outro aspecto essencial da abordagem histórico-crítica é o fato de sempre compreender o fenômeno educacional partindo-se da concreticidade de sua realidade, nunca perdendo de vista o objetivo primeiro da educação, sua natureza e especificidade. Ao propor que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, Saviani (1984, p.75) ancora sua abordagem numa perspectiva que nunca perde do horizonte o objetivo maior da educação, que não propõe métodos que se

justificam em si mesmos, tampouco se influencia por modismos acríticos e ahistóricos. Compreender o corpo nestes termos é percebê-lo como elemento fundamental na dimensão inalienável que é a sexualidade, cuja vivência segue os modos de produção da existência que a humanidade desenvolveu concretamente ao longo de sua história, de acordo com os interesses predominantes no seio da classe que deteve os meios de produção das condições da existência humana bem como de suas consciências.

Há quase duas décadas a sexualidade vem sendo estudada em perspectiva dialética ou histórico-crítica, com especial destaque para as pesquisas desenvolvidas a partir e na esteira do trabalho pioneiro de César Nunes (1996), que defendeu, no âmbito do Grupo de Pesquisa *Paidéia*, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, a tese *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. Nesta tese o autor demonstrou a insuficiência dos programas e materiais de educação sexual desenvolvidos no país no que se refere a uma compreensão ampla e crítica da sexualidade e da sua centralidade na formação do ser humano emancipado e, desde então, várias pesquisas sobre a temática têm sido produzidas com vistas à emancipação, de modo que este enfoque tem recebido contribuições significativas, bem como estudos que têm apresentado críticas à forma como os PCNs propõem a educação da sexualidade, com destaque para as proposições da *Associação Brasileira de Educação Sexual (ABRADES)*, cujas principais pesquisas se dão na linha *Ética, Política e Educação* do Grupo de pesquisas *PAIDÉIA* da *Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)*, lugar onde se insere a pesquisa que originou esta tese. NUNES (1996) – fundador da ABRADES – dois anos antes da publicação dos PCNs, descreveu e analisou criticamente os pressupostos filosóficos e os fundamentos éticos dos discursos e concepções sobre a articulação entre Sexualidade e Educação presentes nos programas de Educação Sexual hegemônicos na década de 1980 na sociedade brasileira. Sua tese foi pioneira em reivindicar e propor a educação da sexualidade em perspectiva emancipatória, com fundamentos histórico-críticos ou dialéticos. Discutiu a suposta especificidade de uma Educação Sexual e apresentou

subsídios para uma compreensão globalizante da sexualidade humana, como dimensão ontológica essencialmente humana e culturalmente determinada. Analisou a sexualidade “numa interpretação dialética, isto é: compreendendo-a como construção social a partir da práxis humana e, portanto, condicionada pelos diferentes momentos históricos e políticos” (p.2), com o principal objetivo de “explicitar as matrizes genéricas da atual educação sexual presente na escola e, ao mesmo tempo, apontar paradigmas genéricos a partir dos quais poderão ser construídas propostas concretas de educação sexual nos diferentes contextos institucionais” (p.15). Inicialmente, apresentou uma compreensão dos movimentos e modelos hegemônicos da sexualidade na tradição ocidental. Num segundo momento, buscou, dentro de uma visão multidisciplinar das ciências humanas, a relação entre sexualidade, individualidade, subjetividade e poder. Ao final, fez uma crítica aos principais modelos ou paradigmas éticos que sustentam os diferentes projetos de educação sexual que à época eram implementados nas escolas brasileiras, com destaque para o Estado de São Paulo, onde realizou a maior parte de suas pesquisas. Apontou com ênfase os limites da abordagem por ele denominada “biologicista”, predominante nos discursos sobre a sexualidade presente nas instituições escolares. Tal abordagem revelaria “uma dimensão estritamente reprodutiva, acentuada por determinantes genéticos e [...] quase incapaz de explicitar, no conceito de sexo, as dimensões existenciais e culturais” (NUNES, 1996, p.6).

Na mesma esteira, Edna Silva (2001), com a tese *Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana*, propôs um estudo crítico e propositivo acerca das principais matrizes teóricas dos discursos modernos sobre sexualidade humana, refletindo criticamente sobre a necessidade da fundamentação teórico-científica para a atuação de educadores no campo da educação sexual escolar. Realizou uma síntese das colaborações teóricas de Freud, Reich, e Foucault como principais matrizes da produção científica moderna sobre Sexualidade Humana, enquanto referenciais para o conhecimento filosófico, histórico e antropológico, que deve pressupor a educação sexual na escola.

Michele Alexandra Fachini (2007) defendeu a dissertação *Educação sexual e escola: trajetórias e trilhas para além da orientação transversal – um estudo interpretativo do Programa de Orientação Sexual nas séries iniciais de Campinas – SP* em que, entendendo a escola como instituição inserida na *praxis* social cujo papel deve ser “a formação de homens e mulheres *omnilaterais*, capazes de apropriação plena da condição humana e inserção emancipadora no mundo do trabalho, da cultura e das vivências sexuais realizadoras”, analisou políticas públicas que formalizaram, no currículo escolar, o tema de Orientação Sexual, apontando que na rede municipal de educação de Campinas a política da época era falida, não permitindo a educação continuada aos profissionais da educação, ficando inviável o trato do tema da sexualidade.

Cláudia Ramos de Souza Bonfim (2009), com a tese *Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas: contradições, limites e possibilidades*, apresentou as contradições, possibilidades e limitações da Educação Sexual na disciplina de Ciências em Escolas de Ensino Fundamental, com o intuito de fomentar o debate em torno das questões epistemológicas do Ensino de Ciências e Biologia, estimulando o debate sobre a Educação Sexual, reconhecendo a Biologia como um campo ou forma do agir humano e, portanto, produto histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos. Pautando-se nas respostas coletadas com docentes e na análise crítica da história da sexualidade humana, bem como da história da Educação Sexual Escolar no Brasil, fundamentou a necessidade da inserção de uma disciplina na grade curricular dos cursos de Licenciatura que aborde a construção social, histórica e cultural da sexualidade humana.

Maísa M. Tuckmantel (2009), com a tese *Educação sexual: mas, qual? diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória* refletiu sobre as diretrizes indispensáveis para a formação de professores na perspectiva de um projeto educativo emancipatório. Todos estes estudos buscaram analisar e propor reflexões sobre uma educação da sexualidade que se faça em perspectiva emancipatória. Partiu da hipótese de que tanto as concepções quanto as práticas de ensino dos professores são regidas pelos juízos intuitivos do senso comum, entendendo a sexualidade como uma dimensão humana

fundamental e estudada sob uma perspectiva histórico–filosófica que a vincula a orientações éticas e existenciais, nascida da produção cultural do ser humano, no seio de sua trajetória histórica e de seus condicionantes sociais. Sua finalidade central foi desencadear um diálogo teórico e prático sobre as relações que se estabelecem entre sexualidade humana, educação e sociedade.

Giseli Monteiro Gagliotto (2009) defendeu *A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*, analisando a educação sexual escolar com foco na condição da criança na sociedade e na escola. Realizou também uma crítica das relações entre sexualidade e infância tendo Sigmund Freud e Jean Piaget como interlocutores.

Artieres Romeiro (2010) defendeu a tese *Schopenhauer e a metafísica da vontade: confluências éticas e estéticas para uma abordagem da educação e da sexualidade*, em que analisou o pensamento do autor alemão, identificando e sistematizando categorias e pressupostos éticos e estéticos para uma teoria da sexualidade que relaciona elementos conceituais, filosóficos e políticos.

Micheli Alexandra Fachini (2013) estudou a sexualidade de crianças e adolescentes com HIV (vírus da AIDS), delineando políticas de inclusão e analisando documentos produzidos pelo Ministério da Saúde.

Na mesma esteira destes estudos, e em complementação às suas contribuições, a presente pesquisa acerca dos conceitos de corpo e sexualidade se propõe como dialética, de orientação histórico-crítica.

1.3 – Por uma abordagem ontológica e materialista do corpo

É raro encontrar, dentre os estudos de orientação dialética ou histórico-crítica, pesquisas que tenham por objeto o corpo. Na academia, de modo geral, há certa desconfiança acerca da possibilidade de se fundamentar uma pesquisa nesses termos, principalmente porque ter o corpo como objeto de estudo tem sido prerrogativa quase exclusiva dos chamados estudos “pós-modernos”.

Após a revolução sexual, falar do corpo passou a ser uma “moda acadêmica”, pois os discursos sobre ele ganharam amplo espaço de circulação em nos vários setores culturais e educacionais enquanto lugar de expressão do humano, da liberdade, da erotização, da conquista, da beleza, etc.

As pesquisas classificadas como pós-modernas tentaram captar os novos contornos e modos de expressão do corpo ao mesmo tempo em que passaram a subsidiar suas diversas relações.

De inspiração predominantemente fenomenológica, tais pesquisas prescindiram da compreensão histórica corpo, bem como da percepção da centralidade que ocupa na forma como o ser humano produz a si mesmo enquanto se impõe e se adapta no mundo que constrói. São estudos cujas abordagens se mostram anacrônicas e que não intentam uma compreensão ontológica, ou seja, uma análise que permita compreender o grau e a importância do corpo na constituição do “ser” humano na história.

Os estudos e decorrentes discursos pós-modernos sobre o corpo se proliferaram ao mesmo tempo em que os cursos de Educação Física entraram na “moda acadêmica” por fornecerem quadros profissionais para as academias de ginástica e musculação, as quais aumentaram na mesma proporção em que os corpos foram se tornando meio e objetos de consumo.

Pourtois e Desmet (1999), que na famosa obra *a educação pós-moderna*, veem a pós-modernidade como positiva e significativa para o campo educacional, caracterizam-na como um momento de

(...) interrogar-nos sobre a possibilidade de reconstruir um universo social, cultural, pedagógico, coerente e integrador que acolheria ao mesmo tempo a razão e o ser, a racionalidade e a subjetivação. O universo pós-moderno [...] verá a perda do sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; ao mesmo tempo em que continuará a fazer descobertas, integrará saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas os articulará. [...] Disso resultará um sistema de pensamento menos disperso, mais integrador, e por isso mesmo, mais complexo (p.27).

Contudo, o que se percebe dos conhecimentos pós-modernos construídos sobre o corpo e sua educação é um movimento que, em nome de uma integração de conceitos dispersos, acabou por prescindir da compreensão própria do que significou historicamente a construção social do humano. De fato, produziu-se um saber complexo; tão complexo que não se pode fazer uma síntese integradora que explique a fundo o que é ser humano e como ele pode se compreender a ponto de minimizar os impactos nocivos da ideologização consumista de seu corpo. Ao contrário, tais conhecimentos funcionam como veículos dessa ideologização.

Concorda-se com Lombardi (2009, p. ix) que a pós-modernidade

(...) não passa de um movimento que expressa a difusa e contraditória ideologia do capital monopolista e que abrange um amplo e complexo arco de posições. É mais um modismo que, no limite, não passa de manifestação ‘novidadeira’, marcado pelo irracionalismo e que aflora acompanhando a irracionalidade do próprio capital em sua busca desenfreada de lucro.

Sanfelice (2009) afirma que o traço definidor da pós-modernidade é a perda da credibilidade das narrativas científicas da modernidade, visto que não mais eram suficientes para acompanhar o avanço do capital. O poder explicativo da razão havia sucumbido e o critério de verdade passara a ser o pragmatismo inerente às propostas. As compreensões históricas passaram a ser consideradas obsoletas. Ganharam amplo espaço de circulação acadêmica as especulações filosóficas de cunho fenomenológico, pela ênfase em recortes específicos e descontextualizados dos objetos de estudo.

É com os *fenomenólogos* – em especial Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) – que o corpo ganha importância enquanto objeto de estudo na filosofia.

Arantes e Duarte (1977, p.25) afirmam que “o ponto central da fenomenologia, a sua espinha dorsal, é a eliminação da dicotomia sujeito-objeto enquanto realidades independentes”.

Com a obra *fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty apresentou de forma pioneira a compreensão do ser humano nessa perspectiva de unidade que buscou superar a visão greco-cristã que separava corpo e alma. Superou a concepção dualista proposta pela

filosofia de Platão e reafirmada no Cristianismo Medieval, segundo a qual o homem participa de duas realidades – material e espiritual – sendo a segunda enaltecida em detrimento da primeira.

Para Merleau-Ponty, o ser humano possui uma dimensão não material: a psicológica. Contudo, essa dimensão não “está no corpo” como sugerem os gregos e os cristãos medievais, mas sim “é, juntamente com o corpo”. A superação das concepções idealistas se dá na proposição de que o ser humano seja “concretamente considerado” (1999, p.130) não como “um psiquismo unido a um organismo, mas este vai e vem da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige a atos pessoais” (id). Essa proposição de “concretude” de que fala o filósofo, não pode ser considerada no mesmo alcance que o “concreto” representa para o materialismo histórico, mas tampouco deixa de significar um avanço significativo no caminho para se chegar a essa compreensão.

A fenomenologia de Merleau-Ponty – partindo da superação kantiana do embate epistemológico travado entre o racionalismo e o empirismo no início da Modernidade – toma como pressuposto a afirmativa de que o conhecimento não se processa de forma separada na consciência e/ou nos sentidos, mas que se dá num único e mesmo momento. Para o filósofo francês, consciência e sentido são, ao mesmo tempo, uma só realidade: o corpo.

Nessa concepção, o corpo não se reduz a um “lugar” ou “ferramenta” do conhecimento, mas condição e determinação do próprio conhecimento. Se, para Descartes, a razão era a condição da existência e, para Bacon, os sentidos eram a condição do conhecimento, para Merleau-Ponty conhecimento e existência só são possíveis no e pelo corpo. “Longe de meu corpo ser para mim apenas fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse um corpo” (ibid, p.149).

A corporeidade figura em Merleau-Ponty como a dimensão que faz do homem humano. O corpo não é somente um meio de se estar no mundo, mas “é nosso meio geral de ter um mundo” (ibid, p.203).

Essas afirmativas de Merleau-Ponty são importantes na superação do dualismo idealista que opunha corpo e alma, apontando na direção de uma compreensão concreta da unidade do ser humano. Nela, o corpo é valorizado tanto como lugar de manifestação e construção do humano como, por consequência, objeto de estudos que visem compreender o humano em sua concretude. Embora não tenha compreendido a materialidade do corpo em perspectiva histórica ou dialética, o nível de concretude alcançado pelo filósofo lança significativa luz a uma discussão da corporeidade que se pretenda nos termos do materialismo histórico.

Contudo, a apropriação feita das proposições de Merleau-Ponty por parte dos referidos estudos pós-modernos acabou por limitar a compreensão do corpo a um nível discursivo, com tendências a desmaterializá-lo, a esvaziar sua concretude. Num esforço em combater as mais diversas formas de discriminação racistas e sexistas, cujo fundamento tem como base os corpos em sua materialidade – cor, tipo físico, sexo biológico – estes estudos fazem retornar conceitos que beiram ao dualismo corpo/mente já superado por Merleau-Ponty, agora sob um novo binômio: natural/cultural.

Wood (1999) ressalta que é inegável o fato do pós-modernismo ter trazido uma agenda de discussões sobre temas importantes – não abordados suficientemente pelo materialismo histórico – como a repressão sexual, a discriminação racial, o meio ambiente e a corporeidade. Enquanto as máquinas foram substituindo os corpos nos processos de industrialização operados a partir do século XIX, houve uma importante incursão acadêmica ao corpo como lugar de sensibilidade.

Entretanto, apropriando-se dos discursos de valorização do corpo, o capitalismo passou a estabelecer com ele uma dupla relação: incitação à produtividade e incitação à sensualidade para o consumo. Por trás de um discurso de emancipação em relação às proibições morais decorrentes do dualismo greco-cristão, impôs-se uma nova forma de submissão: produtividade e utilidade.

Na verdade, o corpo não se emancipa da disciplina do capital, mas constitui-se uma nova relação psicocorporal que busca preservar um componente

essenciais das sociedades do capital, sejam elas modernas, ou pós-modernas: um corpo útil, produtivo ou submisso (ALVES, 2005, p. 422).

Nas palavras de Harvey (2000, p.157)

O capital se empenha continuamente em moldar os corpos de acordo com seus próprios requisitos, ao mesmo tempo em que internaliza em seu *modus operandi* efeitos de desejos corporais, vontades, necessidades e relações sociais em mudança e interminavelmente inacabados [...] da parte do trabalhador. Esse processo molda muitas facetas da vida social, como “opções” em termos de sexualidade e de reprodução biológica ou de cultura e modos de vida, ainda que essas “opções” [...] sejam plasmadas de modo mais geral pela ordem social e por seus códigos legais, sociais e políticos, bem como por suas práticas disciplinares. (Harvey, 2000, p. 157)

O consumo passou a ser a lente pela qual o corpo podia ser visto. Ele passou a ser ao mesmo tempo causa e objeto de consumo.

Para Baudrillard (apud HEROLD JÚNIOR, 2008, p.104)

Na panóplia do consumo, ele [o corpo] é um objeto o mais bonito, mais precioso, mais vibrante que todos [...]. Sua redescoberta, depois de uma era milenar de puritanismo, sob o sinal da liberação física e sexual [...] na publicidade, na moda, na cultura de massa [...] tudo testemunha que o corpo, hoje, tornou-se um objeto de redenção.

Nessa passagem, segundo Herold Júnior (2008, p.104),

Baudrillard [...] quer mostrar que a “liberação” do corpo e a busca dos seus prazeres significam uma exploração tão radical tanto quanto aquela que “ocorria” quando o corpo era “apenas” força de trabalho. As manifestações dessa “nova prisão” são as buscas frenéticas pela beleza e pelo erotismo.

Atualmente, o processo de disciplinarização imposto aos corpos não mais tem relação com o aumento da produção capitalista, que os convertia em força de trabalho ante as demandas industriais. Com a substituição da mão de obra por máquinas, outros tipos de corpos e outros tipos de subjetividade aparecem: os corpos que são impelidos a

consumir e a serem objetos de consumo; os corpos que são lançados no mercado e valorizados segundo as regras de compra e venda.

Diante desse quadro, faz-se urgente uma compreensão que, ao mesmo tempo, desvende os mecanismos de submissão do corpo aos interesses capitalistas, e possa propor elementos afirmativos da corporeidade no caminho da emancipação educacional dos seres humanos. Embora a fenomenologia tenha dado um salto qualitativo ao compreender concretamente o corpo, seu corte anacrônico impossibilitou que as análises avançassem para além das descrições estanques e descontextualizadas, na busca de proposições efetivas.

Os estudos pós-modernos, ao se apropriarem das contribuições da fenomenologia, não fizeram avançar no caminho da emancipação; ao contrário, se prestaram a legitimar e adaptar as compreensões às demandas da globalização do capital.

São os estudos dialéticos ou os ensaios histórico-críticos que se mostram capazes de fornecer os elementos necessários uma compreensão do corpo que subsidie a educação emancipatória da sexualidade.

Herbert Marcuse (1898-1979) estudou a sexualidade nos termos do materialismo dialético. Tendo o pensamento de Sigmund Freud como objeto de estudo, reconheceu sua contribuição original que descobre a libido como categoria fundamental do ser humano, em cuja formação a sexualidade exerce importância central. Certamente, foi Freud quem melhor demonstrou a importância da sexualidade na construção da subjetividade e das relações sociais. O indivíduo bloqueado ou reprimido sexualmente, frequentemente apresenta dificuldades de construir sua compreensão da realidade, visto que há, igualmente, dificuldades de constituir suas relações com a natureza e com os outros. Para Freud (2006, p.162), as neuroses desenvolvidas na fase adulta têm relação direta com a repressão sexual ocorrida na infância. Ele afirma que “os neuróticos preservam o estado infantil de sua sexualidade ou foram retransportados para ele”. Assim sendo, a qualidade das relações fundamentais à emancipação do indivíduo, depende da vivência e da construção social da sexualidade.

Marcuse (1999) ressignificou o pensamento de Freud nos termos do materialismo dialético apresentando a tese de que a sexualidade é apropriada pelo capitalismo na direção do princípio do desempenho, alienando-se do sujeito e se configurando em pulsão de morte contra ele mesmo. O sistema capitalista, em seu início, passou a administrar cientificamente as necessidades instintivas como fator vital de sua reprodução, e posteriormente, com a substituição dos corpos pelas máquinas, fez da sexualidade um importante meio de consumo e dominação dos corpos.

Com a expansão da mecanização e consequente redução da jornada de trabalho das sociedades capitalistas do século XX, “a verdadeira necessidade social de mão-de-obra produtiva declina, e o vácuo tem de ser preenchido por atividades improdutivas” (MARCUSE, 1999, p.21). Assim, a energia sexual canalizada para o trabalho braçal na indústria fica liberada, mas não necessariamente educada para uma vivência humanizada. “O povo, eficientemente manipulado e organizado, é livre; a ignorância e a impotência, a heteronomia introjetada, é o preço de sua liberdade” (MARCUSE, 1999, p.14).

Nunes (1996, p.198), apresenta a leitura de que para Marcuse

(...) a sociedade consumista contemporânea não criou uma libertação da sexualidade, pelo contrário, ampliou a quantificação das práticas sexuais, desqualificou a repressão anterior, mas não alterou a qualidade e a compreensão significativa do sexo, provocando então comportamentos quantitativos, consumistas, desertizados, mecânicos, reducionismos genitais despidos de sentido humano [...]. Consumimos uns aos outros num festival de corpos e de desejos, quase sempre para fugir da frustração ampla de não ter poder de interferência, como sujeitos plenos, de nossos desejos e nossas vontades. Marcuse afirma que o ‘trepador compulsivo’ representa uma sexualidade alienada, compensando uma ausência de ser, proposta pelos ditames do capitalismo presente.

A releitura da obra de Freud operada por Marcuse é fundamental no exercício de percepção da sexualidade como fator de transformação do humano no caminho da emancipação. Pode-se dizer que de uma visão pessimista da sexualidade humana que, segundo Freud, deve ser reprimida para que haja civilização, passou-se à visão de

Marcuse para quem essa energia é uma pulsão de vida que pode ser educada em sentido afirmativo e propositivo.

Todavia, o corpo – condição material da sexualidade – não recebeu de Marcuse uma atenção privilegiada. Trata-se de uma investigação no âmbito do materialismo histórico que se deu mais em nível psicológico.

Merleau-Ponty inaugurou o debate filosófico acerca do corpo, dando ênfase à sua concretude ou materialidade, mas não alcançou uma compreensão histórica ou dialética – e nem era sua pretensão fazê-lo – que subsidiasse o que se busca nessa tese. Sigmund Freud percebeu a centralidade da sexualidade na formação social dos indivíduos, mas não alcançou – e nem era sua intenção também – a concretude das análises necessárias a uma compreensão dialética ou histórico-crítica. Herbert Marcuse ressignificou o pensamento de Freud acerca da sexualidade humana sob o olhar do materialismo histórico, mas não dedicou suas análises ao corpo que é a própria condição material da sexualidade. Da mesma forma, não há, na tradição dos estudos marxistas, algum autor que tenha se destacado como referência direta a estudos sobre o corpo.

Assim sendo, longe que qualquer pretensão em se equiparar ao nível investigativo, argumentativo, propositivo e sintético das contribuições teóricas dos autores anteriormente arrolados, a presente tese necessita, com certa originalidade, encontrar elementos marxistas que atendam ao seu objetivo. Para ser histórico-crítica ou dialética, tal contribuição deve se dar num nível ontológico que tencione o próprio “ser” do humano na materialidade de sua existência. Deve buscar, nos estudos marxistas, elementos que subsidiem uma discussão sobre o ser humano que ressalte a subjetividade, a individualidade e, nelas, a corporeidade. Entende-se que tais elementos possam ser melhor tencionados partindo-se das análises feitas por Marx acerca do trabalho.

É o trabalho, certamente, a categoria mais importante do pensamento de Marx na qual se pode entender o homem em sua corporeidade. Dentro dessa categoria, se faz essencial compreender também a própria construção da subjetividade humana, de sua singularidade como ser que se faz em sociedade.

No afã de analisar o desenvolvimento histórico da humanidade em suas determinações materiais objetivas, as principais teorias derivadas do pensamento de Marx esqueceram-se, muitas vezes, de considerar que a subjetividade do homem que, individualmente, contribui para a história global, é fundamental no processo. Nas palavras de Silveira (1989, p.12),

(...) a questão da subjetividade não pode ser excluída, e nem mesmo pensada, como pertencente às dobras de um pensamento que visaria apenas fixar as condições objetivas do desenvolvimento histórico. Porque a objetividade na história é impensável sem uma íntima correspondência com a subjetividade. Não há objeto sem sujeito, assim como não há sujeito sem objeto. Para dizer melhor, as objetivações e as subjetivações que lhes correspondem são dimensões cardeais que fazem da práxis histórica uma práxis humana; condição mesma para que o histórico seja absolutamente inseparável do humano. Ter tornado essas correspondências redundantes foi um dos legados mais importantes do pensamento de Marx.

Um primeiro passo para se conceituar o corpo dentro de uma perspectiva marxista deve ser dado no sentido de se compreender o que seja a própria subjetividade nessa mesma perspectiva. Segundo Doray (1989, p.85) a subjetividade pode ser definida como “o conjunto de processos pelos quais o indivíduo, em estreito contato com as estruturas simbólicas da cultura humana, tenta assumir e abrir um acesso à forma genérica de ser”.

Sua forma genérica de ser, em termos marxistas, consiste na sua participação consciente e emancipada na sociedade; ou seja, o ser humano deve partir da individualidade (particular) e, apropriando-se crítica e conscientemente dos elementos culturais, se inserir no meio social (geral). Ao mesmo tempo em que o indivíduo vai tornando o mundo e a sociedade objetos com os quais se relaciona, aos quais conhece e transforma, (objetivação do mundo) o ser humano vai se constituindo sujeito desse processo (subjetivação de si), transcendendo sua forma individual de ser no caminho de uma forma genérica ou social.

Dizer isto é dizer que os indivíduos humanos são atravessados por uma contradição estrutural principal, incontornável, uma contradição [...] entre sua *forma natural* (seu corpo próprio, com os programas biológicos que nele

realizam, suas capacidades concretas, sua duração de vida própria, etc.) e sua *forma genérica essencial*, aquela que resulta do fato de que sua existência realiza relações sociais. É esta forma genérica essencial que [...] chamaremos a *personalidade* (DORAY, 1989, p.99).

Disso resulta que o corpo – dimensão primordial do humano – embora não defina em última instância quem é o homem, se constitui como o lugar material de onde se parte na direção do ser genérico, do ser consciente, emancipado, no qual se processam as faculdades mentais mais definidoras da personalidade.

György Lukács (1885-1971) é, dentre os autores marxistas que discutem essas questões, destacado nesta tese como o mais apropriado. Ele discute a subjetividade humana construída no e pelo trabalho em nível ontológico.

Tentando desvincular o pensamento de Marx e Engels sobre o homem das apropriações feitas, principalmente, pelo Stalinismo, o esforço ontológico⁷ do filósofo húngaro se deu no sentido recuperar, da teoria de Marx, a investigação do que é essencialmente humano. Ele recuperou a concepção de sujeito presente na obra de Marx e combateu veementemente o irracionalismo, as concepções burguesas que tentaram naturalizar e eternizar o capitalismo, bem como o estruturalismo que apregou a morte do sujeito e do homem como produtor da história.

Dessa forma, se mostra um pensador com imensas possibilidades heurísticas para proposições de análises sobre o corpo e seu papel na constituição do sujeito, sem cair em pensamentos que, para evidenciar o indivíduo, anulam as relações sociais e, com elas, as determinações históricas que o constituem.

Sua crítica se estendeu também aos próprios marxistas, principalmente ao grupo ligado ao stalinismo, cuja concepção teleológica da história representa, para ele, a negação do lugar dos sujeitos no desenrolar dos acontecimentos, concepção fundamental da teoria marxiana (LUKÁCS, 2010).

Uma ontologia emancipatória deve conceber o Ser como dinâmico e integrador de todos os entes, e não considerá-lo de forma ahistórica ou isolado em suas partes

⁷ Ontologia: ramo da metafísica que estuda o “ser”, aquilo que existe (Cf. BLACKBURN, 1997, 274).

constitutivas. De modo geral, a tradição filosófica ocidental tendeu a conceber o Ser como estático e independente da realidade material, na perspectiva ontológica inaugurada por Parmênides⁸. Nessa concepção se alicerça também a tradição platônico-cristã de que o verdadeiro Ser é imaterial e eterno, assim como a assertiva de que o conhecimento do que existe materialmente pode se dar de forma isolada e ahistórica, por obra da razão que conhece. Para ela, tudo o que muda ou se transforma é considerado imperfeito; somente o que é eterno ou espiritual é digno de conhecimento. Assim, tudo o que possui matéria, incluindo-se o corpo, é desconsiderado como objeto de conhecimento, e suas manifestações mais a afastam do que aproximam da compreensão do Ser.

A partir do advento da modernidade, segundo Lukács (2010), a filosofia tem resistido a estudar o Ser. Com o surgimento da ciência e o desprezo às especulações teológico-filosóficas, deu-se ênfase à Teoria do Conhecimento. Para ele, esse ramo da filosofia se mostrou incapaz de compreender os problemas ontológicos das ciências, pois se desenvolveu sob os auspícios da ideologia burguesa.

O autor reconhece iniciativas isoladas de se discutir o Ser a partir da modernidade em filósofos como Husserl, Scheller e Heidegger⁹ mas considera suas abordagens individualistas e ahistóricas. Critica Kant e Hegel por não considerarem a realidade concreta como ponto de partida de suas teorias, afastando-se da verdadeira problemática do ser; Aponta Sartre como um pensador próximo do marxismo em suas convicções políticas, mas que ontologicamente não superou o individualismo característico de seu existencialismo.

Lukács (2010) considera necessário recuperar a discussão sobre o Ser em tempos de desumanização operada pelo avanço das forças produtivas no modelo capitalista. Se a Idade Média secundarizou o humano em função do divino, e se a Modernidade fez o mesmo em função do lucro e da acumulação de capital, cabe resgatar a essência do que é humano por meio de uma ontologia que situe o homem enquanto ser social. Para ele,

⁸Parmênides (séc. VI a. C.) defendia que o Ser é “incriado, imperecível, indivisível, perfeito e imóvel” (BLACKBURN, 1997, p.290).

⁹Embora Lukács não faça menção, arriscamos incluir, no rol dos filósofos por ele aqui citados, o nome de Merleau-Ponty, cujos estudos foram referenciados nesta tese e se situam na mesma tradição filosófica.

“hoje [1920], uma tentativa de realmente reconduzir o pensamento do mundo para o ser só pode suceder pelo caminho do redespertar da ontologia do marxismo” (p.68).

Para Lukács (2010), mesmo o marxismo, em algumas de suas expressões, produziu teorias que não captaram a dimensão ontológica da obra de Marx e cometeram erros interpretativos importantes: Por um lado, na perspectiva determinista de Lênin, consideraram como absoluta a noção de lei histórica e os indivíduos como simples agentes passivos; por outro, num viés hegeliano, conceberam a história como produto exclusivo das intenções da vontade humana. Assim, não houve, segundo ele, uma teoria que compreendesse o lugar do sujeito no marxismo, sem subdimensioná-lo ou elevá-lo acima da materialidade que o encerra.

Para Lessa (2007, p.178), Lukács, assim como Gramsci, se situam na corrente denominada de marxismo ontológico. Tal corrente,

(...) ao mesmo tempo em que reafirma o caráter comunista da obra marxiana, volta-se a demonstrar que o seu caráter revolucionário também está em conceber o mundo dos homens enquanto uma nova forma de ser, uma nova materialidade, que se consubstanciaria pela construção teleologicamente posta de uma nova objetividade. A dialeticidade e o materialismo da obra marxiana seriam assim completamente reafirmados mediante a postulação da absoluta (pois ontológica) sociabilidade e historicidade da substância social.

Desse modo, Lukács faz parte de uma corrente que recupera as discussões ontológicas na problemática de se pensar o ser humano, e o faz em bases materialistas, valorizando e enfatizando, no pensamento de Marx, o lugar do sujeito, dimensão pouco explorada ou até mesmo subdimensionada em outras vertentes do marxismo¹⁰. Encontrou, em Marx, a possibilidade de determinar a essência e a especificidade do Ser social, considerado a mais elaborada manifestação do Ser. Dessa forma, transformou sua obra em uma grande tentativa de desvendar o estatuto ontológico da obra de Marx.

Para ele, a ontologia de Marx é “uma ontologia materialista da natureza, que compreende em si a historicidade e a processualidade, a contraditoriedade dialética, etc”

¹⁰Aqui se faz referência, principalmente, às apropriações feitas do pensamento de Marx pelos teóricos da Revolução Russa, para quem o homem não foi suficientemente considerado em sua subjetividade e potencialidade individual.

(LUKÁCS, 1979, p.20). É uma cientificidade que não perde jamais a ligação com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la, desvendá-la continuamente a nível crítico, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência.

Para Lessa (2007, p.13), “A ontologia lukacsiana tem por objetivo demonstrar a possibilidade da emancipação humana, da superação da barbárie da exploração do homem pelo homem”. O potencial emancipatório dessa ontologia reside no fato de considerar o lugar comum dos homens – a vida cotidiana – como o ponto de partida da compreensão do ser em suas manifestações.

O lugar da compreensão do ser não pode ser outro que a vida cotidiana, que o acontecimento em sua materialidade e historicidade. A apreensão das manifestações do Ser na vida cotidiana não pode ser dar de forma imediatista ou isolada.

O modo de consideração ontológico tem de [...] sentir-se capaz de submeter a uma crítica fundada no ser mesmo as manifestações mais elaboradas do ser social, precisa mobilizar constantemente esse método crítico também em relação à vida cotidiana (LUKÁCS, 2010, p.69).

Se a ontologia havia sido praticamente descartada na modernidade, Lukács a recupera não como um retrocesso às questões medievais, mas como tentativa de recuperar o humano que foi reduzido a mercadoria pelo capitalismo. Por este motivo, considera-se nesta tese que o pensamento ontológico do filósofo húngaro é especialmente rico em elementos que permitam discutir o corpo nos termos pretendidos. Recuperar e enfatizar o lugar do indivíduo – enquanto subjetividade - como agente que, pelo trabalho, se transforma socialmente enquanto transforma a sociedade, talvez seja a maior contribuição de Lukács à compreensão das bases ontológicas da obra de Marx.

A ontologia lukacsiana apresenta três níveis de Ser: O ser inorgânico (tudo o que existe e não possui vida); o ser orgânico (vegetais e animais) e o ser social (humanidade). Apresenta-os como interdependentes:

Sem o ser inorgânico não há vida, e sem a vida não há o ser social: o universo, que é o ser em sua máxima universalidade, é uma totalidade composta por distintos processos que, de uma forma ou de outra, são articulados entre si (LESSA, 2007, p.85).

É no corpo que se dá o nível orgânico do ser, ou seja, é nele que se dá a passagem do inorgânico ao social, no caminho da plenificação da finalidade do ser humano. Tal passagem é operada pelo trabalho.

Assim, o corpo é elemento fundamental e definidor da qualidade com que se dá a transição – a passagem – do ser biologicamente individual ao ser genérico, do ser natural ao ser social ou, nas palavras utilizadas na citação anterior, da *forma natural* à *forma genérica essencial* do ser humano. Compreendê-lo assim justifica sua pertinência como objeto de estudos marxistas, bem como abre possibilidades de novos estudos que o tenham como objeto de análise ontológica.

Essa transição opera um salto qualitativo na construção da subjetividade e da personalidade. Participar dessas duas dimensões – natural e social – confere ao corpo e à sexualidade aquilo que Nunes (1996) chama de natureza *híbrida*.

Ao conceber o indivíduo como dependente do ser orgânico, Lukács dá possibilidades de se compreender ontologicamente o corpo, coisa que a tradição filosófica ocidental não fazia. Contudo essa dependência não é concebida exageradamente, como ocorre com o positivismo, que faz uma transposição simplista da natureza para o domínio social (darwinismo social).

Segundo Marx (2007, p.87),

O primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a exigência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história.

Marx demonstra neste fragmento não somente o papel social do indivíduo, mas da sua materialidade que se traduz na corporeidade. É o corpo que, agindo de forma

intencionada na natureza, produz o ser genérico ao mesmo tempo em que faz a história. É pela *práxis* corporal que o ser humano transcende do nível orgânico ao nível social do ser, objetivando a natureza ao mesmo tempo em que se torna sujeito dela.

Enfim, acredita-se que o pensamento de Marx seja rico em possibilidades de se propor uma reflexão sobre o corpo que contribua com a educação emancipatória da sexualidade. Considera-se que uma abordagem ontológica seja adequada e necessária para que tal reflexão supere a esterilidade dos estudos pós-modernos face a esse propósito.

Este primeiro capítulo foi construído com o intuito de esclarecer e, ao mesmo tempo, delimitar os principais conceitos de que partem as análises e conclusões desta tese. Inicialmente demonstrou o que se entende por educação emancipatória da sexualidade, com a qual se quer contribuir por meio do presente estudo; num segundo momento, precisou como foi apropriada a perspectiva histórico-crítica ou dialética com a qual se analisou as fontes e se fez as proposições dos capítulos seguintes. Por fim, defendeu que não há, na tradição dos estudos que tomam tal perspectiva como horizonte teórico e metodológico, nenhuma abordagem significativa acerca do corpo, o que garante certa originalidade ao mesmo tempo em que enseja um grande desafio enfrentado nesse propósito.

É com estes pressupostos que, no capítulo seguinte, são analisados os conceitos de corpo presentes nos *cadernos temáticos da diversidade: sexualidade* propostos por uma política de governo que se pretendia histórico-crítica;

Neste mesmo horizonte, no terceiro capítulo são feitas análises propositivas sobre o corpo pelo viés do trabalho, num esforço ontológico que recuperará, de estudos marxistas, conceitos de subjetividade e individualidade humanas.

CAPÍTULO II - O CORPO NOS CADERNOS TEMÁTICOS DA DIVERSIDADE DA SEED/PR

Tendo como fundamento o materialismo histórico de Marx, pelo enfoque educacional dado pela pedagogia histórico-crítica ou dialética, este capítulo tem por finalidade expor de forma central as análises feitas ao principal objeto da pesquisa, qual seja, os *Cadernos Temáticos da Diversidade*, dedicados à *Sexualidade*¹¹ pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR, 2009). Num exercício de compreensão dos conceitos de corpo que subjazem e fundamentam os textos que os compõem, a análise permitirá um posicionamento crítico sobre a pertinência desses cadernos como subsídios educacionais da política educacional adotada pelo Estado do Paraná à época de sua publicação, qual seja, a mesma que é adotada nesta tese como fundamento teórico e epistemológico.

Tem como base uma investigação que busca, de forma dialética, os elementos que permitem esclarecer as formas atuais com as quais a cultura ocidental compreende e se relaciona com o corpo humano, manifestos implícita ou explicitamente nos referidos cadernos.

Durante a análise, e também na medida em que os textos fizerem referência direta ou indireta aos conceitos de corpo historicamente construídos, serão feitas incursões nas principais filosofias produzidas sobre o tema no ocidente, como a superação do dualismo grego operada pela fenomenologia, bem como as análises do discurso pós-estruturalistas que se pôde constatar como sendo hegemônicas no *caderno temático da diversidade: sexualidade*.

Os estudos sobre sexualidade disponíveis na literatura que embasa as tímidas iniciativas de Educação Sexual no Brasil são predominantemente de caráter

¹¹A SEED/PR publicou, em 2009, cadernos temáticos da diversidade sobre vários temas. Nesta tese será analisado somente o volume dedicado à sexualidade, e será feito referência a ele da seguinte forma: *caderno temático da diversidade:sexualidade*.

fenomenológico e pós-estruturalista, e mesmo alguns poucos que se pautaram pela dialética, irônica e contraditoriamente, não abordaram suficientemente a concepção de corpo, sua manifestação material por excelência.

Por outro lado, no país, há poucos, mas importantes, estudos sobre corpo em perspectiva histórico-crítica ou dialética, nos quais a sexualidade não figura como objeto central de análise.

Apesar dos tímidos, mas consistentes, avanços da pesquisa sobre o corpo em perspectiva histórico-crítica ou dialética, bem como dos estudos acerca da sexualidade na mesma perspectiva, não foram ainda realizadas pesquisas que tratem dialeticamente estas duas dimensões indissociáveis da condição humana.

Problematizar filosoficamente e em perspectiva histórica os conceitos de corpo subjacentes à cultura ocidental é um exercício necessário a um estudo que se propõe histórico-crítico e que tem a educação emancipatória da sexualidade como horizonte. Fazer este exercício de compreensão para produzir um pensamento que subsidie a construção de uma proposta emancipatória da educação da sexualidade deve ser a principal e original contribuição da presente tese ao debate educacional.

Analisar os conceitos de corpo subjacentes aos *cadernos temáticos da diversidade* que foram dedicados à *sexualidade* pela SEED/PR, à luz das influências recebidas pela construção conceitual que embasou historicamente o pensamento filosófico ocidental, em suas complementaridades e contradições, é o intento deste, que é considerado o capítulo mais rico em análises e constatações desta tese.

Antes mesmo de se analisar o *Caderno temático da diversidade:sexualidade*, são explanadas, de forma a contextualizar a análise, as políticas e as orientações formativas oferecidas pela SEED/PR a todos os professores da Rede Estadual de Ensino, durante o ano de 2008. Concorde-se com Nunes (2009, p.166) que

O pensamento marxista contém não somente uma *filosofia*, no sentido idealista do termo, mas uma política, uma ‘teoria da ação’ que visa alcançar objetivamente os anseios de liberdade e comunidade plena, pensados pelos homens em sua luta comum na história.

Portanto, nestas políticas se pode perceber a intencionalidade e forma de compreender os desafios da educação da sexualidade por parte da SEED/PR. Com a finalidade de sensibilizar os professores acerca da necessidade de tratar da sexualidade e instruí-los acerca daquela que foi considerada a melhor forma de fazê-lo, essa Secretaria lançou mão de documentos e instruções normativas cujo conteúdo é aqui problematizado. São objeto dessa explanação inicial os documentos publicados pela SEED/PR que prescrevem orientações, conceitos fundamentais e metodologias de abordagem e ação sobre a educação da sexualidade, publicados um ano antes do *Caderno temático da diversidade: sexualidade*, cujo conteúdo é fundamental para compreensão dos horizontes teóricos e epistemológicos nele presentes.

Num segundo momento, passa-se à análise do referido caderno, objeto principal da tese.

2.1 - As políticas educacionais para a sexualidade no Estado do Paraná

Um primeiro exercício, necessário à pesquisa dialética dos conceitos de corpo presentes no *Caderno temáticos da diversidade: sexualidade*, é a contextualização deste caderno no âmbito das políticas educacionais nas quais se insere.

Datam de 2008 as primeiras iniciativas oficiais da SEED/PR em orientar a educação sexual das escolas paranaenses. Inicialmente foi utilizado um espaço de discussão chamado *Grupos de Estudos*, de caráter interdisciplinar, em que professores das diversas áreas do conhecimento eram convidados a trazer contribuições, partindo-se de textos previamente definidos pela Secretaria, acerca de temas diversos, considerados transversais, e elencados nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação do Estado.

No dia 22 de fevereiro de 2008, a SEED/PR publicou um documento de orientação para o grupo de estudos que marcaria o retorno dos professores às atividades docentes daquele ano, documento esse dedicado a introduzir a discussão sobre a sexualidade,

objeto de vários grupos de estudo desde então. Já na introdução, apresentou-se a sexualidade como

(...) uma construção histórica, cultural e social, [que] não se resume à discussão da prevenção à gravidez na adolescência e à infecção pelo HIV/AIDS. Embora esses assuntos sejam relevantes, a sexualidade compreende outros aspectos de análise, dentre os quais pode-se elencar as questões de gênero, a construção cultural do corpo, a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, a violência sexual, a prostituição infantil, a diversidade sexual, o preconceito e a discriminação, a Legislação específica, a vulnerabilidade, os diferentes tipos de família e a mídia. Nesta análise não se pode deixar de considerar as relações de poder intrínsecas que permeiam a sexualidade, presentes tanto na escola como em todos os ambientes sociais. (SEED, 2008a, p.1)

A concepção de sexualidade manifesta no documento da SEED transcende o reducionismo biologicista característico das abordagens educacionais da sexualidade descritas por Nunes (1996), abrangendo questões maiores, ligando-a ao desafio educacional ante a diversidade, à violência e vinculando sua compreensão às relações de poder.

A relação entre sexualidade e poder é uma característica marcante dos estudos de gênero e diversidade que têm sido desenvolvidos, principalmente depois dos anos 1990 no Brasil, cuja principal referência teórica é Michel Foucault.

Ocorre que o Estado do Paraná retomou em 2002 a implantação da pedagogia histórico-crítica como tendência educacional oficial.¹² Contudo, a concepção de sexualidade do documento não demonstra que essa tendência seja a orientação epistemológica empregada quando a questão é a educação da sexualidade. A preocupação em educar a sexualidade para a uma vivência com significado ético, estético e político, característicos de uma educação emancipatória, não está explícita na orientação governamental.

¹² BACZINSKY (2007) estudou a implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no Estado do Paraná entre os anos 1993 e 1996, quando do primeiro mandato de Roberto Requião como Governador do Estado. Seu objetivo era explicitar em que grau de comprometimento se deu esta implantação. Entre 1997 e 2002 o Paraná teve um governo cuja perspectiva era neoliberal em todos os setores, sob o comando do Governador Jaime Lerner, momento em que a implantação da pedagogia histórico-crítica foi interrompida. Por ocasião do retorno de Roberto Requião ao governo do Estado, em 2003, esta perspectiva foi retomada. Seu segundo governo se estendeu por dois mandatos e a publicação dos *cadernos temáticos da diversidade* se deu no final deles, em 2009.

No documento em que foi proposto o *I Grupo de Estudos de Sexualidade*, a *Equipe de Sexualidade* da *Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos*, vinculada ao *Departamento da Diversidade* da SEED/PR sugeriu aos professores o estudo dos seguintes textos: *Cosmologia e o mundo das deusas: as raízes da desigualdade* (TAMANINI, 2006) e *Gênero, sexualidade e educação* (MOTTA, 2006), ambos publicados na coletânea *Gênero na educação: espaço para a diversidade* (SARTORI; BRITTO, 2006).

Segundo o documento, estes textos dariam conta da fundamentação teórica inicial, “com noções e conceitos sobre a abordagem da sexualidade, numa perspectiva mais crítica, com vistas a deslocar o debate da prevenção e promoção da saúde, considerando outros aspectos, além dos biológicos relacionados ao corpo” (SEED, 2008a, p1). Nem o documento e nem os textos sugeridos explicitaram o que se compreende por “uma perspectiva mais crítica”. Subentende-se que tenha feito referência a iniciativas ou orientações anteriores, que presumivelmente não seriam ou seriam “menos críticas”, mas as características do que seria uma abordagem “crítica” não foram sequer demonstradas.

No primeiro texto sugerido, *Cosmologia e a origem das deusas: a origem das desigualdades*, Tamanini (2006) aborda as relações de gênero numa perspectiva educacional, recorrendo inicialmente à mitologia para demonstrar como, no passado, as sociedades que deram origem à nossa cultura organizavam-se de modo que as representações dos corpos e do ser homem ou ser mulher eram completamente diferentes do que se postula atualmente. Partindo dessa afirmação, a autora diz que

(...) o modo como nos tornamos homens e mulheres no mundo e aprendemos a cuidar ou a ensinar é uma construção da cultura e das relações sociais e depende das escolhas que a sociedade vai fazendo, embora essa escolha nem sempre seja totalmente consciente (TAMANINI, 2008a, p.4).

Tamanini (2008) afirma que até mesmo as escolhas profissionais em nossa sociedade revelam uma ascendência do masculino sobre o feminino, herança do patriarcalismo que marca a origem das sociedades que nasceram no mediterrâneo. Cita o

caso de na enfermagem e na educação infantil haver predominância de mulheres, ao passo que profissões como arquitetura e engenharia são profissões predominantemente masculinas, reforçando que não se trata de algo natural, mas de escolhas determinadas pela forma como a sociedade se constituiu através dos tempos, utilizando-se de sistemas religiosos e políticos que legitimam essas posições. Faz um breve retrospecto do ser homem e ser mulher desde a idade da pedra - o paleolítico – quando as mulheres estavam no centro da organização social, até as transformações ocasionadas pela Revolução Industrial, quando essa posição se mostrou completamente invertida. Cita Auguste Comte quando afirma que o lugar natural do homem é na indústria ao passo que o lugar natural da mulher é no lar.

O segundo texto, *Gênero, sexualidade e educação* (Motta, 2008), traz já em seu início o seguinte pressuposto:

Se concordamos que gênero é uma construção social, que a sociedade nos “ensina” o que ela considera “masculino” e o que ela considera “feminino”, estamos entrando, definitivamente, no terreno da educação. Esse aprendizado se dá através de um processo de socialização – “aprendemos” nossa feminilidade ou masculinidade desde que nascemos (p.12).

Afirma que a escola exerce um papel central nesse processo, de forma a limitar até mesmo as possibilidades de aprendizado por reforçar as distinções do que caberia ao masculino ou ao feminino.

O documento da SEED propôs que, após a leitura destes textos, os professores discutissem sobre as seguintes questões:

1. Pode-se observar, pelo conteúdo do texto, que ao longo da história, as relações de desigualdade entre os gêneros foram se construindo nas diferentes sociedades. Com isso, a mulher passou de uma posição de destaque para uma de inferioridade na sociedade. Essa realidade está presente na sua escola? Em quais situações é possível afirmar que há desigualdade entre os gêneros (feminino e masculino) no âmbito escolar?
2. Com o objetivo de pensar sobre a nossa escola e acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas, elabore duas listas: uma com as cinco primeiras palavras suscitadas ao se pensar na cor rosa e outra com as cinco primeiras palavras que lembrem a cor azul. A partir destas listagens, discuta e observe o

que ocorreu. As palavras designadas para a cor rosa poderiam ser colocadas na cor azul? Por quê?

3. Pode-se observar que, provavelmente, as palavras listadas pelo grupo trazem um significado de “coisas de menina e coisas de menino”. Agora, nesta perspectiva, faça uma nova leitura das listas e responda: As palavras da coluna rosa não poderiam estar perfeitamente na coluna azul? Percebe-se que as palavras podem ser escritas nas duas colunas. A partir disso, mesmo considerando que “automaticamente” ao pensar na cor azul remete-se a conceitos masculinos e na cor rosa a conceitos femininos. Sendo assim, as relações entre os gêneros, da forma como são conhecidas hoje, foram historicamente construídas e não são naturais. De acordo com Guacira Lopes Louro, “A tarefa mais urgente seria desconfiar do que é tomado como ‘natural’”(1997, p. 63, grifos da autora).

4. As desigualdades de gênero estão presentes nos vários contextos sociais e são perpetuadas no imaginário das pessoas sem uma análise mais crítica, inclusive na escola. Como você trata essa desigualdade na sua escola? (PARANÁ, 2008a, p. 2-3).

Ambos os textos visam demonstrar que não são naturais as distinções estabelecidas quanto à função e o “ser homem” e “ser mulher” em nossa sociedade. É importante ressaltar que, somando-se a introdução do documento aos dois textos elencados na sequência, não foram ultrapassadas 14 páginas de leitura. Isso está de acordo com a proposta dos grupos de estudo da SEED/PR, previsto para apenas um dia de discussões, entre leituras e debates. Contudo, tal iniciativa dificilmente alcançaria resultados mais sólidos do que a simples coleta de afirmações de senso comum, considerando-se que os textos abordaram temas profundos de forma superficial, que não havia tempo e nem mesmo profissionais com formação suficiente para encaminhar as discussões de forma profunda e significativa, características de um estudo que se proponha como sendo “mais crítico”.

No segundo grupo de estudos proposto, sugeriu-se aos professores a leitura do texto *Sexualidade: lições da escola* (LOURO, 2008). Nele, a autora afirma que a sexualidade

(...) é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica (p.3).

Cita o caso amplamente noticiado no final dos anos 1990, em todo o Brasil, da gravidez da apresentadora *Xuxa*. Polêmico, este fato dividiu a opinião pública quanto à decisão de se ter um filho de forma independente, com participação masculina apenas a título de “ator coadjuvante”. Segundo a autora, dada a multiplicidade dos mecanismos de poder envolvidos na promoção e divulgação midiática do fato, os limites dos padrões morais foram alargados. Tal repercussão e mobilização de forças empregadas no sentido de naturalizar ou legitimar a opção da apresentadora, acabaram por ampliar, segundo Louro (1998), o campo do que se considera permitido no que se refere às relações de gênero, às identidades e práticas sexuais no país.

Em perspectiva foucaultiana, a autora citou as transformações ocorridas no Ocidente desde a revolução sexual dos anos 1960, a invenção da pílula anticoncepcional e a conseqüente “mercantilização do sexo” (LOURO, 2008b, p.2). Feita essa exposição, passou a discutir a função da escola ante as manifestações de sexualidade. Para ela essa instituição

(...) é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais. Em outras palavras, a escola (em seu espaço físico, em seus regulamentos, currículos, normas, programas, em suas práticas, nas falas, atitudes e gestos das pessoas que ali convivem) é atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de dessexualidade de uma dada sociedade (LOURO, 2008b, p.4).

Compreendendo gênero como uma construção social, na mesma linha dos textos propostos para o primeiro grupo de estudos, a autora apresenta a sexualidade como uma dimensão que transcende as determinações biológicas do ser homem ou ser mulher, e atribui importante função à escola no desenvolvimento sexual das crianças e adolescentes, na construção social de suas relações de gênero. Cita um texto de sua autoria, segundo o qual

(...) em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são

sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO apud LOURO, 2008b, p.4)

Para ela, a escola não pode deixar de questionar ou legitimar um modelo familiar como única forma de se viver e realizar a sexualidade e as relações de gênero. Ao afirmar ou permitir que se afirme apenas uma forma de vivência da sexualidade como “normal”, ela silencia e deixa de abordar novas formas de relacionamento que estão se constituindo e que são espaços em que a sexualidade pode se manifestar de forma plena, como é o caso de novos modelos de configuração familiar, como relações homossexuais, entre outros. Denuncia como impróprias as posturas que apresentam a heterossexualidade como a única manifestação sexual natural, e questiona:

(...) afinal, se a heterossexualidade é "natural", por que há tanto cuidado para garanti-la? Não bastaria deixar aos cuidados da "natureza" o desenvolvimento de crianças e de jovens? Por que se vigia tanto os/as estudantes para impedi-los de atitudes, interesses ou comportamentos homossexuais? (LOURO, 2008b, p.7)

Outra crítica que a autora faz às formas que se propõe a sexualidade na escola refere-se à crescente busca de seu trato motivada pelas ameaças postas pelo aumento das doenças sexualmente transmissíveis, especialmente a AIDS. Considera um importante elemento a ser considerado, mas mostra que, partindo-se dessa motivação, a sexualidade é tratada de forma negativa, carregada de medo e regras de comportamento. Há que se buscar um outro viés que motive a discussão da sexualidade na escola.

Há uma associação fundamental entre sexualidade e prazer que parece estar sendo esquecida e que precisa ser resgatada. Na preocupação com a manutenção da saúde, não pode ser escondida a ideia de que a sexualidade é fonte de vida, que pode e deve estar ligada com satisfação e felicidade (LOURO, 2008b, p.8).

Ao final do texto, a autora propõe que a escola encontre uma outra forma de abordar a sexualidade. Trata-se daquela que

(...) rompe com a estrita e estreita concepção de educação sexual de caráter biologista, ainda tão presente nos currículos, nos livros e nas equipes de "especialistas". Vai em outra direção, apontando para uma prática educativa muito mais ampla, que lida com a *sexualidade*, com a formação de identidades sexuais e de gênero (LOURO, 2008b, p.9).

Após a leitura desse texto, a SEED propôs as seguintes questões para discussão em grupo:

- 1.** Pode-se observar, pelo conteúdo do texto, que acontecimentos como uma gravidez de uma pessoa pública e a forma como essa gravidez foi noticiada, aparentemente banais sem relação com a escola podem ser utilizados como recurso pedagógico para instigar uma discussão mais crítica a respeito da sexualidade. É importante notar que esse casal corrobora com o “ideal” de feminilidade e masculinidade esperado na sociedade brasileira, entretanto, nesse caso existe um aspecto que não se encaixa nos padrões: uma constituição familiar diferenciada. As novas constituições familiares, presentes na escola pública, podem ser tratadas a partir de um texto como esse, por exemplo. Com isso, considerando a disciplina escolar para a qual tem habilitação, prepare um plano de aula, procurando inserir a primeira parte deste texto nos conteúdos/s, para tratar da sexualidade em uma de suas aulas.
- 2.** Outros recursos midiáticos também podem ser utilizados como recurso pedagógico. Discutam em grupo e escolham um programa de televisão conhecido da maioria dos membros do grupo. Analisem as discussões sobre sexualidade que podem ser fomentadas a partir desse programa considerando as disciplinas com as quais trabalham. Baseados nos conteúdos relacionados no início deste encaminhamento, estabeleçam alguns critérios para a análise, como por exemplo: o preconceito e a discriminação, a exploração sexual de crianças, adolescentes e mulheres, a violência sexual, dentre outros. Em seguida, respondam: Essa forma de encaminhamento pedagógico é interessante para a utilização em sala de aula? Justifiquem a resposta.
- 3.** O texto também subsidia a discussão sobre as diferentes identidades dos sujeitos que coexistem de forma articulada. Essas identidades circulam na sociedade e em âmbito escolar e constituem os sujeitos escolares em sua diversidade. Com isso, discuta com seus colegas do grupo se realmente há, na escola, uma sobreposição de preconceitos e discriminações. Como esse processo se desenvolve? De que forma professores e professoras podem atuar para dirimir essas situações na escola assumindo o princípio básico do respeito à diversidade?
- 4.** Ao pensar em Sexualidade, na perspectiva proposta por este grupo de estudos, podemos perceber que dois grandes pontos de discussão são enfaticamente tratados: as relações entre os gêneros e a diversidade sexual. Como podemos analisar o tratamento dado à diversidade sexual na escola? O que a escola propaga e o que ela silencia? De que forma se dá esse processo silencioso? Discuta com seus colegas do grupo como os professores e as professoras podem encaminhar essa discussão com vistas à desconstruir determinadas concepções preconceituosas e discriminatórias na escola de forma mais crítica. (PARANÁ, 2008b, p.2).

Após sugerir o debate dessas questões, a SEED propôs aos professores uma atividade prática:

Observe na sua escola quais os programas televisivos, por exemplo, que seus alunos e alunas assistem e a partir de uma pesquisa na sala, elejam um recurso midiático para tratar da sexualidade. Esse recurso precisa ser eleito pela turma e pode ser cenas de uma novela, um programa jornalístico, de entrevistas, uma propaganda, um folder, uma reportagem, dentre outros. (PARANÁ, 2008b, p.2).

Partindo-se do pressuposto de que a formação dos professores é insuficiente para problematizar e propor de forma emancipada as discussões acerca da sexualidade na escola; partindo-se do pressuposto de que os textos propostos pela SEED para os grupos de estudo não foram além de uma exposição aligeirada da necessidade da escola assumir e problematizar a educação sexual com base nas novas configurações familiares e nas diversas formas de manifestação sexual atualmente mais visíveis e permitidas, considera-se que essas iniciativas são superficiais e, embora importantes e livres de preconceitos, não atuam no sentido de propor uma direção formativa que faça da escola um espaço de construção do indivíduo emancipado. Falta a compreensão histórica do problema, bem como a compreensão da centralidade da sexualidade na formação do ser humano. Falta a proposição da sexualidade como elemento importante na constituição de seres humanos que, corporalmente, agem no mundo transformando-o em seu benefício e em benefício dos outros, buscando a superação das alienações e do domínio das superestruturas nocivas ao seu crescimento no rumo da emancipação.

Esta iniciativa demonstra ter superado o reducionismo biologicista da sexualidade voltado à genitalidade e à animalidade humanas, bem como sua utilização negativa vinculada à prevenção das DST's, e aponta para a uma discussão que mostra como naturais as diferentes opções sexuais e formas de relações interpessoais, colaborando também com os esforços que combatem todos os tipos de violência física ou simbólica que derivam das mais variadas formas de preconceito sexual. Contudo, não alcança ainda a compreensão de que a sexualidade não é apenas um “tema” que precisa ser tratado na

escola; de que a sexualidade é uma dimensão inalienável da condição humana, e que seu trato escolar requer formação específica e obrigatória a todos os que se colocam na missão de formar seres humanos.

O corpo não foi abordado enquanto lugar das manifestações sexuais e as opções foram sempre consideradas em nível discursivo e desmaterializado.

Na proposição feita pela SEED/PR para o III Grupo de Estudos da Sexualidade, o texto de apresentação recapitulou o grupo de estudos anterior da seguinte forma:

No II encontro do Grupo de Estudos de Sexualidade, pudemos compreender que assuntos do cotidiano dos alunos e das alunas, como os recursos midiáticos, podem contribuir para uma abordagem mais crítica da Sexualidade nas escolas. (PARANÁ, 2008c, p.1)

Em todos os grupos de estudo a SEED/PR insistiu em utilizar o termo “mais crítica” para adjetivar os estudos propostos. Na citação acima, referiu-se à proposição de discussões feitas no II Grupo de Estudos que partissem de programas televisivos da época, bem como à problematização do caso da gravidez da apresentadora Xuxa como recursos midiáticos que podem contribuir nesse sentido. Além de não conceituar ou delimitar o que compreende por *crítica*, a orientação governamental relacionou seu conceito à simples exposição dos preconceitos e ao incentivo à tolerância. Sem problematizar os recursos midiáticos como produtos da alienação consumista da própria sexualidade, orientou sua utilização enquanto ilustração de novas formas de comportamento sexual às quais se deve observar.

No *III Grupo de Estudos*, o principal texto sugerido (LOURO, 2003) afirma que há em curso uma mudança epistemológica que supera a tradição filosófica ocidental segundo a qual há um modelo, um *logos*, um padrão da normalidade fora do qual tudo era considerado excêntrico. A principal preocupação da autora é apresentar um movimento epistemológico que compreenda que

(...) toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura; que determinadas características podem ser valorizadas como distintas e

fundamentais numa determinada sociedade e não terem o mesmo significado em outra sociedade; e, ainda, que a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira (LOURO, 2008c, p.7).

Este texto é proposto no intuito de fundamentar o fato de que as diferenças são normais, inclusive aquelas relativas às opções sexuais. Em perspectiva foucaultiana, motiva práticas de tolerância e denuncia os discursos que produzem padrões discriminatórios, que tendem a perpetuar alguns referenciais hegemônicos – elitizados, masculinos, brancos e heterossexuais – e pela primeira vez trata da corporeidade como lugar da sexualidade:

Os discursos produzem uma "verdade" sobre os sujeitos e sobre seus corpos, [...] traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. [...] Os corpos, como bem sabemos, estão longe de ser uma evidência segura das identidades! Não apenas porque eles se transformam pelas inúmeras alterações que o sujeito e as sociedades experimentam, mas também porque as intervenções que neles fazemos são, hoje, provavelmente mais amplas e radicais do que em outras épocas. Realizamos, todos, um investimento contínuo sobre nossos corpos: através de roupas, adornos, perfumes, tatuagens, cosméticos, próteses, implantes, plásticas, modelagens, dietas, hormônios, lentes ... Tudo isso torna cada vez mais problemática a pretensão de tomá-los como estáveis e definidos. Tudo isso torna cada vez mais impossível a pretensão de tomá-los como naturais. (LOURO, 2008c, p.8-9).

Neste texto aparece uma referência ao corpo, na condição de “assujeitado” ou “moldado” pelos discursos que legitimam a chamada “normalidade”.

Dando continuidade ao programa de formação continuada de professores acerca da educação sexual, a SEED/PR organizou o *IV Grupo de Estudos*, no qual foram abordadas “as relações de poder intrínsecas que permeiam a Sexualidade, presentes tanto na escola como em todos os ambientes sociais, bem como os referenciais de classe, raça/etnia, gênero e diversidade sexual” (PARANÁ, 2008d, p.1). Propôs os textos As

relações de gênero e a pedagogia feminista; e O currículo comonarrativa étnica e racial(SILVA, 2008d).

No primeiro texto, o autor inicia sua explanação conceituando *gêneroe* distinguindo-o de *sexo*: “‘Gênero’ opõe-se, pois, a ‘sexo’: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo ‘gênero’ refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (SILVA, 2008d, p.4). Recuperando as principais bandeiras do movimento feminista, colocou que, na escola, tanto o acesso como o currículo são profundamente marcados pela prioridade dada socialmente ao masculino. Denuncia a própria epistemologia como masculina e seu reflexo no currículo escolar.

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação - características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2008d, p.6).

No segundo texto, o autor mostra como

(...) o texto curricular [...] as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2008d, p.9).

Neste texto, Silva propõe uma perspectiva que pode-se considerar crítica:

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de

construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença estão vinculadas a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (SILVA, 2008d, p.10).

Após a leitura desses textos, os professores deveriam discutir sobre as seguintes questões:

1. Pode-se observar pelo conteúdo dos textos que, historicamente e por muito tempo, as discussões sobre as questões de gênero e sobre raça/etnia centraram-se nas perspectivas de acesso à educação. Atualmente, com a educação constituída como direito dos cidadãos e das cidadãs, as inquietações consistem na forma de abordagem dessas questões na escola. Não basta apenas tratar de forma superficial as questões relacionadas a esses referenciais, como por exemplo, comemorando o dia da mulher ou o dia da consciência negra, se nas salas de aula professores e professoras continuam trabalhando com textos e imagens que não problematizam as representações estereotipadas de negros e negras e de mulheres na sociedade. A partir da sua realidade, como vocês trabalhariam a problematização dessas questões no currículo escolar? Por quê?
2. De acordo com o primeiro texto ainda, pode-se depreender uma definição de currículo como um artefato de gênero que corporifica e produz as relações entre os gêneros na escola. Na concepção do grupo, o currículo pode influenciar de maneira determinante ou sutil as relações entre os sujeitos da comunidade escolar? De que forma vocês percebem esta influência na escola?
3. Pode-se compreender ainda, com os dois textos, que uma problematização do currículo, no que se refere às questões de gênero, raça/etnia, classe e diversidade sexual, pode auxiliar um trabalho mais crítico com as questões da sexualidade na escola. Diante disso, questionamentos sobre as distinções entre os conceitos historicamente construídos, raça/etnia, gênero/sexo, masculinidades/feminilidades, diferença e identidade, podem contribuir para um currículo igualitário que insira essas discussões. Analisem de que forma e em que momento do processo de escolarização vocês perceberam alguma abordagem dessas questões em sala de aula, por meio da sua disciplina ou por parte dos alunos e alunas. Com isso, se a abordagem relatada pelo grupo for preconceituosa e discriminatória, argumentem como pode ser feito o processo de desconstrução desses saberes hegemônicos por meio dos conteúdos das disciplinas escolares. (PARANÁ, 2008d, p.2).

No V Grupo de Estudos da Sexualidade a SEED/PR introduziu uma reflexão e oportunidade de discussão sobre a gravidez na adolescência. Propôs os textos *A adolescência como construção sociocultural e histórica* (QUADRADO, 2008e) e *A sexualidade adolescente comofoco de investimento político-social*.(ALTMANN, 2008e). Segundo a própria SEED/PR,

Nesses artigos as autoras fazem uma análise para além das questões biológicas envolvidas na gravidez na adolescência. Esta perspectiva mais crítica pode auxiliar numa abordagem menos ingênua da prevenção à gravidez na adolescência no âmbito escolar (PARANÁ, 2008e, p.2).

Pela primeira vez aparece um indício do que se considera, nesses grupos de estudo, uma perspectiva mais crítica. Embora ainda não se defina *crítica*, deixa-se subentendido que tal perspectiva, quando se trata da sexualidade, tenha por característica uma análise “para além das questões biológicas”.

No primeiro texto, Quadrado retoma historicamente a origem do reconhecimento da adolescência como fase de transição entre a infância e a vida adulta, localizando-a na modernidade e no seio da burguesia. Afirma que a adolescência não é uma fase natural da vida, mas uma criação histórica com fins culturais específicos. Trata-se, pela primeira vez na dinâmica dos grupos de estudo da sexualidade da SEED/PR, de um texto cuja abordagem é marcadamente histórico-crítica, que considera a adolescência “uma produção carregada de significados e representações, e precisa ser entendida dentro do contexto de sua construção” (QUADRADO, 2008e, p.5).

A autora finaliza seu pequeno texto afirmando que a adolescência é

Uma construção discursiva, com caráter histórico, que se dá a partir dos discursos de diversos campos disciplinares - biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros - e de diversas pedagogias culturais, programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida e propondo como olhar, pensar e viver esse processo. Assim, não existe a adolescência como

acontecimento biológico, psicológico, homogêneo e estático; existem adolescências, múltiplas, fluidas, mutáveis e heterogêneas, (re)construídas a cada momento nos diversos nós da rede social.

No segundo artigo proposto para o *V Grupo de Estudos*, Altmann (2008e) analisa “como a conduta sexual dos indivíduos e da população tornou-se objeto de análise e de diferentes intervenções médicas, pedagógicas, políticas e governamentais” (p.7).

Em perspectiva foucaultiana de análise do discurso, a autora está interessada em compreender o “por quê” daquilo que ela denomina como “explosão discursiva” ocorrida nos últimos anos em torno da sexualidade adolescente. Afirma que o que está “por trás” do fenômeno é o fato de “a sexualidade ser um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo” (ALTMANN, 2008e, p.8).

Cita Foucault ao localizar o controle das sexualidades dentro do conceito de biopoder, e afirma que a escola é

(...) um espaço privilegiado para o desenvolvimento do biopoder, buscando garantir amplo impacto populacional no controle da sexualidade de crianças e, principalmente, jovens. Cabe, portanto, refletir sobre de que modo a educação está imbricada nessa problemática, sobre como ela se relaciona com outras áreas do saber, como a medicina e a demografia, a fim de gerenciar a sexualidade de jovens e crianças (ALTMANN, 2008e, p.8).

Poder-se-ia afirmar que a escola está, realmente, gerenciando a sexualidade de jovens e crianças? Esse poder está se desenvolvendo em escolas que se recusam a tratar da sexualidade e, quando o fazem, é de forma tímida e insuficiente?

A autora cita um artigo publicado por um médico em um jornal de circulação nacional, em que comenta sobre o aumento populacional desmedido e o alto índice de gravidez entre adolescentes. Tenta mostrar, com isso, que o discurso médico a serviço de interesses de Estado continua a tentar controlar o sexo e com ele a população. Afirma que o termo “gravidez precoce” é fruto do discurso médico controlador, visto que em épocas passadas as meninas se casavam e tinham filhos muito cedo. Para ela, a idade certa para se ter filhos e as condições em que se pode tê-los é também fruto de um controle imposto pelo modo de vida capitalista.

Seu texto se aproxima da análise do texto proposto anteriormente, ao afirmar que a adolescência é uma fase construída socialmente de acordo com as demandas da burguesia, entre os séculos XVII e XIX. Continua a autora:

A promoção da infância e da adolescência está ligada ao fato de a burguesia ter modificado progressivamente sua atitude em relação aos seus descendentes. A baixa da fecundidade permitiu aos pais dar mais atenção aos filhos. A educação extrafamiliar, visando assegurar o sucesso no estabelecimento social e profissional, foi se impondo progressivamente, terminando por conferir um papel social novo a uma nova idade da vida: a adolescência. Na Europa, a descoberta da infância e da adolescência como idade a educar inicia-se no fim do século XVII e triunfa definitivamente no século XIX (ALTMANN, 2008e, p.12).

Ao relativizar o anacronismo socialmente colocado entre gravidez e adolescência, a autora parece acreditar que os discursos burgueses são determinantes na condução da vida social, bem como que a escola está amplamente a favor da reprodução/veiculação desses discursos.

Após leitura e análise dos textos, foram propostas as seguintes questões para discussão:

1. Pode-se observar pelo conteúdo dos textos que historicamente as discussões sobre a prevenção à gravidez na adolescência eram tratadas por meio do viés biológico apenas, enfatizando esse acontecimento como uma questão de saúde pública. As autoras demonstram, no entanto, ser possível discutir essas questões considerando-se outras perspectivas de análise. Fica evidente também a razão pela qual a escola é chamada a intervir nesta problemática. Conceitos historicamente produzidos como maternidade, infância, adolescência e gravidez não se bastam em si mesmos para que se faça uma análise mais crítica. É importante que pensemos na gravidez na adolescência como uma construção social. A partir disso, pensem e questionem-se a respeito da abordagem dada a essas questões nas suas escolas. Essa abordagem considera outros aspectos além dos biológicos? Esse encaminhamento tem se mostrado eficiente na sua região? As taxas de gravidez na adolescência diminuíram? Por que?

2. Com o primeiro texto pudemos compreender que ao conhecer a construção sociocultural do conceito de adolescência intencionalmente inventado para “retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho” pode-se entender porque historicamente ela passou da condição de inexistente a foco do interesse do discurso político e moralista. Discursos como o biológico e o psicológico produzem representações sociais de sujeitos adolescentes, o que não pode ser entendido como uma forma uniforme de se ser adolescente. Pudemos compreender também, como as várias pedagogias culturais influenciam na

produção dos adolescentes na contemporaneidade. Dentre essas, talvez a mais expressiva seja a mídia, que tem exercido grande influência sobre esta parcela da população. Diante disso e considerando a heterogeneidade das salas de aula, como desenvolver uma abordagem pedagógica da Sexualidade que contemple as múltiplas identidades presentes na escola? Será que a mesma abordagem de prevenção à gravidez na adolescência pautada, apenas, na anatomia dos órgãos sexuais e reprodutivos, nos métodos contraceptivos, na embriologia, na explanação das DST e seus sintomas e consequências, nos tratamentos dessas doenças, dá conta desses aspectos?

3. Diante do exposto e a partir da sua realidade, como vocês abordariam a prevenção à gravidez na adolescência nesta perspectiva mais crítica, considerando os conteúdos escolares de cada disciplina do currículo? (PARANÁ, 2008e, p.2 [grifo nosso]).

É perceptível, a partir das partes destacadas desta citação, que o encaminhamento dos grupos de estudo problematiza as questões atuais que envolvem a sexualidade na sala de aula – neste caso a gravidez na adolescência – e, ao propor as questões para discussão, devolve aos professores o desafio de organizar propostas educativas para combater o problema, sem, contudo, oferecer formação ou aporte teórico que permita pensar tais propostas de modo a superar a forma simplista como o trato às questões da sexualidade vêm ocorrendo na escola nos últimos anos. Sugere que uma forma “mais crítica” de tratar a questão seja apenas aquela que supera a visão estritamente biológica do sexo, insere elementos sociológicos de compreensão mais global, mas não oferece suporte epistemológico que possibilite proposições que compreendam o fenômeno e deem base para ações efetivas em sentido contrário aos problemas levantados.

No *VI Grupo de Estudos* – o último dedicado à sexualidade – a SEED/PR faz uma retomada dos principais pontos levantados nos anteriores, e pondera:

Esperamos que os conhecimentos discutidos nesses cinco encontros tenham sido significativos para provocar uma análise mais crítica da abordagem pedagógica da sexualidade no âmbito escolar e para promover uma transformação na prática social e na prática pedagógica de professoras e professores no que se refere a assunção de uma postura educativa não preconceituosa e não-discriminatória, fundamentada em conhecimento científico e não em crenças e valores pessoais. [...] Na perspectiva de trabalhar para a desconstrução de estereótipos e representações negativas acerca da menina, da mulher e da população com uma orientação sexual distinta da heterossexual, refletimos sobre a Sexualidade, discutimos as questões étnico-raciais, de gênero, de classe e de diversidade sexual e tivemos a oportunidade de levantar

possibilidades pedagógicas que contemplem a presença e a participação desses sujeitos históricos na constituição da história. (PARANÁ, 2008f, p.1).

Propôs aos professores que utilizassem o tempo destinado ao último encontro para a produção de um *inventário de experiências* que sintetizasse o que foi construído no decorrer dos grupos. Apresentou as normas de formatação desse inventário em que contava com *introdução, relação teoria-prática* (onde demonstrassem o que aplicaram em suas aulas sobre o que era discutido no decorrer dos grupos de estudo – que se estenderam por todo o ano letivo de 2008) e *resultados* (onde pudessem expor seus comentários, críticas e sugestões sobre o encaminhamento dos grupos).

Embora os grupos de estudo tenham sido uma iniciativa de grande alcance, cujas discussões permaneceram durante todo o ano de 2008 nos debates dirigidos pela SEED/PR, fica clara a fragilidade da formação propiciada, visto o caráter instrumental da proposta, bem como a escassez de tempo formativo dispensado aos estudos. Os textos propostos superaram a concepção “médico-biologicista” (NUNES, 1996) característica dos PCNs (BRASIL, 1998), mas pouco avançaram no sentido de compreender a centralidade da sexualidade como dimensão inalienável do ser humano, cuja formação exerce centralidade na vida do cidadão. Sua principal contribuição se deu em aproximar a discussão do âmbito do relacionamento e das conquistas dos direitos humanos. Porém, o caráter interdisciplinar (superficial), supletivo e meramente preventivo da proposta permaneceu.

Dessa forma, no Estado do Paraná, não se pode apontar que tenha havido aquilo que denominamos educação emancipatória da sexualidade, embora a concepção dialética ou histórico-crítica tenha sido a pedagogia oficialmente adotada. Essa concepção nem de longe chegou às iniciativas relativas à educação da sexualidade, de forma que o que foi proposto nas Diretrizes Curriculares Estaduais como educação sexual não transcendeu a compreensão fenomenológica.

Na perspectiva fenomenológica não há compreensão histórica, processual. Essa orientação é perceptível nas iniciativas das políticas da SEED/PR para o trato da educação

da sexualidade: mesmo tendo mudado de orientação e tendo feito críticas aos PCNs, percebe-se que uma questão subsistiu: o trato e a compreensão do que é a sexualidade permaneceu subdimensionado e instrumentalizado para questões consideradas urgentes, ahistóricas e sintomáticas.

Os *Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade* se apresentam uma coletânea de textos que tratam, prioritariamente, das questões de gênero, violência e desafios da orientação sexual. Há alguns textos que discutem *educação sexual*, de forma ampla, com ênfase na atuação pedagógica dos professores, mas são minoria. Visivelmente estes cadernos estão deslocados de qualquer orientação que se pretenda dialética ou histórico-crítica, mesmo tendo sido esta a orientação assumida oficialmente pelo Estado do Paraná na época em que foram publicados. Conforme demonstrado no primeiro capítulo desta tese, desde a década de 1990 há importantes estudos acerca da sexualidade sob esta orientação, principalmente aqueles realizados na FE/Unicamp. Tais estudos sequer foram referenciados nestes cadernos.

2.2 O corpo nos Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade

Segundo Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, secretária de educação do Estado do Paraná por ocasião da publicação dos cadernos temáticos da diversidade dedicados à sexualidade, os referidos cadernos tratam-se de uma “produção que auxilia nas respostas dadas aos desafios que pairam sobre nossa ação escolar e precisam ser analisados, bem como refletidos para as necessárias intervenções e superações no contexto educacional” (PARANÁ, 2009, p.6).

Contudo, quem expôs quais seriam, na visão da SEED, estes desafios, foi a então superintendente da educação *Alayde Maria Pinto Digiovanni*, ao afirmar que os cadernos discutem “questões de gênero, doenças sexualmente transmissíveis, educação sexual, entre outros temas correlatos” (PARANÁ, 2009, p.7), apresentando a escola como “um dos espaços privilegiados para discussões qualificadas sobre sexo e sexualidade e sobre as

relações que se estabelecem entre mulheres e homens nos diferentes momentos históricos da nossa sociedade” (id).

Ainda no texto da superintendente, chama a atenção uma alusão feita à função emancipatória da educação:

Entendemos que a compreensão da realidade em que estamos inseridos é fundamental, pois é por meio do conhecimento que nos emancipamos; é por meio do conhecimento que nos damos conta de que as questões afetas à sexualidade são tratadas de forma diferenciada, de acordo com o momento histórico em que se manifestam (id, grifo nosso).

O texto utiliza termos que remetem à concepção dialética da educação, ainda mais quando, na sequência, declara que

(...) a sexualidade e suas formas de expressão são produções humanas e, como tais, estão sujeitas a uma série de determinantes socioeconômicos. [e que] as desigualdades de direito e de fato que observamos quando falamos de mulheres e homens são produções históricas, e, portanto, passíveis de mudanças. Da mesma forma, é possível a superação de outros tipos de preconceito sexual (id).

Contudo, ao se analisar o conteúdo dos textos reunidos pela SEED/PR percebe-se que a perspectiva emancipatória não ultrapassou a modesta página em que a superintendente, em quatro parágrafos, expôs sua concepção cujos principais pronunciamentos estão resumidos nos fragmentos acima.

A proposta apresenta um grande avanço no sentido de superar os PCNs de 1998 ampliando a compreensão da sexualidade, em perspectiva sociológica, para o nível dos direitos e dos relacionamentos humanos, desconstruindo discursos e práticas estreitas e moralizantes. Todavia, não chegou a uma crítica historicamente fundada; não trouxe para o debate autores cujos pressupostos teóricos auxiliam na compreensão dialética do problema, nem mesmo conseguiu justificar a educação da sexualidade em bases mais consistentes do que a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, acrescentando apenas uma nova preocupação: a violência.

Wagner Roberto do Amaral, então chefe do departamento da diversidade, expôs que o principal objetivo dos cadernos eram

(...) subsidiar a prática pedagógica e reflexiva dos profissionais da Rede Estadual de Educação e as ações de formação continuada dos professores e professoras, possibilitando significado, sentido e coragem para o enfrentamento e à transformação de uma realidade social de preconceito, discriminação e exclusão nas escolas [...]dar visibilidade ao enfrentamento do sexismo, da homofobia e do racismo, bem como de debater a prevenção e promoção da saúde no espaço escolar, na perspectiva do respeito aos diferentes sujeitos educandos/as e educadores/as. Essas reflexões pretendem contribuir para superar os índices de evasão escolar ainda existentes nas escolas, muitas vezes provocados por atitudes explícitas e/ou veladas de preconceito e discriminação (PARANÁ, 2009, p.8).

O *Caderno temático da diversidade: sexualidade* contou com 12 textos (artigos) de diversos autores, versando sobre questões de gênero, educação sexual, violência, doenças sexualmente transmissíveis, bem como um único texto que tratou do corpo sexuado. Seu principal pressuposto era que a educação sexual deveria visar

(...) o respeito à livre orientação sexual em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia, a construção de um ambiente pedagógico onde os conhecimentos científicos acerca deste assunto possam ser difundidos com domínio e propriedade (PARANÁ, 2009, p.11).

Mesmo assim, há concepções implícitas acerca do corpo em todos os textos, visto que, dentro da perspectiva de aqui se defende, é o corpo o lugar de manifestação da sexualidade e ao mesmo tempo o agente de construção, pelo trabalho, dos elementos necessários ao salto qualitativo que faz com que o humano transcenda do biológico ao social.

Na tabela abaixo constam os títulos e os autores dos capítulos que compõem o *caderno temático da diversidade:sexualidade*:

n.	Títulos	Autores(as)
1	Sexualidades e gêneros: questões introdutórias	Dayana B. C. Santos; Débora C de Araujo
2	Pensar a sexualidade na contemporaneidade	Guacira Lopes Louro
3	Encarar o desafio da Educação Sexual na escola	Jimena Furlani

4	Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual	Maria Rita de A. César
5	Educação sexual da escola: algumas possibilidades didático-metodológicas	Dayana B. C. Santos
6	Questões de Gênero na escola e no recreio: articulações possíveis?	Ileana Wenez
7	Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar	Dagmar E. E. Meyer; Carin Klein; Sandra S. Andrade
8	Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes	Ana Paula V. Martins
9	Violência contra a mulher: um problema de saúde pública	Alaerte L. Martins; Bruna Angiotti; Terezinha M. Mafioletti
10	Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais	José R. C. M. Ayres
11	Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social	Tania N. Swain
12	Representação da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual	Jimena Furlani

O primeiro texto, intitulado *Sexualidades e gêneros, questões introdutórias*, foi elaborado por duas professoras, membros da *Diretoria de Políticas e Programas Educacionais* da SEED/PR, mestrandas em educação pela UFPR: Dayana Brunetto Carlin dos Santos, graduada em Ciências/Biologia, e Débora Cristina de Araújo, graduada em Letras-Português. Pretendeu apresentar conceitos gerais acerca dos estudos recentes sobre as relações entre gêneros e sexualidades, bem como discutir “a importância das escolhas linguísticas que fazemos como demonstração das impressões adquiridas no nosso convívio social” (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p.13). Sua proposta era apresentar uma discussão sobre a sexualidade que superasse os limites da prevenção e da promoção da saúde, considerando, em perspectiva foucaultiana¹³, as relações de poder inerentes à produção dos saberes. Contudo, não fez nenhuma citação direta nem mesmo trouxe nas

¹³ Michel Foucault (1926-1984): Historiador e filósofo francês, se dedicou à história da sexualidade recorrendo aos discursos produzidos sobre ela e os mecanismos de poder que os encerram, desconstruindo preconceitos e mostrando a dominação presente nos ditos “padrões de normalidade” sociais.

referências qualquer menção ao filósofo francês. Apenas citou um comentário feito por uma de suas referências ao método de análise de Foucault. O único clássico que aparece é *A condição humana* (ARENDRT, 1987), cujas principais discussões não são utilizadas com propriedade na articulação com o objeto de estudo do artigo. Trata-se de um estudo de relativa superficialidade, com forte apelo para a superação de preconceitos sexuais, recorrendo à recente legislação e a vários textos produzidos pelos grupos de pesquisa que têm, ultimamente, discutido questões de gênero. A principal referência é Guacira Lopes Louro¹⁴, cujo principal referencial teórico e epistemológico é o denominado *pós-estruturalismo* foucaultiano. Essa referência é predominante em oito dos doze textos compilados no *Caderno temática da diversidade: sexualidade*.

Michel Foucault foi, certamente, quem com maior propriedade estudou, via análise do discurso, a moralidade, as interdições e os vários mecanismos de poder que envolvem a sexualidade no Ocidente. Lançando mão de um método historiográfico que identifica – por meio da análise dos discursos historicamente construídos – as permanências históricas que subjazem às aparentes rupturas, o filósofo traz à tona as verdades construídas e silenciadas, que fundamentam sorrateiramente as práticas de poder veiculadas.

A história da sexualidade construída por Foucault mostra que o Ocidente construiu aquilo que ele chama de *scientiasexualis*, ou seja, uma

(...) ciência sexual sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade (FOUCAULT, 2004a, p.60)¹⁵.

A ela Foucault contrapõe a forma oriental de compreender a sexualidade, chamada por ele de *arserotica*, conceituada por Mota (2004, p. XXI) como prática do sexo cuja finalidade era “unicamente para intensificar e aumentar os prazeres dos atos sexuais”. Na

¹⁴Guacira Lopes Louro é fundadora e membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS). É citada em quase todos os textos compilados no *Caderno temático da diversidade:sexualidade*, e o segundo texto proposto neste caderno é de sua autoria.

¹⁵ Esta definição de *scientiasexualis* foi retirada da transcrição feita de uma conferência proferida por Foucault na Universidade de Tóquio em 1978. Cf. MOTA, 2004.

leitura de Nunes (2005, p.25) ela aparece melhor detalhada como uma “dimensão de sacralidade e mistério envolvente e sedutor, um campo semântico e estético reservado aos ‘iniciados’, estimulado através da reserva e da liberdade, sem limites, cerimonioso e ritual, nas diferentes esferas sociais”.

Foucault percebeu que nas civilizações que deram origem ao mundo Ocidental, com especial destaque para os gregos, a sexualidade tinha também o caráter de *ars erótica*. É somente a partir da consolidação do cristianismo na Idade Média que o Ocidente atribui à sexualidade uma dimensão de centralidade e passa a teorizar sobre ela.

Se no Oriente a sexualidade envolvia a dimensão do desejo, mistério e liberdade, no Ocidente cristão a *scientia sexualis* se converte em um elemento “extremamente rudimentar da *arserotica*, porque toma como critério exclusivo o orgasmo. Há de se ressaltar que mais do que desejo, trata-se aqui de gozo” (MOTA, 2004, p.XXII).

Diferentemente do Oriente – onde há uma forma afirmativa, espontânea e criativa de sexualidade – o que se quer no Ocidente é saber sobre o sexo, medir, impor um padrão que transcenda e ao mesmo tempo limite a individualidade da busca do prazer a um fazer controlado.

O principal questionamento de Foucault é: “por que queremos [...] e o quisemos há milênios saber de preferência sobre a verdade de nosso sexo do que atingir a intensidade do prazer?” (2004a, p.62). Em outras palavras, por que o Ocidente teve tanta necessidade de uma ciência sexual? Por que a verdade sobre o sexo importa mais do que sua vivência? A resposta a esta questão está no fato de que o cristianismo fez do controle sobre a sexualidade uma forma muito eficaz de instauração e manutenção de seu poder. Camuflada pelo discurso cristão de negação da sexualidade, a importância dada a ela desde a Idade Média é tal que se pode observar, amparado em Foucault, a constituição de uma ciência ao seu redor, ciência essa que perdura no Ocidente até os dias de hoje.

Para Foucault o papel desempenhado pelo cristianismo na história da sexualidade não está em instituir interdições¹⁶, mas em “introduzir novas idéias morais” (ibid, p.64). A

¹⁶ Foucault (2004a) afirma que não foi o cristianismo o instituidor da monogamia, do ideal da relação sexual ter como finalidade única a procriação, entre outros interditos sexuais presentes na moral cristã. Tomando por

importância atribuída pelo cristianismo à sexualidade fez com que tais interdições merecessem atenção e controle jamais vistos. Elas se tornaram técnicas de controle e manutenção do poder¹⁷.

Essa forma de poder introduziu técnicas que resistiram à ascensão da burguesia e permaneceram durante a consolidação do capitalismo. São as técnicas da interiorização, da tomada de consciência, do despertar de si sobre si mesmo em relação ao corpo, às fraquezas, à carne, à sexualidade.

Na modernidade elas são utilizadas de outra forma. Na busca por libertar o sujeito das dominações religiosas, o projeto burguês passa a liberar a sexualidade e canalizá-la como força de trabalho para suprir as demandas da industrialização que irrompeu desde então.

Romper com a o silêncio imposto à sexualidade não significou destruir as técnicas de poder instauradas por meio dela. Com o crescimento da indústria e o fortalecimento do mercado capitalista, a liberação dos desejos sexuais reprimidos pelo silêncio subsidiou a abertura do mercado do prazer. A partir de então palavra de ordem passou a ser falar ao máximo possível de sexo, para que se consuma mais. Do “não se pode falar de sexo” da Idade Média passou-se a uma nova imposição: “deve-se falar sempre do sexo”. São dois casos de poder que ferem a individualidade e a possibilidade da manifestação erótica e natural da sexualidade humana.

Na perspectiva foucaultiana, o poder na modernidade se estabelece na teia das relações sociais, não ficando concentrado em lugar algum, mas funcionando nas estruturas e se reproduzindo como discursos e práticas nas diversas instâncias sociais. Dessa forma, há um poder de dominação que se exerce por meio de discursos de sexualidade.

baseestudos de Paul Veyne, Foucault diz que tais normas de conduta já eram recomendadas entre os cidadãos do Império Romano.

¹⁷ Foucault destaca que uma das maiores formas de poder desenvolvidas pelo cristianismo foi o que ele chamou de *Poder Pastoral*. Nele a salvação se torna uma obrigação para os cristãos, e o líder religioso se coloca como condição para tal, fazendo com que os fiéis recorram a ele para se redimirem de suas faltas, dando-lhe o controle externo de suas vidas ao mesmo tempo em que contribuem com ele numa espécie de autocontrole.

Foi a perspectiva foucaultiana, aqui demonstrada de forma rápida mas necessária para contextualizar a discussão, que balizou a grande maioria das análises presentes nos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*.

O segundo texto compilado nos *Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade* é de Guacira Lopes Louro. Sob o título *Pensar a sexualidade na contemporaneidade*, apresenta a proliferação de discursos e as “verdades” por eles produzidas com o advento de inúmeros movimentos das chamadas “minorias sexuais”. Sua referência central é Michel Foucault, com citações diretas, bem contextualizadas e articuladas ao objeto de estudo. Tendo as questões de gênero como pano de fundo para todas as suas análises, a autora conclui o seu texto da seguinte forma:

(...) nenhuma forma de sexualidade é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas as formas de viver a sexualidade são produzidas, ensinadas e “fabricadas” ao longo da vida, através de muitas pedagogias escolares, familiares, culturais; através de muitas instâncias e práticas. Parece importante lembrar, também, que a forma como vivemos nosso gênero, feminino ou masculino, também é cultural, é histórica, é aprendida. Assim como ninguém nasce mulher, mas se torna mulher (conforme a famosa expressão de Simone de Beauvoir), ninguém nasce homem, mas se faz homem ao longo da existência. Aprende-se a viver como homem ou como mulher na cultura, pelos discursos repetidos da educação, da mídia, da igreja, da ciência e das leis e ainda, contemporaneamente, pelos discursos dos movimentos sociais de gênero e sexuais. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada são ensinadas e ensaiadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante, ainda que, ao mesmo tempo, seja também mais arriscado, instável, inseguro. A contemporaneidade é, afinal, assim mesmo. (LOURO, 2009, p.35).

Não se observa, nas proposições da autora, uma perspectiva ontológica que sustente um conceito de ser humano real, contextualizado em suas circunstâncias materiais de existência, produtor e produto de seu meio. Ao contrário, o espaço do sujeito é praticamente nulo no texto, consequência da análise cuja base é pós-estruturalista com ênfase demasiada nos discursos em detrimento da práxis. As afirmações feitas por ela sobre as formas de sexualidade, sobre o ser homem e o ser mulher, chocam-se

frontalmente com qualquer forma de educação que se pretenda dialética ou histórico-crítica, pois partem do pressuposto de que o cultural se estabelece anacrônica e verticalmente sobre o material, como se a natureza não interferisse, em nenhuma medida, as condições sobre as quais se constrói o humano.

Também não se observa, tanto no primeiro texto quanto no segundo, uma definição do que se entende por sexualidade. São textos que, indiretamente, querem propor muito mais como entendem que ela não deva ser concebida, do que fazer proposições afirmativas e identitárias.

Jimena Furlani (Professora da UDESC, graduada em ciências biológicas, mestre e doutora em educação), é autora do terceiro e também do último texto (décimo segundo) compilados no *caderno temático da diversidade: sexualidade*. No terceiro, intitulado *Encarar o desafio da educação sexual na escola*, apresenta seu

(...) ponto de vista histórico e político sobre o surgimento, em nosso país, de uma dupla nomenclatura para se referir ao trabalho de discussão das sexualidades no contexto escolar – “educação sexual” e/ou “orientação sexual”? [também apresenta] princípios para uma Educação Sexual na Escola buscando perturbar certezas e apontando para um trabalho pedagógico que articule: o papel da educação e do currículo escolar, os significados frente à sexualidade humana, a compreensão de infância e adolescência, a concepção de vida em sociedade e o entendimento de direitos humanos e de respeito às diferenças – em especial, de gênero, sexuais e étnico-raciais (FURLANI, 2009, p.37).

Demonstra a insuficiência do termo “orientação sexual” para designar o processo educativo que demanda uma “educação sexual”, que, para ela, deve se pautar em oito pressupostos básicos:

- 1) A educação sexual deve **começar na infância** e, portanto, fazer parte do **currículo escolar** – as temáticas discutidas na educação sexual são conhecimentos imprescindíveis à formação integral da criança e do/a jovem [...]
- 2) As **manifestações da sexualidade** não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução” – a vivência da sexualidade, desde a infância, se justifica pela descoberta corporal, vista como um ato de autoconhecimento. Namedida em que descobertas sexuais-afetivas ocorrem, aumentamos nossa capacidade de socialização e interação interpessoal. As manifestações da sexualidade, em crianças, jovens e adultos produzem efeitos. Esses efeitos nos permitem compreender os significados culturais dessas práticas e as normas e regras da

vida em sociedade, construídas discursivamente, na cultura [...] 3) A **descoberta corporal** é expressão da sexualidade. Brincar com os genitais é uma etapa desse aprendizado, já na infância – comumente na educação infantil, as crianças manipulam seus genitais – o que causa, muitas vezes, embaraço e constrangimento na Escola [...] 4) Não deve existir qualquer **segregação de gênero** nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas, portanto, a prática pedagógica deve acontecer sempre em **co-educação** – é através da socialização do conhecimento que a Escola pode ser, inquestionavelmente, democrática [...] 5) Meninos e meninas devem/podem ter os **mesmos brinquedos** – brincar de carrinho ou de casinha, assim como de qualquer outro tipo de brinquedo, não será determinante da orientação sexual da criança ou jovem [...] 6) A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o **conhecimento científico**, quanto o **conhecimento popular/cultural** – a Escola deve considerar igualmente válidos, os saberes populares (do senso comum), e os saberes sistematizados pela humanidade ao longo de sua história (o saber científico). [...] 7) **Há muitos modos da sexualidade e do gênero** se expressar em cada pessoa, portanto não me importo se minhas (meus) alunas (os) forem homossexuais – o afeto e a atração erótica entre pessoas do mesmo sexo talvez seja o aspecto da sexualidade mais difícil de ser aceito e compreendido, por muitas pessoas, entre elas educadoras/res. [...] 8) A **educação sexual** pode discutir **valores** como respeito, solidariedade, tolerância... É assim, questionar preconceitos – sempre que possível, as atividades programadas devem levar as crianças e jovens a refletir sobre a importância de se aceitar “o outro”, “o diferente” (FURLANI, 2009, p. 45-47 – grifos da autora).

A abordagem da sexualidade feita pela autora enfatizou a questão da homossexualidade e o enfrentamento dos preconceitos na escola.

No último texto, da mesma autora, cujo título é *Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na educação sexual*, Jimena Furlani,

(...) tendo como referencial os Estudos Culturais e Feministas, [procura] pensar a partir das seguintes questões: Que representações de mulher, de gênero e de sexualidade são produzidas e/ou veiculadas pelas propagandas impressas? Como, e por meio de que mecanismos, as diferenças sexuais e de gênero são ali construídas? De que forma esse processo de constituição das diferenças informa, reproduz ou resignifica homens, mulheres e a heteronormatividade? Que discursos se articulam em tais representações de gênero e de sexualidade? O que essa análise cultural tem a dizer à Escola, à Educação Sexual e aos cursos de formação de educadoras/res? (2009, p.132)

Analisando vários comerciais em que o feminino e suas representações foram objeto de propaganda, a autora constata que há uma afirmação e construção da

heterossexualidade, mas há igualmente amplo campo para que a educação sexual problematize os modelos sexualmente construídos. Rejeita o determinismo biológico e relativiza o que ela denomina de “lógica epistêmica de oposição” e propõe uma educação que questione esses modelos e busque discutir a multiplicidade e o respeito às diferenças.

Assim como nos textos anteriormente apresentados, estes dois textos de Furlani são hegemonicamente influenciados pela perspectiva foucaultiana de análise do discurso.

O quarto texto, de Maria Rita de Assim César (professora do PPGE/UFPR), com o título *Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual*, se propõe a

(...) realizar uma reflexão sobre os diversos sentidos de educação sexual nas escolas. Em primeiro lugar, numa tentativa de entender os deslocamentos da educação sexual e do discurso sobre a sexualidade, dois momentos são analisados, os anos 20 e 30 do século XX e, posteriormente, os anos 60 e 70. [...] A partir desse momento, realiza-se uma abordagem sobre a sexualidade tendo em vista as teorizações realizadas por Michel Foucault sobre a disciplina e o dispositivo da sexualidade. (CÉSAR, 2009, p.49).

Mais uma vez a abordagem de Foucault é a principal referência teórica e epistemológica. O texto faz uma digressão histórica sobre a educação sexual no Brasil e demonstra como se chegou às propostas de *orientação sexual* nos PCNs de 1998. Chama a atenção o fato da autora, na parte final do texto, reclamar uma “epistemologia” para a educação sexual, justificando que “qualquer decisão teórica e epistemológica é também política [...] e que foi o dispositivo da sexualidade que instaurou um regime de heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida” (CÉSAR, 2009, p.56). Logo a seguir a autora ressalta:

A educação sexual nas escolas pode ser uma estratégia de ação política contra muitas coisas que ficaram estabelecidas pelo dispositivo da sexualidade. Um ponto importante seria o reencontro com as perspectivas dos estudos de gênero, pois ali pode ser que seja um lugar para uma abordagem política importante (CÉSAR, 2009, p.57).

Uma compreensão dialética ou histórico-crítica não pode reduzir a política à luta pela superação das interdições ou normatizações excludentes. Mais do que isso, deve se

colocar como sendo uma arte de conduzir a vida humana na construção de condições objetivas e materiais de vivência sem preconceitos, em sentido mais propositivo do que negativo.

A autora aposta em uma *epistemologia da sexualidade* como ferramenta de resistência ou proposição política. Ora, a *epistemologia*, enquanto análise da “relação entre o conhecimento e a certeza, e entre o conhecimento e a impossibilidade do erro” (BLACKBURN, 1997, p.118-119), pode subsidiar questionamentos acerca dos conceitos socialmente construídos e passíveis de desconstrução; porém, pensar uma ação política em perspectiva histórico-crítica demanda chegar a uma *ontologia*, enquanto estudo que institui ou busca um sentido para o Ser em suas contingências e possibilidades; certamente ela é mais adequada aos fins políticos. A educação sexual que produz indivíduos emancipados, mais do que prover a crítica aos modelos constituídos, deve potencializar os indivíduos, enquanto sujeitos materiais (corpo) que, partindo de sua natureza biológica e de circunstâncias desfavoráveis de existência, constroem suas individualidades ao mesmo tempo em que transformam o mundo em seu favor.

O quinto texto, de Dayana Brunetto Carlim dos Santos (coautora do primeiro texto), sob o título *A educação sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas* defende “a importância do tratamento pedagógico da sexualidade nas escolas, numa perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista, a partir dos referenciais de gênero, raça/etnia, classe e diversidade sexual” (SANTOS, 2009, p.59).

Causa profundo estranhamento, dentro de uma proposta de governo que assumiu oficialmente a perspectiva histórico-crítica como concepção pedagógica, que figure como texto de referência um artigo que se declare em perspectiva *pós-crítica*, embora não faça nenhuma alusão ao que significa, nem mesmo a qual apropriação fez de tal perspectiva.

Se uma perspectiva crítica, como se concebe nesta tese (SAVIANI, 2012), demanda uma ontologia que compreenda o ser humano a partir da materialidade de sua corporeidade, na perspectiva adotada por Santos, o esvaziamento do sujeito é tal frente às estruturas sociais e aos discursos por elas veiculados que chega-se a atribuir a eles dimensões exclusivamente humanas, como na afirmação inicial de seu texto: “A Escola, a

cultura e o cotidiano escolar são espaços carregados de sexualidade” (SANTOS, 2009, p.60).

O sexto texto, de Ileana Wenzel (Mestre em ciências do movimento UFRGS), sob o título *Questões de gênero na escola e no recreio: articulações possíveis*, dentro da mesma perspectiva dos textos anteriores, procura

(...) compreender como os significados de gênero constituem modos diferenciados de ser menino e de ser menina no contexto do recreio numa escola pública de Porto Alegre [e] como o corpo se torna alvo de discursos ou práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam os corpos generificando-os (WENZEL, 2009, p.7)

É o primeiro texto que faz alusão direta ao corpo, mas apenas como objeto de representações ideológicas do ser menino ou ser menina. Os comportamentos corporais foram analisados enquanto resultado dos poderes discursivamente postos neles, mas não como condição biológica primeira sobre a qual se constrói o ser humano na constante troca dialética da natureza com a cultura.

As perguntas feitas pela autora para nortear a pesquisa foram:

(...) quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais (brincadeiras) que permeiam o recreio da primeira à quarta série de uma escola pública de Porto Alegre? Como estas práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam corpos de meninos e meninas? Que significados meninas e meninos conferem, concedem ou assumem em relação a essas aprendizagens? Como o corpo torna-se alvo de determinados discursos que evidenciam algumas representações em detrimento de outras? (WENZEL, 2009, p.74 – grifos nossos).

As frases destacadas na citação evidenciam a passividade com que os sujeitos da pesquisa foram considerados. O corpo figurou como um inerte receptáculo de significados, disciplina e discursos. A última frase permite, timidamente, uma tensão dialética, mas não entre infra e superestrutura (matéria e ideologia – corpo e representações), mas entre “algumas representações em detrimento de outras”. Nessa perspectiva, o corpo não é analisado em sua identidade positiva e propositiva, mas

aparece apenas como veículo de discursos e representação puramente sociais do ser homem ou ser mulher.

Nessa mesma linha de raciocínio, o décimo primeiro texto, de Tania Navarro Swain (docente do Departamento de História/UnB), traz já no título o corpo como objeto de análise: *Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social*.

Segundo a autora, seu texto pretende discutir o fato de que

(...) a história subtrai o múltiplo das sociedades passadas e presentes, eliminando as mulheres do político e reduzindo suas funções a um destino biológico reprodutivo. O caráter “natural” dos sexos tem sido criticado pelos feminismos, cujas teorias apontam para a diversidade, não só em termos de processos de subjetivação, mas também quanto à importância que se dá à sexualidade e ao sexo biológico enquanto marcos de identidades fixas e delimitadas (SWAIN, 2009, p.121).

Citando Simone de Beauvoir, a autora critica as “verdades” construídas pela ciência no ocidente, bem como um fenômeno por ela chamado de “necessidade de coerência do sexo” em que

(...) o “natural” aqui, do corpobiológico, dotado de certas particularidades, atrela-se ao político, na medida em que define um comportamento “normal” a partir de valores criados pelo social, dentro dos limites pré-traçados. Isto é a coerência entre sexo e sexualidade, isto é a inteligibilidade cultural do humano em sociedades onde o sexo é vetor de identidade. A genitália, assim, torna-se causa de uma sexualidade paradigmática, da heterossexualidade reprodutiva, cujo ônus recai, principalmente, sobre as mulheres (SWAIN, 2009, p.124).

Compreende que os corpos são construídos ou apropriados pelos discursos de poder que sobre eles recaem socialmente. É uma concepção negativa de corpo, cuja passividade é quase absoluta em relação aos mecanismos sociais de controle, característica das abordagens que têm por horizonte o pós-estruturalismo foucaultiano. Todos os textos até aqui analisados adotam explicitamente essa perspectiva de análise.

Não se pode negar que a compreensão histórica da sexualidade operada por Foucault foi de fundamental importância para o entendimento da consolidação dos

mecanismos de poder sobre os corpos. Todavia, sua perspectiva não pode contribuir significativamente para uma proposição que se pretenda dialética ou histórico-crítica.

Na sua filosofia, o sujeito, enquanto construtor da histórica, não existe. Os discursos e as interdições morais são superdimensionados e o sujeito é concebido como “assujeitado” por eles. A natureza fica completamente neutralizada na constituição do humano, como se o social fosse o determinante exclusivo das posturas e identidades humanas.

Uma perspectiva dialética ou histórico-crítica não pode ignorar a natureza, o biológico, como primeiro determinante. As autoras dos textos de inspiração foucaultiana presentes no *caderno temático da diversidade: sexualidade* tratam das representações do feminino e do masculino, do ser homem ou ser mulher, bem como das violências e preconceitos deles decorrentes como uma escolha humana situada única e exclusivamente no âmbito social e discursivo, cuja superação dos problemas correlatos dar-se-ia apenas pela sua compreensão e mudança de pensamento.

Ora, não se pode negar que, biologicamente, todos os seres humanos nascem masculino ou feminino, e essa é a condição primeira, cuja construção e afirmação posterior será social, num processo que não terá como ponto de partida os discursos ou as normatizações sociais, mas o ser humano real, material, corporal, que, por meio de ações previamente planejadas, operará o pôres-teleológicos¹⁸ que proporcionarão os saltos ontológicos que conduzem dialeticamente da natureza ao social (LUKÁCS, 2010), em condições que não foram por ele escolhidas. Trata-se de um processo de construção de si mesmo, cuja autonomia será diretamente proporcional ao grau de consciência desse processo e inversamente proporcional ao grau de alienação.

Consequentemente, não há, na perspectiva teórica assumida pelas autoras, espaço para tratar de forma afirmativa o corpo, considerado um refém dos discursos mantenedores do poder. Assim, nestes textos, a concepção de corpo que subjaz não é explícita, mas sempre carregada de passividade, como se o material não participasse do

¹⁸ O conceito de “pôr-teleológico” será aprofundado no terceiro capítulo da tese.

social. É como se a superação da dualidade corpo/mente operada pela fenomenologia fosse esquecida, e se retornasse ao dualismo grego em que o corpo figurava como objeto passivo e de menor importância.

O sétimo texto, de Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (Doutora em educação/UFRGS), Carin Klein e Sandra dos Santos Andrade (Mestres em educação/UFRGS), cujo título é *Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar* tem por objetivo,

(...) ancorando-se em vertentes dos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas, [sinalizar] para os desafios que se colocam para educadores e educadoras que se dispõem a trabalhar temas vinculados a gênero e sexualidade, na escola, na ótica da promoção da saúde e da vulnerabilidade (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2009, p.82).

Parte, assim como os demais textos analisados, da mesma orientação teórico-epistemológica, e tem como ponto de chegada algumas considerações sobre a promoção da saúde e compreensão da vulnerabilidade social. Pode ser considerado um dos mais sólidos textos do *Caderno temático da diversidade: sexualidade*, com apropriações consistentes e preocupação conceitual.

Define sexualidade como

(...) as diferentes formas através das quais homens e mulheres vivem seus desejos seus prazeres corporais em sentido amplo, com parceiros/as do sexo oposto, com parceiros/as do mesmo sexo, com parceiros/os de ambos os sexos, sem parceiros/as, com parceiros/as virtuais, com parceiros/as inanimados, dentre outras possibilidades (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2009, p. 84).

Esta definição deixa claro que, na perspectiva pós-estruturalista, a sexualidade não é compreendida como dimensão inerente à própria condição humana, em nível ontológico. Dentro dessa perspectiva, ela não é um componente interno que influencia na qualidade das relações sociais; ao contrário, está fora, nas próprias relações e se revela nas escolhas ao invés de determiná-las.

O único texto do *Caderno temático da diversidade: sexualidade* que se aproxima de uma concepção dialética ou histórico-crítica da educação é oitavo texto compilado, de Ana Paula Vosne Martins (Doutora em História Social/UFPR), intitulado *Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes*, que

(...) partindo do problema da gravidez na adolescência [procura] discutir os valores e padrões de gênero que reproduzem e reforçam estereótipos e a dominação masculina sobre a vontade e a capacidade feminina de escolher por si mesma o momento da iniciação sexual (MARTINS, 2009, p.91).

A preocupação com as questões de gênero têm como principal referência Pierre Bourdieu¹⁹, à luz da obra *A dominação masculina*. Nela, o autor enfatiza o predomínio do masculino sobre o feminino caracterizando-o como uma forma de violência simbólica, de manutenção de um poder que é camuflado nas estruturas sociais.

Ao escrever essa obra, o sociólogo francês faz referência ao corpo em perspectiva dialética. Tendo Karl Marx como principal referência de toda a sua produção intelectual, Bourdieu (1995, p.156) compreende que

(...) o corpo biológico socialmente modelado é um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais.

É uma concepção de corpo que considera sua materialidade e a o processo dialético com que se faz social. Contudo, a autora do oitavo texto limita a apropriação do sociólogo francês à interpretação dos papéis sociais desempenhados por meninos e meninas. Ela apenas se aproxima de uma concepção dialética ou histórico-crítica porque, como nos demais textos analisados, Foucault é também uma das referências e, no momento em que

¹⁹Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, estudou a dominação no capitalismo e se destacou, no campo educacional, por desenvolver a teoria da violência simbólica, da qual a escola seria uma das principais instituições geradoras.

a autora parte das análises para fazer proposições, no subtítulo “para além da educação sexual”, mostra-se muito mais influenciada por ele do que por Bourdieu, ao denunciar a incapacidade da escola

(...) de ir além do sexo definido pela ciência sexual, deste discurso que estabelece no corpo e no desejo as identidades fixas, os comportamentos normais naturalizados, os desejos permitidos[...]. Desta forma, a problematização do sexo nas escolas acaba por reproduzir o ideal normatizador dos papéis sexuais; a restringir o sexo e a sexualidade ao domínio de uma pedagogia dos corpos; de corpos que precisam ser educados a partir de uma certa concepção de normalidade e de desvio (MARTINS, 2009, p. 95-96 – grifos nossos).

Embora Bourdieu tenha sido uma referência importante para a autora pensar as questões de gênero na escola, os termos e a tônica das afirmações do fragmento acima lembram bem mais a perspectiva foucaultiana.

Por outro lado, Bourdieu não pode ser considerado um referencial teórico com potencialidades propositivas em termos educacionais. Segundo Saviani (1999), que o classificou como “crítico-reprodutivista”, a contribuição crítica do francês não ultrapassa a percepção da dependência da educação em relação à sociedade e de que sua função social restringe-se a reproduzi-la, lançando mão de programas e métodos que acabam por gerar uma violência simbólica responsável pela manutenção do capitalismo em seus instrumentos de dominação.

Em suma, embora tenha feito referência a um autor que pode ser considerado crítico, na classificação de Saviani, este autor visualiza ou propõe nenhuma possibilidade da educação transformar a sociedade, mas apenas reproduzi-la. Assim sendo, o texto de Martins não pode ser considerado uma contribuição histórico-crítica ou dialética ao *caderno temático da diversidade: sexualidade*.

Restam analisar apenas o nono e o décimo textos do *Caderno temático da diversidade: sexualidade*. Dos que foram até aqui analisados, percebeu-se um avanço em relação aos PCNs: questões políticas foram incorporadas à discussão, o termo “orientação sexual” e tudo o que ele encerra foi recusado, bem como a perspectiva classificada por

Nunes (1996) como “médico-biologicista” foi superada na busca de uma “educação sexual” que supere as informações sobre o funcionamento dos “aparelhos reprodutores”, os receituários de prevenção das DSTs e interfira qualitativamente nas relações sociais com vistas à superação de preconceitos sexistas e à erradicação da violência deles decorrentes.

Todavia, os textos que foram propositalmente deixados para o fim da análise – *Violência contra a mulher: um problema de saúde pública* de Alaerte Leandro Martins (Enfermeira, Doutora em Saúde Pública), Bruna Angotti (Bacharel em Direito e Ciências Sociais) e Terezinha Maria Mafioletti (Enfermeira, Mestre em Saúde Coletiva) e *Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais*, de José Ricardo Carvalho Mesquita Ayres, (professor de Medicina Preventiva e Social/USP) – acabam por atestar que o *caderno temático da diversidade: sexualidade* não apresentou por completo o avanço anteriormente descrito.

O primeiro deles

(...) aborda sucintamente a violência contra a mulher em geral, aprofundando-se na violência sexual e nesta o atendimento ao aborto legal. Conclui com a situação no Estado do Paraná para a implantação do “Programa de Enfrentamento da Violência contra a Mulher” (MARTINS; ANGOTTI; MAFIOLETTI, 2009, p.99).

O segundo, busca sistematizar as lições “aprendidas no campo da prevenção nessas duas décadas de epidemia, tomando como base, em especial, a experiência brasileira” (AYRES, 2009, p.110).

Nenhum dos dois fez uma consideração política, filosófica ou sociológica da violência, do aborto e das DSTs, principais assuntos por eles abordados. No primeiro predominam citações de leis, com especial destaque para a Lei 11.340 (Lei Maria da Penha) e para as ações governamentais do Estado do Paraná no programa de enfrentamento da violência contra a mulher. No segundo, têm-se um conjunto de “lições” para a prevenção do HIV/Aids dadas pelo médico que o redigiu. Neles predominou a concepção “médico-biologicista”, o que demonstra que, além de não poder ser

considerado dialético ou histórico-crítico, os *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade* nem mesmo superaram aquela concepção em todos os seus textos.

Pode-se dizer que, de modo geral, os *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade* avançaram significativamente no sentido de trazer para o debate político e social a questão da sexualidade, superando, em partes, a perspectiva “médico-biologicista” predominante nas escolas brasileiras, bem como a proposta de orientação sexual prescrita nos PCNs de 1998. Tendo como principal referência os estudos de Michel Foucault, deu um salto qualitativo imenso enquanto proposta formativa para professores. Segundo Nunes (1996, p.112), “foi a obra de Foucault que ‘retirou’ a sexualidade deste domínio biologista ou metafísico e a incorporou aos temas das ciências humanas, particularmente da História”. Essa incorporação foi de suma importância para a humanização do debate sobre a sexualidade e isso deve ser reconhecido.

Agora, tendo o Estado do Paraná definido como concepção pedagógica oficial para as políticas educacionais do governo em que o *caderno temático da diversidade: sexualidade* foi proposto, é possível afirmar com convicção que tais iniciativas, no que se refere à educação da sexualidade, nem de longe alcançaram a compreensão ontológica, nem mesmo as proposições inerentes a uma práxis que se estabeleça nestes termos.

Foucault, principal referência utilizada, recorre à história para compreender a sexualidade. Contudo, esse recurso não se faz pela via da dialética, nem confere à materialidade a importância que possui nesse processo. O corpo, condição primeira e material dos sujeitos que fazem a história, é concebido como passivo em relação aos discursos e às dominações estabelecidas em relações de poder desencarnadas, como se a história fizesse os homens mais do que eles a ela. Em Foucault, essa relação é unilateral, de forma que o indivíduo não é considerado mais que um reflexo corporal de conceitos surgidos de forma imaterial. Uma concepção assim jamais poderá subsidiar uma proposta emancipatória da sexualidade, em que os homens que fazem a história, mesmo que sob circunstâncias que não escolheram (MARX, 1986).

Em Foucault os principais objetos de estudo são os discursos. Há muitos discursos proliferados sobre a sexualidade. Para Nunes (2009, p.178), “a proliferação desses discursos revela, não somente a pluralidade da compreensão sobre esta essencial dimensão da condição humana, mas também exige que tal sincretismo conceitual e verbal seja tematizado como questionamento”.

O corpo, em perspectiva emancipatória, deve ser concebido ontologicamente – mais do que uma compreensão meramente epistemológica – como entidade material pela qual e na qual o social é construído de forma dialética. O homem é um “ser em si” que, pelos atos – corporais – de trabalho desenvolve seu espírito e se torna um “ser-para-si” ao mesmo tempo em que se objetiva no mundo, conferindo-lhe significado e transformando a si mesmo por esse processo. Nas palavras de Lukács (1979, p18), “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. (...) a transformação de um ser-em-si num ser-para-si”.

As discussões de gênero, que exercem centralidade nos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*, são indiscutivelmente importantes numa proposta emancipatória da educação da sexualidade, bem como nas questões que envolvem o conceito de corpo. Porém, a negação da sua materialidade e, com ela, da determinação biológica que é a primeira que encerra o ser-em-si, acaba por impedir a compreensão dialética de como os conceitos sexistas e preconceituosos foram socialmente construídos. Sem essa compreensão não pode haver superação. O desvelamento dos discursos e das ideologias que os sustentam é imprescindível, mas em bases materiais.

Isso não significa que uma perspectiva dialética ou histórico-crítica faça a defesa de que a condição biológica seja o determinante último, nem que seja o melhor para os seres humanos em todos os casos. Significa apenas que é a condição natural, da qual partem os sucessivos “pores-teleológicos” que constituem o amadurecimento social, e que não pode ser desconsiderada como tal, sob risco de se educar uma sexualidade que não tem corpo ou cujo corpo seja mero receptáculo das escolhas individuais e dos discursos sociais; de se educar uma sexualidade que, por não possuir base material, não pode ser

motor da práxis transformadora dos indivíduos no rumo da emancipação; de se educar uma sexualidade que tenha seu fim em si mesmo, que seja uma simples escolha e não uma condição inalienável da existência humana que influencia na educação de todas as outras dimensões humanas; enfim, de se educar uma sexualidade que positivamente não exista, mas que seja opcional ao ser humano, como se ele não tivesse naturalmente um corpo, mas escolhesse livremente este ou aquele.

CAPÍTULO III – SUBSÍDIOS FILOSÓFICO-ONTOLÓGICOS PARA UMA COMPREENSÃO DO CORPO COM VISTAS À EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DA SEXUALIDADE

O corpo já foi conceituado de várias formas nas históricas tentativas de propor e subsidiar a educação sexual no Brasil. O advento das discussões acerca do tema nos anos 1980 o fez, conforme já dito nesta tese, sob uma matriz determinista que o reduziu à mecanicidade biologicista, para cuja compreensão bastaria o entendimento do seu funcionamento nos cânones da ciência moderna, em especial, da medicina. Foi uma época em que a preocupação em torno da educação sexual se dava principalmente no sentido de prevenir a AIDS, entre outras doenças sexualmente transmissíveis, bem como a gravidez indesejada. Várias pesquisas, de diferentes orientações, denunciaram a inconsistência dessa matriz, das quais foram referenciadas – no primeiro capítulo desta tese – aquelas que se propõem em perspectiva emancipatória.

Contudo, a partir da segunda metade dos anos 1990, surgiram grupos de pesquisa que passaram a discutir a educação sexual sob outra matriz teórica, cuja produção teve ampla entrada e impacto nos estudos acerca da educação sexual. Na esteira de Michel Foucault e de outros autores considerados pós-estruturalistas, tais grupos fizeram dessa discussão uma importante bandeira política de superação dos preconceitos sexistas e das formas de violência deles decorrentes. A matriz determinista da época anterior foi fortemente atacada por esta matriz teórica que, no entendimento desta tese, se faz exageradamente simbólica e discursiva. Para superar a concepção médico-biologicista – base das principais formas sexistas de preconceito – esta matriz acabou por prescindir da materialidade do corpo, considerando-o simplesmente um lugar de manifestação das opções/orientações sexuais simbolicamente construídas e/ou assumidas. Foi demonstrado, no capítulo anterior, que é nesta matriz que os *cadernos temáticos da diversidade:*

sexualidade estão pautados em sua grande maioria, embora as políticas do governo do Estado do Paraná no período em que foram propostos tenham assumido oficialmente a perspectiva histórico-crítica ou dialética. Em outras palavras, para superar a abordagem dos anos 1980, os *cadernos temáticos da diversidade* buscaram apoio em uma matriz teórica atual, mesmo que conflitante com a orientação pedagógica da política educacional do Estado.

A presente tese, tendo a matriz histórico-crítica ou dialética como seu sustentáculo teórico-epistemológico, entende que os estudos sobre a sexualidade já desenvolvidos nesse horizonte ainda não empreenderam suficientemente a necessária discussão sobre o corpo, uma vez que ele é a própria condição material de uma sexualidade que se quer propor em bases materialistas.

Assim, esta seria uma terceira matriz que faz a síntese dialética das duas anteriores, acrescentando a elas o compromisso com a emancipação ética, estética e política dos indivíduos.

Além da análise que constatou a impertinência dos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade* como subsídios de uma educação histórico-crítica que se pretenda emancipatória da sexualidade, é também objetivo desta tese contribuir com os estudos já realizados nessa linha de pesquisa, de forma a propor subsídios filosóficos e ontológicos que proponham uma concepção de corpo nesse sentido.

Entende-se que é fundamental uma compreensão ontológica do corpo que o compreenda na dinâmica histórica em que, no seio do desenvolvimento do capitalismo, foi alienado, juntamente com o trabalho, da possibilidade de ser o lugar de emancipação do ser humano.

São numerosos os estudos marxistas sobre as formas de alienação provocadas pelo capitalismo, principalmente no tocante ao trabalho. Contudo, há uma grande lacuna no que se refere a compreender o corpo nesse processo. O corpo como objeto de estudo, conforme foi afirmado anteriormente, tem sido quase exclusividade dos estudos pós-modernos que não o consideram sob a temática do trabalho, mas predominantemente sob

as regras do mercado consumidor e das possibilidades descontextualizadas e pontuais de prazer.

A desconsideração do corpo que trabalha, tanto pelos estudiosos do trabalho como pelos estudiosos do corpo, faz com que as possibilidades políticas da corporeidade e sua educação sejam rejeitadas. É isso que representam as ideias de superação do corpo e as concepções de que o corpo só é tematizável de forma verdadeiramente humana quando o que está em jogo são os prazeres proporcionados [...] Caso não seja feita essa análise da corporeidade laborativa como ponto de apoio para a luta política, o preço a ser pago é o fato de as análises do corpo endossarem reducionismos. (HEROLD JÚNIOR, 2008, p.106)

Conceituar o corpo no âmbito dos estudos histórico-críticos ou dialéticos é tarefa ao mesmo tempo instigante e desbravadora. Inicialmente, demanda recuperar elementos que, na tradição marxista, permitam conceituar o indivíduo humano como “ser” que, pelo trabalho desenvolvido na e pela corporeidade, transforma o mundo e constrói a si mesmo em sua subjetividade. Isso se configura em um estudo ontológico. O que mais pode aproximar o pensamento de Marx à problemática do corpo é, além do fato deste ser condição material do humano, com mais propriedade ainda, o fato de ser a corporeidade o lugar de realização pessoal e social do humano pelo trabalho. A recuperação desses elementos por meio de tal perspectiva é o que se pretende fazer na primeira parte do capítulo.

Num segundo momento, serão analisadas as formas atuais de trabalho, no âmbito da globalização da economia, de modo a se compreender o processo daquilo que se compreende por “dessubjetivação do humano” operada nas diversas formas corporais de trabalho, cujas consequências impactam sobremaneira as formas como as pessoas se relacionam com seus corpos e sobre como fazem dele seu principal instrumento de trabalho.

Por fim, serão apontadas formas de se pensar o corpo como subsídio para uma proposta emancipatória de educação da sexualidade e, quiçá, como elementos que provoquem ou despertem novas pesquisas que compartilhem deste objeto com o mesmo horizonte teórico-metodológico.

3.1 – O Corpo na constituição do ser social

Embora não tenha, em seus estudos, dedicado especial atenção ao corpo, Marx foi e continua sendo o principal pensador cuja produção econômico-filosófica fornece elementos para que se possa concebê-lo em perspectiva emancipatória. Por considerar o trabalho como fundamento de toda atividade humano-social, por consequência, o corpo e as relações que o encerram estão patentes em sua obra como profícuos e significativos objetos de estudo.

Seu método de analisar o homem, a sociedade e a natureza, numa visão crítica, histórica e global, recuperam elementos que elevam seus estudos a níveis ontológicos de compreensão, a níveis que superam a aparência fenomênica e compreendem as questões na sua raiz. No modo de pensar de Marx,

(...) supera-se a linearidade, o paradigma da explicação puramente restrita, idealista, harmoniosa, distintiva, cartesiana pelas categorias da contradição, conflitos, ideologias, materialidade, mediação e concepção política. A concepção metafísica, que se fundamenta na análise de individualidades e essências, busca ser superada por uma concepção de dinamicidade que privilegia as relações, o predomínio do real sobre as ideias e suas derivações (NUNES, 2009, p.161).

Até Hegel, criador da dialética posteriormente ressignificada por Marx, a filosofia concebia a essência humana como fixa, independente, não corpórea, fundante ou determinante das transformações históricas, mas nunca atingível ou alterável por elas. Marx inaugura uma concepção da essência humana como algo dinâmico, social e historicamente construído a partir da subjetividade que nasce e se alimenta dos atos corporais de trabalho. Tal concepção abre possibilidades de pensar o indivíduo numa dimensão material, histórica e de responsabilidade ante a condução dos destinos da humanidade. Assim, mais do que em outras teorias, a subjetividade – enquanto consciência histórica do homem e direcionamento de suas ações na coletividade – ganha peso e exerce papel central na ontologia de Marx.

Lukács faz uma releitura de Marx dando ênfase justamente à dimensão ontológica do seu pensamento. Seu interesse é, sem perder a dimensão da totalidade e da coletividade, compreender o pensamento marxista no que se refere à construção social da subjetividade, da consciência que individualiza os sujeitos na sua constituição dialética.

Longe de considerá-la simples decorrência das relações materiais, Lukács, na esteira de Marx, delinea com precisão o papel ativo da consciência na construção do mundo dos homens. A consciência não é apenas imprescindível ao trabalho [...] mas ainda efetua a mediação entre a individuação e a sociabilidade. Sem a ativa participação da consciência, não apenas a prévia-ideação, mas até mesmo a reprodução social não seriam possíveis (LESSA, 2007, p.120-121).

É um grande desafio: por um lado, buscar elementos que permitam compreender o indivíduo em sua subjetividade e personalidade; por outro, evitar o subjetivismo radical, num esforço ontológico que reconheça o indivíduo como ser social. Isso implica em uma dinamicidade cuja compreensão exige

(...) uma adequada metodologia de análise, que possa abarcar a polaridade existente entre a esfera da subjetividade e as implicações de ordem social que enquadram e determinam as significações e vivências da sexualidade. Esta tensão só poderá ser captada se buscarmos os referenciais da ciência e da filosofia, articuladas como suporte de uma concepção dialética da realidade (NUNES, 2009, p. 157).

O corpo se constitui o lugar de intersecção entre o sujeito e a sociedade; a sexualidade se desenvolve a partir da qualidade com que, material e fisicamente, os indivíduos constroem as relações sociais. Por isso, compreender o corpo, de forma a se pensar uma sexualidade em perspectiva histórico-crítica ou dialética, pressupõe realizar um estudo ontológico que compreenda o ser do humano no momento em que transcende suas barreiras físico/biológicas e faz do corpo, mais do que matéria, o lugar em que se constitui o indivíduo na tensão dialética com o social.

Tal estudo requer

(...) definir [essa] natureza híbrida, permeando significativamente a subjetividade existencial e a realidade de nossa dimensão política. Na dimensão ontológica da sexualidade estão presentes elementos da natureza íntima e subjetiva, mas também ali se encontra exigências de ordem externa, social, ética e política. Isso requer que façamos sempre uma delimitação abrangente da análise nesse campo, de modo a não cair em reducionismos subjetivistas radicais, que se tornam expressões da individualidade, ou ainda que possamos produzir discursos tão exteriores, sem atingir sua rica e dinâmica globalidade e articulação (NUNES, 2009, p.156).

A passagem do natural para o social, do físico/biológico para o subjetivo, se dá no e pelo trabalho. É por ele que o homem se afasta das determinações naturais (orgânicas) e se constrói como Ser Social. “O homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho” (LUKÁCS, 1997, p.84).

Ao realizar um ato consciente de trabalho, o ser humano pensa previamente os resultados que pretende alcançar, estabelecendo assim uma finalidade prévia, chamada por Lukács de “pôr teleológico”. Isso gera uma reflexão avaliativa ao final do processo, cujo resultado implicará no aprimoramento das ações futuras. As reflexões, as novas práticas e as transformações provocadas por esses atos corporais vão fazendo, ao mesmo tempo, desenvolver a consciência humana assim como recuar as barreiras naturais que, de forma racional, vão sendo dialeticamente superadas.

Esse processo, para Lukács, se configura um salto ontológico pelo qual o ser humano faz recuar as barreiras naturais e passa de uma dimensão biológica ou orgânica para a dimensão social. Isso se dá muito mais em função da reflexão que o trabalho proporciona em relação ao pôr teleológico, do que às transformações materiais produzidas pelo ato do trabalho em si. A reflexão surgida da comparação entre os resultados e os objetivos iniciais do trabalho humaniza e transforma o homem em ser social muito mais do que a materialidade da qual emergiu.

Portanto, é o humano um ser que pode se emancipar por seus atos de trabalho, desde que superem o mutismo natural e alcancem o ser social, numa práxis consciente e transformadora.

A práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (KOSIK, 2011, p.224).

Um estudo emancipatório do corpo em bases marxistas deve evitar dar primazia para a questão racional do trabalho para considerá-lo criticamente como atividade nascida das condições materiais e objetivas do e no corpo do trabalhador.

Marx, nos raros momentos em que se refere ao corpo, não o distingue da natureza. Para ele, “corpo, ser, substância, tudo isto é uma só e mesma ideia [*sic*] real. Não se pode separar o pensamento da matéria que pensa. (MARX; ENGELS, 1987, p.127).

O ser ou a substância do humano, naturalmente orgânico, vai se constituindo e desenvolvendo com tal na vida em sociedade, por meio daquilo que Lukács (1979) denomina *salto ontológico*. Os consecutivos saltos ontológicos produzidos pela reflexão surgida dos atos laborativos do corpo que executa atividades previamente elaboradas, elevam o ser humano do seu estatuto biológico ou orgânico até o estatuto social. Esse nível de ser se desenvolve na medida em que a humanidade faz recuarem as determinações do nível orgânico postas pelas barreiras naturais. Humanizando-se ou civilizando-se, o homem se constitui social e diminui os limites impostos pela animalidade.

Para Lukács, é pelo trabalho que o ser humano opera o salto ontológico e ascende do nível orgânico ao social. Ao tentar entender o mundo e, nele, construir condições favoráveis à sua existência, o homem lança mão do trabalho e por meio dele modifica o mundo ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. A vida humana não seria possível sem o trabalho, que

(...) é uma condição da existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre homem e natureza, ou seja, a vida dos homens (LUKÁCS, 1979, p. 99).

A transformação do ser humano e da natureza pelo trabalho se dá de forma dialética. O desafio da existência ante as adversidades naturais impõe ao homem a necessidade de planejar suas ações e agir segundo esse plano. A esse planejamento consciente das ações Lukács (1979) denomina “pôr teleológico”²⁰. A ele se segue a ação transformadora pelo trabalho. O resultado dessa ação, que nem sempre corresponde ao seu planejamento, leva o homem a refletir e melhorar sua consciência do mundo, bem como a planejar ações posteriores com maior grau de certeza, o que leva a atos de trabalho melhor elaborados, e assim sucessivamente.

Em suma, o pôr teleológico, para Lukács (1979), garante que no final do processo emerge um trabalho que estava presente desde o início, de forma ideal.

Os atos de consciência humanos se externalizam e se materializam pelo trabalho. A esse fenômeno Lukács (2010) denomina “exteriorização”. Por ele, o ser humano não só cria, conscientemente, um novo ser, como cria a si mesmo como ente humano genérico.

A natureza – nível orgânico do ser – opera por causalidade, de forma natural, sem determinismos ou destinos. Os homens – nível social do ser – atuam com ideações prévias, com pores teleológicos cuja finalidade foi por eles previamente estabelecida. O trabalho une estes dois níveis ontológicos e

(...) realiza a unidade sujeito-objeto e, ao mesmo tempo, aponta para a [...] relação entre ‘causalidade’ (o conhecimento dos nexos da realidade material) e teleologia’ (a pré-ideação, os projetos concebidos pela consciência), que passa a determinar concretamente o campo possível da liberdade humana” (FREDERICO, 1997, p.27).

É o trabalho que inaugura a relação sujeito/objeto, separando o homem da natureza e fazendo-o um sujeito ativo. Os atos de trabalho remetem o ser social à criação de necessidades e ao desenvolvimento de meios para sua satisfação, propiciando o surgimento de uma “consciência de si próprio que, com o desenvolvimento da

²⁰ O “pôr teleológico” é um dos conceitos centrais da obra de Lukács. Deriva de telos(do grego, fim; finalidade) e pode ser explicado como uma finalidade previamente estabelecida pelo indivíduo que, por meio do ato de trabalho, visa alcançá-la. Em outras palavras, é um fim posto inicialmente ao trabalho.

sociabilidade, exerce um papel cada vez mais notável no seu desenvolvimento” (LESSA, 2007, p.91).

Não somente o sujeito se estabelece em oposição ao objeto no e pelas ações corporais de trabalho, mas também nelas e por elas ocorre a passagem entre o indivíduo e a totalidade, o conhecimento da natureza e da sociedade e a atuação transformadora do mundo em benefício do homem. O homem se torna sujeito – ocorre sua subjetivação – no mesmo momento em que, pela práxis laborativa corporal – ato de trabalho previamente pensado – faz do mundo seu objeto e age objetivamente nele.

Nas palavras de Silveira (1989, p.46),

Na práxis humana é que se constitui o processo de subjetivação do homem ao qual corresponde o processo de objetivação da natureza. Nenhum dos polos dessa relação sujeito e objeto é posto como um dado *a priori*. Eles se constituem na relação: pela atividade prática, na e pela história.

Os atos corporais de trabalho, que são o meio do ser humano externalizar sua consciência do mundo e imprimir nele sua marca individual, transformam objetivamente o mundo e criam novos objetos ao mesmo tempo em que transformam a consciência humana. Ao criar um novo objeto, o homem se reconhece como sujeito, dando início a um processo pelo qual seus planos, suas ideias prévias, seus pores teleológicos vão se materializando no mundo exterior.

Para Marx,

[...] o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza, sem pôr em ação seus músculos sob o controle do seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos. (MARX, 1994, p. 584)

O único lugar onde há alguma teleologia, alguma determinação prévia, é no ato corporal do trabalho, restrito ao âmbito da individualidade²¹. Na natureza, segundo Lukács (1979), não há determinismo. Na história da humanidade também não. É o conjunto das ações subjetivas que dão curso às transformações históricas do ser social, que não segue alguma direção prévia, e sua história também não pode ser revertida. Assim, somente o indivíduo pode fazer uso de ações conscientes e previsíveis para, socialmente, intervir materialmente (corporalmente) no curso da história da humanidade.

Nesse sentido, o indivíduo, enquanto consciência que teleologicamente põe finalidades à sua ação, aos seus atos corporais de trabalho, passa a ser entendido como uma subjetividade que alimenta o desenvolvimento do ser social e dá rumo à história. O movimento objetivo do Ser Social é fruto dos atos individuais, material e historicamente corporais, dos sujeitos que respondem conscientemente às demandas sociais, em permanente movimento dialético e irreversível.

Todo ato singular alternativo contém em si uma série de determinações gerais que, depois da ação que delas ocorre, tem efeitos ulteriores (independentes das intenções conscientes), ou seja, produzem outras alternativas de estrutura análoga e fazem surgir séries causais cuja legalidade termina por ir além das intenções contidas nas alternativas (LUKÁCS, 1979, p.84).

Em outras palavras, os atos corporais de trabalho dos sujeitos, cuja intencionalidade é previamente definida e cujos resultados podem ser imediatamente percebidos, quando diluídos na totalidade do Ser Social podem ganhar dimensões que transcendem as finalidades postas individualmente. São estes atos que, somados aos atos particulares de todos os indivíduos, compõem e põem em movimento a história da humanidade que é a história do Ser Social. Trata-se de uma história material e corporalmente construída.

²¹ Para efeitos didáticos, o ser humano, entendido em sua particularidade, será qualificado, quando concebido em relação à sociedade, como indivíduo/individualidade. Quando em relação à natureza, será qualificado de duas formas: singular/singularidade, (em relação de alienação com o trabalho); sujeito/subjetividade (em relação emancipada).

Ao enfatizar a importância do sujeito na teoria lukacsiana, não se quer propor que sua ação corporal seja independente ou completamente livre das determinações materiais de sua existência, até porque os atos particulares de trabalho não são de todo puros, ou livres de determinações sociais. As circunstâncias histórica e socialmente postas determinam, em alguma medida, as possibilidades de escolha dos indivíduos. Para Lessa (2007, p.108), "não há nenhum tipo de subjetividade que não seja social nas suas raízes e determinações mais profundas".

As ações individuais, os pores teleológicos particulares e as subjetividades externalizadas pelos atos corporais de trabalho, acabam por constituir um universo complexo de relações que se dão no ser social, na coletividade. A soma dos atos corporais de trabalho dá o curso da história da humanidade. O indivíduo, ao idealizar previamente sua ação e agir segundo esse ideal, contribui com o curso da história. Assim, "O ser social é muito mais que uma mera totalidade: é uma universalidade potencialmente capaz de conscientemente dirigir sua história" (LESSA, 2007, p.91).

O trabalho aparece em Marx como um elemento essencial do humano, que pode ser tanto o seu meio de humanização como de desumanização. No primeiro caso o trabalho é entendido como atividade corporal que transforma o homem espiritualmente no sentido de construir objetiva e subjetivamente sua individualidade como ser social; no segundo, trata-se da apropriação capitalista do corpo e do trabalho que são alienados/expropriados do trabalhador, retirando-lhe toda a possibilidade de se constituir como humano, ao mesmo tempo em que são utilizados como fator e objeto de consumo.

Ao apresentar o trabalho como atividade criadora do homem, Marx sustenta que é pelo corpo que tal atividade pode se objetivar e retornar na constituição de si mesmo como *existência-no-mundo*.

Sendo o trabalho a forma pela qual o ser humano ascende do nível biológico ao social, o corpo é a dimensão que, realizando materialmente os "pores teleológicos" possibilita tal ascensão e a constituição do sujeito emancipado. É justamente na consciência do corpo próprio que age e desenvolve a essência humana ao mesmo tempo

em que se relaciona com o outro que se constrói a individualidade e que se pode desenvolver uma sexualidade emancipada.

Ao conceber o indivíduo como dependente do ser orgânico, Lukács dá possibilidades de se compreender ontologicamente o corpo, coisa que a tradição filosófica ocidental não fazia.

É, portanto, a partir desta relação dialética entre corpo orgânico e inorgânico que podemos compreender o estatuto ontológico proposto por Marx e desenvolvido por Lukács, no qual a corporeidade pode ser pensada.

Decorre daí a grande importância de se compreender ontologicamente o homem em sua condição material primeira que é seu corpo, bem como em sua dimensão principal no âmbito das relações sociais que são imprescindíveis para sua emancipação, ou seja, em sua sexualidade.

Nunes (1996, p.102-103) afirma que, para Marx, o homem “é a natureza que pensa, que sente, é a matéria mesma objetivada na condição humana, é a *matéria que pensa*, que ama e que se produz pelo trabalho e pelas próprias atividades que objetivam seu espírito [...] A natureza realiza-se plenamente no homem e em seus corpos, assim como o corpo humano é a mais plena expressão da natureza”.

O corpo é a mais plena expressão natural do ser humano. Agindo na natureza, ele modifica materialmente seu mundo, tanto o natural quando o social; tanto o objetivo quanto o subjetivo. Reconhecer-se historicamente nesse processo é tarefa fundamental à emancipação dos indivíduos. Por isso, para Lukács (1979), a emancipação só pode partir da compreensão do ser social e das ações humanas realizadas no decurso da história da humanidade, no universo de sua materialidade, por meio do método dialético.

Se a essência humana é a história dos homens (Lessa, 1997, p.92), tomar consciência dela e compreender seus limites e potencialidades é fundamental à emancipação. Emancipar o homem seria, nessa perspectiva, dar-lhe condições de, conscientemente, utilizar-se do trabalho e das finalidades nele implícitas para que seja elevado ontologicamente ao nível social do ser. Dessa forma, a ontologia lukacsiana postula que a ascensão do ser humano do nível orgânico ao social só pode se dar de forma

consciente e emancipada. O corpo não pode ser pensado somente no nível orgânico, como querem as matrizes médico-biologicistas; tampouco, pode ser compreendido como elemento passivo, moldável pelas opções ou orientações estabelecidas no nível social, como propõe a matriz pós-estruturalista. Ele está na transição e age para que ocorra a síntese dialética que produz a história humana, resultado do confronto entre natureza e consciência, entre ser humano que se faz sujeito enquanto torna o mundo objeto de si.

3.2 – O corpo e a “dessubjetivação” humana nas formas capitalistas de trabalho.

O corpo, no marxismo, é concebido como o lugar de construção da subjetividade humana. Pelo trabalho, previamente idealizado e corporalmente executado, o mundo torna-se objeto do homem ao mesmo tempo em que este se torna sujeito daquele.

Nas formas capitalistas de trabalho, a construção da subjetividade humana não se dá de forma plena e emancipada porque a finalidade do ato é dissociada da intencionalidade prévia (pôr teleológico), ou seja, o resultado/produto do trabalho não é previamente planejado pelo trabalhador, e tampouco será de sua posse; As finalidades e os resultados são de posse de quem detém os meios de produção e as condições financeiras para comprar a mão de obra do trabalhador. O trabalho acaba por se tornar – assim como o corpo que o realiza – um bem de troca, uma mercadoria.

Já foi demonstrada a importância do trabalho na constituição da subjetividade humana e, principalmente, o lugar do corpo enquanto condição material e possibilidade desse processo. Cumpre agora fazer uma discussão sobre como, no desenvolvimento do capitalismo, o corpo foi e é ainda utilizado em atividades que atuam no sentido inverso da construção da subjetividade emancipada, transformando-se em fator de alienação. Ver-se-á que as ações corporais de trabalho têm sido cada vez mais conduzidas ao que chamaremos de “dessubjetivação²² do humano”.

²² Não se compreende “dessubjetivação” como destruição do sujeito. Compreendendo que o sujeito não existe aprioristicamente, o que ocorre no capitalismo é a destruição das condições históricas e singulares de sua constituição plena e emancipada.

Para Lukács, o capitalismo é uma formação social que cria um patamar de potencialidades para a realização da subjetividade jamais conseguida por outras, ao disseminar a consciência de que o homem é o único senhor do seu destino. Contudo, tais potencialidades são desperdiçadas, pois sua “plena realização [...] requer a superação das alienações que predominam na sociabilidade contemporânea, as quais têm no processo de acumulação de capital o seu fundamento ontológico último” (LESSA, 2007, p.154).

O fenômeno da alienação²³ do trabalho é o principal fator da *dessubjetivação*, ou seja, do esvaziamento das possibilidades do ser humano se tornar sujeito de si e do mundo pelo trabalho.

Mészáros (2006, p.20) apresenta as principais características desta alienação:

[...] a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa (isso significa que não é a atividade em si que lhe proporciona satisfação, mas uma propriedade abstrata dela: a possibilidade de vendê-la em certas condições) [é que Marx chama de *autoestranhamento*]. [...] O trabalho alienado faz do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio de sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana.

O trabalho alienado é aquele em que nem o objetivo pelo qual se executa a ação e nem o produto dela pertencem ao trabalhador. A intencionalidade propulsora da ação e o fruto do trabalho são alheios a ele. Nas relações econômicas do capitalismo, o lucro é o objetivo do trabalho, e não o produto ou a ação em si e por si mesma. No caso do trabalhador, essa separação é ainda maior, pois nem mesmo esse objetivo lhe pertence, sendo exclusividade de quem detém os meios de produção.

Os impactos da apropriação capitalista ao único elemento – trabalho – que pode fazer do ser singular um ser genérico, ou seja, que pode construir um ser humano emancipado, traz consequências funestas a todas as formas do homem se relacionar consigo mesmo e com os outros. O corpo lhe é estranho, o outro lhe é estranho; a

²³Mészáros (2006, p.14), partindo do estudo dos **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, resume a teoria da alienação em Marx segundo quatro aspectos: 1) a alienação dos seres humanos em relação à natureza; 2) à sua própria atividade produtiva; 3) à sua espécie, como espécie humana; e 4) de uns em relação aos outros.

sexualidade é tratada como dimensão igualmente alheia – vendável e comprável – e não como dimensão fundamental na própria construção do sujeito.

Quando o trabalho é realizado de forma a propiciar a humanização – emancipação humana – o ser humano se reconhece em seu corpo; esse é o lugar e o agente da construção de sua subjetividade. Porém, no seio do trabalho alienado, o ser humano tende a não se reconhecer em seu corpo, estranhando-o de si mesmo como se ele fosse apenas um instrumento para fins econômicos. Ele se percebe como um ser dividido; o corpo, fator de subjetividade, é transformado em objeto tanto de exploração da força física quanto de consumo.

A divisão moderna do trabalho, por retirar do trabalhador a capacidade de idealizar previamente sua ação – tornando-o um repetidor de atividades mecânicas e sem sentido no processo de realização pessoal – conduz a personalidade humana aos modelos mais primitivos de relação com o mundo, criando no humano um desenvolvimento meramente ligado à sua particularidade imediata, para não dizer à sua animalidade. Há um retrocesso no seu desenvolvimento como ser genérico, visto que a intencionalidade prévia de sua ação se reduz à solução imediata de questões de ordem simples e cotidianas.

As condições insalubres, a repetição de movimentos que fazem atrofiar membros, as longas jornadas de trabalho, são algumas das restrições impostas pelo capitalismo ao desenvolvimento saudável do corpo do trabalhador.

Quando o trabalho é alienado, a tendência do ser humano é permanecer ou retornar à singularidade, perdendo o potencial transformador de sua ação que, nesse caso, é dissociada da reflexão. As capacidades corporais ficam praticamente impedidas de se desenvolverem, limitadas pela exploração que aliena até mesmo o corpo; este age quase sempre em condições mínimas de realização pessoal em prol do máximo de acumulação.

Segundo Mézarós (2006, p.39),

A alienação caracteriza-se, [...] pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, da transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras, a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do

corpo social em “indivíduos isolados”, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”.

Tudo se vende, tudo se compra; O produto do trabalho humano torna-se estranho a ele; sua essência lhe é separada; seu ser não mais lhe pertence; seu próprio corpo lhe é estranho: tornou-se mercadoria cuja ação é também vendida. O mundo material consumível e comercializável tornou-se mais valioso que o mundo humano.

O fenômeno do *estranhamento* interfere negativamente tanto no processo de objetivação do mundo quanto no de subjetivação dos indivíduos. Para Silveira (1989, p.50), a “uma objetivação estranhada (coisificação), corresponde uma subjetivação alienada”.

O trabalho é alienado quando é negada ao trabalhador a possibilidade de decidir conscientemente sobre sua ação, quando o pôr teleológico lhe é imposto e ocultado, quando seu esforço físico é empregado para realizar objetivos que lhe são estranhos e quando o fruto do que produz, a mercadoria, serve para benefício de outrem.

Herold Júnior (2008, p. 108-109) afirma que

(...) a principal crítica de Marx ao capitalismo é a forma como a exploração capitalista, ao inviabilizar a propriedade daqueles que produzem a riqueza com seu trabalho, aliena as capacidades humanas, entre elas as capacidades corporais.

Um corpo que é obrigado à repetição exaustiva de exercícios nas mais variadas formas de trabalho, tem suas capacidades bastante reduzidas. Seja em atividades de intensa força física, seja curvado em uma cadeira de escritório ou mesmo em posturas necessárias a estudos prolongados cujo objetivo seja uma boa colocação no mercado, ao corpo são impostas inúmeras restrições que o reduzem a objeto nessa intensa busca pelo sucesso profissional que se reduz, no capitalismo, ao acúmulo de riquezas.

O mesmo vale para um corpo que, fora do mercado de trabalho ou das formas de acesso a ele, tem suas atividades reduzidas à dependência material deste mercado, excluído tanto das possibilidades de participar dele quanto de se rebelar contra ele, bombardeado pelos mais diversos meio de formação de opinião igualmente alienantes e

alienadas. Ele pode não produzir mercadoria, mas certamente consumirá ou será consumido como tal.

Para Silveira e Doray (1992, p.95),

(...) A alienação de si e a alienação de seu desejo correspondem ao ato próprio de trabalhar e produzir da sociedade capitalista, que retira a realização essencial do homem naquilo que faz, pois as condições sociais suprimem sua autoria e possibilidade de usufruir, como sujeito, daquilo que produz. [...] Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos só aparecem como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas.

A transformação capitalista do trabalho e, por extensão, do corpo em mercadoria não só impõe resistências à emancipação dos indivíduos, como acaba por transformá-los também em mercadoria e em bens de consumo.

No século XXI, o capitalismo passou por intensas transformações a que foi obrigado para subsistir às crises das últimas décadas do século anterior. O crescimento do proletariado, as grandes greves que irromperam em todo o ocidente e o desenvolvimento da microeletrônica demandaram uma nova configuração do sistema e, por consequência, das formas de trabalho. Foram as lutas de classes travadas no seio do capital nos anos 1970-80 que, no mundo todo, acabaram por impulsionar uma reconfiguração do capital, como síntese da crise instaurada naquele momento.

Por isso, as décadas de 1980-90, nos países capitalistas centrais, podem ser consideradas as “décadas das inovações capitalistas”, da flexibilização da produção e da “especialização flexível”. Nessas décadas ocorreram os maiores movimentos de desconcentração industrial, com uma nova divisão internacional do trabalho e uma nova etapa da internacionalização do capital, ou seja, um novo patamar de concentração e centralização do capital em escala planetária (ALVES, 2011, p.20).

O capitalismo se globalizou ao mesmo tempo em que instaurou um novo padrão de acumulação. É a chamada pós-modernidade em que a acumulação de capital torna-se mais intensa e menos estática. Harvey (1992) chama essa forma de acumulação de *acumulação*

flexível. Não precisa de um lugar físico, pois dissolve as fronteiras dos países e também não se dá em espécie, mas de forma mais especulativa e virtual.

Essa nova configuração é o que Chesnais (1996) denomina de *mundialização do capital*, em que há um processo de *financeirização* que incrementou a velocidade e a intensidade de sua investida contra a constituição da subjetividade humana. Seu poder de desumanização tornou-se mais eficiente à medida que passou do nível material para o simbólico de atuar. O corpo é ainda mais objeto de dominação quando a mente passa a atuar com exclusividade para o sistema produtivo. Na forma anterior de capitalismo, enquanto o corpo era submetido a jornadas exaustivas de trabalho, a mente poderia se ocupar da tomada de consciência da exploração. Resultado disso foram as grandes greves que, entre outros fatores, impulsionaram essa reconfiguração do capitalismo. Atualmente, o corpo está integralmente envolvido no processo de *dessubjetivação* humano.

O trabalho passou por uma significativa reconfiguração: se tornou menos específico ou especializado. As novas máquinas computadorizadas garantem a especialização. Coube ao trabalhador, a partir de então, gerenciá-las de forma inteligente.

Alves (2011) apresenta o *Toyotismo* como um modelo de gerenciamento do trabalho humano dentro dessa nova configuração. Nele o operário deve se doar ao trabalho não apenas fisicamente, mas intelectualmente. É um sistema produtivo em que é imprescindível o

[...] “engajamento” moral-intelectual dos operários e empregados na produção do capital (o que implica necessidade de “captura” da subjetividade do trabalho vivo pelos ditames da produção de mercadorias). O toyotismo mobiliza a subjetividade, isto é, corpo e mente. (ALVES, 2011, p.46).

Taiichi Ohno (1912-1990), criador do sistema *toyota* de produção, assevera que o trabalhador deve ser envolvido a tal ponto que tenha que “lembrar com o corpo” ou fazer instintivamente”. “Desse modo, o espírito do toyotismo implica não apenas a mobilização total da mente [...] mas a mobilização total do corpo e da mente. Não apenas conhecer e fazer, mas conhecer e fazer ‘instintivamente’” (ALVES, 2011, p.46).

Paralelamente ao processo de engajamento do profissional em níveis físicos e mentais, o novo sistema produtivo do capitalismo no século XXI produz o que Alves (2011) chama de “desespecialização”. Trata-se de um processo pelo qual o trabalhador não mais se dedica a uma atividade, mas precisa desenvolver a capacidade de agir em tempo integral atendendo às diversas demandas do sistema produtivo, colaborando na prevenção e na solução de problemas esparsos. Com essa postura, o operário se engaja nas decisões da empresa/indústria e passa a sentir-se parte dela, embora não domine o todo nem mesmo tenha acesso justo aos seus lucros. Isso diminui seu poder de negociação referente à sua classe, pois cria a ilusão de que participa da classe dominante, camuflando as desigualdades e a oposição entre dominantes e dominados. O crescimento do terceiro setor contribui com esse movimento, pois faz o prestador de serviços sentir-se proprietário. Com isso, ele tende a aumentar a jornada de trabalho ao mesmo tempo em que não dispõe das garantias trabalhistas previstas aos operários. Os sindicatos e demais associações de trabalhadores são esvaziados por que não há mais tempo livre após a jornada de trabalho, nem mesmo há condições para se pensar a luta de classes, visto que o operário tornou-se proprietário ou está engajado física e mentalmente nas soluções da empresa.

O crescimento da automação das indústrias exige cada vez mais operários intelectualizados e menos operários braçais. Nesse perfil, o operário não é apenas

[...] “vigia” da máquina, mas dador de “inteligência” viva, na medida em que a automação exige autonomia. [Isso significa] não apenas máquinas inteligentes, mas sim operadores “inteligentes”, trabalhando em equipe, com habilidade e talento para dar palpites que aprimorem a inteligência do autônomo espiritual (ALVES, 2011, p.57).

A subjetividade do trabalhador é capturada em benefício da empresa. O “intelectual orgânico” de que fala Gramsci, na empresa do século XXI, é cooptado como tal pelo sistema produtivo, bem como sua capacidade intelectual em favor dele. Ocorre o que Alves (2011, p.61) chama de processo de “neutralização político-ideológica da classe operária”.

As formas de trabalho atuais não exigem do corpo a força física que exigiam anteriormente. Isso não significa superação do estranhamento ou da alienação do corpo. Ao contrário, ele fica praticamente inerte enquanto o ser humano mergulha mental ou espiritualmente nas demandas do capital. O corpo que antes era levado à exaustão física e só tinha valor enquanto mão-de-obra, tende agora a ser valorizado como objeto de relações sociais alienadas. Cuida-se excessivamente da aparência como “cartão de visitas” para os relacionamentos, quase sempre, egoístas.

Para Alves (2011, p.8) “O capital é um sistema de controle do organismo social, articulando em si e para si, de modo contraditório, mente e corpo do homem que trabalha”.

Se, nas formas iniciais do capitalismo, apenas o aspecto físico do humano era mecanizado pela indústria, atualmente isso acomete corpo e mente do homem produtivo, capturando sua subjetividade.

É a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção.[...] o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “pró-ativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam. (ALVES, 2011, p.111).

É interessante notar que, liberto dos esforços físicos empregados no início dos processos de industrialização, o corpo do trabalhador está ainda mais à disposição do capital, pois ele pensa e executa tarefas menos pesadas, mas muito mais complexas e diversificadas.

Em plena época da nova maquinaria microeletrônica de informação e comunicação e do arcabouço em rede informacional, o capital continua dependendo, mais do que nunca, da destreza manual e da subjetividade do coletivo humano [...] como elementos essenciais do complexo de produção de mercadorias (ALVES, 2011, p. 113).

Os operários ou empregados não são mais separados pela sua especialização e postos em competição entre si. Agora são organizados como colaboradores que executam trabalhos em equipe e atuam em diversas frentes. Seus corpos, neste momento, lhes são mais estranhos ainda, pois foram integralmente cooptados para o sistema econômico. Isso promove o mais intenso processo de “dessubjetivação” humana; o “corpo-consciência” está cada vez menos em condições de tomar consciência dos processos alienantes e exploratórios a que é submetido. O trabalho é cada vez mais complexificado, menos especializado, e mais estranhado em relação ao trabalhador.

[...] se, por um lado, a sociedade burguesa, como observa Lukács, é a sociedade que se torna cada vez mais social (o que é um elemento do processo civilizatório), por outro lado, devido às suas crises sistêmicas, ela tende a obstaculizar, com intensidade e amplitude, o desenvolvimento do ser genérico do homem, dessocializando-o pelo trabalho estranhado. (ALVES, 2011, p.22).

O *stress* figura como a doença do final do séc. XX e início do séc. XXI. Ele deriva, substancialmente, da incapacidade de realizar plenamente, de forma gratificante, as atribuições impostas ao trabalhador. Ele aumenta na mesma proporção em que a subjetividade é esvaziada.

[...] o processo de “captura” da subjetividade do trabalho como inovação sócio-metabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual (que se manifesta por sintomas psicossomáticos). O toyotismo é a administração *by stress*, pois busca realizar o impossível: a unidade orgânica entre o “núcleo humano”, matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa, e a “relação capital” que preserva a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos do controle do trabalho vivo (ALVES, 2011, p.115).

A pauta das realizações pessoais é dada pelo sistema. As demandas são tantas e tão complexas, que absorvem intelectual e corporalmente o trabalhador que nunca consegue finalizá-las. Quase não há mais espaço para a utopia, para um projeto de realização pessoal, que não seja dado por essa pauta.

O corpo não é mais o lugar do sujeito; é o lugar do sistema agindo nele. As transformações pelas quais passou o capitalismo só fizeram intensificar a dominação corporal do trabalhador; passaram da dimensão físico-material para a simbólica. Ao esvaziamento de seu poder material de ação (físico) correspondeu a instauração de novas formas de trabalho mais dominadoras; A dominação que se iniciou pelo “corpo-físico” migrou para o “corpo-mente” intensificando a alienação por meio de formas ideológicas mais intensas e dessubjetivadoras.

A recuperação do indivíduo como ser que constrói a si mesmo e se dignifica, pelo trabalho, se coloca como tarefa mais difícil ainda, e ao mesmo tempo necessária enquanto projeto educacional. As relações sociais estão cada vez mais pautadas pelas relações comerciais, e a sexualidade alienada em relações sexuais descomprometidas com o sujeito que se constitui como tal por meio de seu corpo.

O ser humano é crescentemente esvaziado em sua subjetividade. Por extensão, sua sexualidade se perde no mesmo momento em que seu corpo, agente e lugar de transição do singular ao social, é limitado a agir em prol do consumo generalizado.

3.3 – O corpo na educação emancipatória da sexualidade

Uma vez demonstrados a importância e o lugar do corpo na construção da subjetividade humana, bem como os processos segundo os quais, pela alienação do trabalho, o capitalismo tem esvaziado tal subjetividade, as contribuições desta tese serão finalizadas com algumas considerações sobre o corpo tal como é concebido e vivenciado no seio do capitalismo pós-moderno, reforçando a função emancipatória da educação em relação a isso.

Sem pretensão de generalizar a análise, pois se sabe que há, neste país, inúmeras ações educativas escolares e não escolares que há vários anos se dedicam a superar as contradições deste modelo econômico, as considerações aqui expressas tomarão por base as propostas educacionais que, de forma hegemônica, predominam no cenário educacional brasileiro.

A sociedade neoliberal, fundada na competitividade, promove a concorrência e a acumulação, o que cria enormes barreiras ao desenvolvimento humano no âmbito das relações interpessoais e da afetividade. O corpo sequer é visto como um elemento fundamental nestas relações, e figura como objeto de exploração, dominação e consumo.

O “corpo objeto” tornou-se uma mercadoria à qual se agrega valor de venda, por meio de produtos de beleza, exercícios de modelagem ou cirurgias “estéticas”.

O desejo sexual compulsivo – que em alguma medida resulta também do *autoestranhamento* e do incentivo midiático ao consumo dos corpos – é potencializado para ser explorado. Em seu entorno se sustenta um grande mercado que vai do vestuário cotidiano, passando pela indústria de cosméticos, pelas roupas íntimas provocantes, pelos adereços que correspondem às fantasias sexuais criadas, chegando até mesmo aos centros cirúrgicos destinados à beleza física.

Nunes (1996, p.49), demonstrando a apropriação da sexualidade pelos mecanismos consumistas do capitalismo denuncia que

[..] os homens vivem cada vez mais alienados de si e de sua possibilidade de plenitude. A alienação da consciência, no campo político, corresponde também à alienação do desejo, impulsionada por um mercantilismo eficiente, por uma indústria da cobiça e da ansiedade de consumir, consubstanciada na mídia e em todos os esforços de promover as bem-aventuranças do capital e do prazer de ter. A sexualidade funciona precisamente como um motor de impulsão deste desejo compulsivo e alienado.

Vive-se o que Codo e Senne (2004) denominam de “corpolatria”. Uma idolatria do corpo com contornos que chegam a apresentar características religiosas, em que há

(...) milagres a oferecer: o sexo liberta-se dos preconceitos [...] a cura de qualquer doença depende apenas da hortaliça certa para o sintoma certo, ou nem isso, do toque correto no ponto correto do dedão do pé esquerdo [...]. [há também] sacrifício: suar horas seguidas diante do espelho, estirar os músculos sem gemer de dor, emplastar os cabelos com vaselina colorida e continuar sorrindo, mastigar cem vezes um arroz duro e insosso, jejuar... (p.12-13).

Frei Betto, em *políticas do corpo* (2008), utiliza-se também de metáforas religiosas para descrever este fenômeno, em sentido inverso do que foi citado no parágrafo anterior:

Revistas de entretenimento e a publicidade exaltam a exuberância erótica de corpos, sem que haja igual espaço para subjetividades, espiritualidades e utopias [...] Da ascética mortificadora do corpo, passamos agora à sua exaltação pagã. No esporte, exige-se de desempenhos cada vez mais excepcionais, sobretudo em agilidade (ginastas e jogadores) e velocidade (corredores e nadadores). No trabalho, impõem-se-lhe uma carga estressante, seja na atividade física, mal remunerada, seja no esforço mental. Em casa, ele é entupido de medicamentos, para dormir ou despertar, reduzir a melancolia ou aprimorar seus contornos. (FREI BETTO, 2008, p.3).

Cultuado ou profanado, cada vez mais se estimula uma independência do corpo em relação às subjetividades ou às espiritualidades, lembrando o dualismo Greco-cristão já superado em termos filosóficos. Não se trata de independência como atributo de autonomia, mas de separação, clivagem ou dominação.

Para Highwater (1992, p.170), o desenvolvimento do mercado em torno das práticas sexuais e do culto ao corpo estimula até mesmo práticas de violência, pois traz à tona patologias ligadas à sexualidade:

[...] molestamento de crianças, estupros, mutilações sexuais e violência. Há muito que os psicólogos vêm debatendo a sexualização da violência, que hoje em dia tanta atração exerce, mas é difícil concluir se a repressão controla a conduta antissocial ou se a violência sexual será efetivamente o resultado de décadas de repressão.

Nas últimas quatro décadas, no Brasil, ocorreram grandes transformações na vida sexual das pessoas. A luta pela liberação sexual dos anos 1970 tomou diferentes rumos e produziu diversos frutos que ainda hoje se está colhendo. Certamente é sobre a figura da mulher que pesa os maiores impactos desse movimento, tanto os positivos como os negativos.

Tem-se de positivo o fato de que, após essa luta, a dominação masculina sobre o corpo das mulheres diminuiu significativamente, ao mesmo tempo em que as mulheres libertaram-se de muitos imperativos e passaram a usufruir mais do direito ao prazer

sexual. Passaram a ter mais autonomia e certo controle sobre a geração de filhos, principalmente após a invenção da pílula anticoncepcional.

Contudo, essa libertação foi relativa, pois logo o capitalismo adotou a “mulher liberta” como símbolo sexual para comerciais e propagandas, estampando o seu corpo como objeto de consumo e vendendo dele uma imagem que incita e chega a coagir mulheres a consumir os mais variados produtos e procedimentos que prometem adequá-las à imagem criada.

Ao contrário de libertá-lo, ao corpo foram impostas formas de expressão e de exposição, que

(...) enriquece as acadêmicas de ginástica e os cirurgiões plásticos que se prestam aos caprichos da vaidade, [deteriorando] as relações de alteridade. Mulheres e homens que não correspondem aos modelitos imperantes são marginalizados, condenados a purgar seus complexos no limbo dos que não merecem afeto por não serem suficientemente atrativos (FREI BETTO, 2008, p.2).

As relações interpessoais passaram a ser menos formais e mais determinadas pelos padrões corporais veiculados na mídia.

No Brasil, a discussão sobre a questão sexual da mulher explodiu na década de 1970, no contexto do regime militar – em nível nacional - e dos movimentos hippies e feministas – em âmbito internacional. Segundo Muraro (1983, p.14), nessa época,

(...) todos os *media*: televisão, revistas, jornais, a grande imprensa, envolvem-se no debate do feminismo, geralmente, assumindo as posições conservadoras importadas dos países dominantes, o que gera grande polêmica, especialmente entre a juventude. A partir daí, até quando surgem os primeiros grupos organizados, os meios de comunicação não mais deixaram de trazer contínua e surpreendentemente os vários problemas de sexualidade e comportamento da mulher em suas manchetes.

Stuart(1991, p.32-33) assim descreve esse momento da história brasileira:

Por volta de 1968, uma fantasia tomou conta de parte da população brasileira. A fantasia de que estudantes generosamente revoltados e talentosos intelectuais engajados derrubariam a ditadura. No território das musas e dos modismos

falava-se no cinema novo, no Teatro de Arena, em Chico Buarque, em Caetano e Gil, em Vladimir Palmeira. Ninguém alardeava a luta obscura dos sindicatos para sobreviver. Naquele mesmo ano, fechados dentro do Sindicato das Entidades Culturais, então comandando por uma mulher, lideranças dos professores, dos petroleiros, dos químicos, dos têxteis, cunhavam a expressão *arrocho salarial* e se dispunham a unir a classe trabalhadora em torno da formação de uma ampla frente democrática para derrotar o regime militar. Mas sindicado e trabalhado àquele tempo não tinham charme e ninguém noticiava a luta deles. Ipanema lia Marcuse e afirmava, pelos bares, que era proibido proibir. Uma grande quantidade de moças, quase sempre bonitas e inteligentes, acreditou que tinha chegado sua vez e hora e era a ocasião de considerar o amor tão simples como uma coca-cola. Bastava ir à esquina e estender a mão. Casais, casados de “papel passado” anunciavam que tinham uma ligação aberta e enquanto o marido repetia o comportamento dos seus antepassados e tratava de conquistar as amigas à vista, as mulheres se empenhavam em ir para a cama com os amigos próximos – frequentemente sem vontade e sem motivação. Um clima confuso de inseguranças negadas e de ciúme sufocado surgia por todos os lados. Porque a dor de ser substituído, preterido, desvalorizado em qualquer nível – mesmo por algumas horas – continuava doendo. Lágrimas eram sufocadas como coisa *careta*. Os *libertos* dos bairros da moda das grandes metrópoles (Rio e São Paulo) bebiam muito para fingir que não ligavam para a promiscuidade da pessoa amada. Ninguém se confessava magoado. E ninguém se magoava mais do que as mulheres. Em suas confidências com outras mulheres, ao relatar o rosário de casos e conquistas, elas começavam a duvidar dos frutos da revolução sexual. Começavam a temer que o misterioso encontro, aquele que esperavam desde meninas, nunca viesse a acontecer por excesso de encontrinhos fortuitos. E já admitiam que a maioria esmagadora das mulheres do país só sabia da revolução sexual através de leitura de revistas. Para elas, continuava a valer a lei antiga: virgindade antes do casamento, fidelidade depois dele, submissão – codificada ou não – ao marido, ao pai, ou aos machos da família.

A autora retrata as contradições desse momento: as conquistas sexuais eram poucas, restritas a um pequeno círculo, e mesmo aí, duvidosas. Não bastaria a liberdade sexual para promover a emancipação dos indivíduos das dominações burguesas predominantemente masculinas.

Em âmbito profissional, as mulheres começam a conquistar cada vez mais seu espaço no mercado de trabalho:

(...) A força de trabalho feminina praticamente dobra de 1970 para 1976. Mais interessante ainda: em 1969 havia cem mil mulheres nas universidades para duzentos mil homens. Em 1975 este número tinha subido para cerca de quinhentas mil mulheres (para quinhentos e oito mil homens), passando a proporção de 1::2, em 69, para 1::1 em 75. O número de mulheres na universidade havia quintuplicado em cinco anos! [...] Foi nesses cinco anos,

mesmo, que se processou a maior transformação da condição da mulher na história de nosso País (MURARO, 1983, p.14).

A participação intensa das mulheres na vida social das cidades operou um duplo movimento: os corpos femininos se lançavam cada vez mais como mão de obra no mercado de trabalho, reféns de todas as consequências da alienação inerente a este mercado, ao mesmo tempo em que também se lançavam como produto no mercado do consumo do sexo e dos anseios sexuais. Este movimento acabou por estigmatizar a luta feminina: “O corpo da mulher tornou-se mais um objeto de consumo” (TUCKMANTEL, 2009, p.108).

Passou-se a produzir vários manuais sobre a sexualidade da mulher:

Mapas [foram] estendidos por toda parte, com figuras femininas de pernas para ao ar, com pontos assinalados. Esta é a sua vagina. Este é o seu clitóris. Este é o seu útero. Aqui estão suas trompas e funcionam assim e assim. As técnicas eróticas são descritas à maneira de receitas de bolo. Se alguém apertar aqui, massagear ali e friccionar acolá, você será uma mulher realizada, etc., etc. (STUDART, 1991, p.26).

Sob a bandeira “nosso corpo nos pertence!”, em afronta às imposições machistas típicas da sociedade burguesa que se solidificava nas grandes cidades brasileiras, muitas mulheres foram absorvidas nessa manobra do capitalismo que se aproveitou de seu grito de liberdade. Desconfiando da ideologia implícita nesse grito de ordem, Studart (1991, p.34-35) questiona:

Eu sempre me faço essa indagação à porta dos *shoppings*. Nesses grandes paraísos de consumo, há sempre cinco ou seis lojas dedicadas à ginástica dos mais contraditórios tipos. E vejo, todos os dias, uma romaria de mulheres das mais diferentes idades, metidas em malhas, dedicando-se esforçadamente a exercícios. Buscam um determinado modelo de corpo. [...] se o corpo não for igual àquele estereótipo, a mulher não será desejada pelo homem. Gordas não tem vez. Mulheres de óculos não estimulam a sensualidade masculina. Seios menos rígidos desencorajam o desejo. É preciso ser eternamente jovem e eternamente bela – para ele. Se o nosso corpo fosse realmente nosso e nossa sexualidade autônoma, poderíamos nos reconciliar com nossa aparência física.

Em pesquisa realizada no início dos anos 1980 em diversas regiões do Brasil, com pessoas de diversas classes sociais, Rose Marie Muraro chegou a importantes compreensões sobre o corpo em relação às condições econômicas. Nas suas conclusões afirmou que os corpos dos homens e mulheres burgueses são

[...] altamente montados e produzidos para o prazer e para o consumo. Ainda mais: para o exercício do poder. [...] O pequeno burguês se inter-relaciona intimamente com a limpeza, ordem e beleza. É um corpo altamente genitalizado. O prazer sexual é localizado e o resto do corpo parece anestesiado. O corpo das mulheres mostra-se menos genitalizado, mas também muito controlado, principalmente em relação às disciplinas referentes à beleza física. Assim, servem também à produção não só no que diz respeito ao consumo, mas também ao controle do próprio desejo, colocando-o a serviço dos interesses financeiros. (MURARO, 1983, p.319-320).

O corpo, no contexto da classe dominante dessa época, ou estava restrito aos órgãos genitais – no momento das relações sexuais – ou submetido à vida sedentária das atividades administrativas. Isso atesta que a alienação acomete tanto dominantes como dominados; a função ontológica do corpo como mediador da passagem do *ser-em-si* para o *ser-para-si* é limitada, o que, por sua vez, limita a própria compreensão da realidade social historicamente dada, bem como as possibilidades de intervenção consciente nessa realidade.

Sobre a classe operária, Muraro (1983, p.321) afirmou:

[...] as operárias [estão] interiormente divididas e com uma percepção de seu corpo distorcida pela cultura de massas; os operários com corpos dóceis e normalizados. Próprios para aceitar as ordens do patrão, felizes em sua condição de oprimidos. Por isso, a nosso ver [...] não parecem ter muita potencialidade revolucionária. Desde que nascem aprendem mais que as outras crianças a imitar, a fazer como os outros fazem. Isso talvez contribua para que eles tenham uma vida mais comunitarizada, menos individualista que a classe burguesa, mas também que estejam menos aptos para controlar e dominar. Por todas estas considerações pode, pois, ficar claro como o sistema dominante administra os corpos, tornando-os adequados às posições que ocupam na produção.

Se o corpo dos membros da classe dominante é formatado nessa manobra capitalista de autoestranhamento, de dessubjetivação e de reificação, ainda maior é seu

impacto nocivo junto à classe operária, que reduz igualmente sua sexualidade aos órgãos genitais, além de ser compelida a alienar seu corpo como força de trabalho estranhado.

Mesmo considerando somente os operários, há uma hierarquia socialmente estabelecida em que as mulheres sofrem a exploração consumista até mesmo dos membros de sua classe.

Não há operário explorado, não há barnabé desvalorizado ou boia-fria oprimido que, à noite, não diga à sua companheira frequentemente exausta: “deita aí, mulher, que eu, hoje, estou querendo”. É a área de mando que lhe resta. É talvez o único espaço no mundo onde ele pode ter “uma manifestação de vontade”. Derrotado na luta de classes, resta-lhe a serva silenciosa que não ousa dizer *não* e porque não ousa dizer *não*, o seu sim perde o valor. [...] ou seja: a chave da sua vida sexual está na mão do homem. É ele quem determina lugar e hora de fazer amor. É também ele quem decide a prática. A maior parte dos homens, mesmo instruídos, não se digna a perguntar à sua companheira de que jeito ela gosta de ser amada e de que jeito ela não gosta. As práticas impostas são comuns e, frequentemente, é usada a frase: “se você não quer isso, tudo bem, vou procurar outra”. (STUDART, 1991, p.10-11).

Essa situação descreve a grande proliferação de princípios e comportamentos instaurados nas relações sociais capitalistas. O explorado também exerce, a seu tempo, a exploração. No âmbito dos corpos e da sexualidade, a exploração capitalista prescinde de poder econômico. Indivíduos assujeitados, que não construíram sua subjetividade, mas inconscientemente e por força das circunstâncias a venderam barato em negociações não esclarecidas do capitalismo, tentam se fazer sujeitos e se tornam também multiplicadores da dominação no bojo da alienação em que se encontram.

São seres que, nas palavras de Lukács (2010) não conseguem transcender seu “ser em si” na direção consciente de um “ser para si”, incapazes de “elevar-se com a consciência para além da própria particularidade” (p. 240).

Marx (2010) afirma que, na relação do homem com a mulher, é possível medir o quanto o comportamento humano evoluiu do nível orgânico na direção do ser social:

A partir desta relação pode-se julgar, portanto, o completo nível de formação do homem. Do caráter desta relação segue-se até que ponto o ser humano veio a ser e se aprendeu como ser genérico, como ser humano; a relação do homem com a

mulher é a relação mais natural do ser humano com o ser humano. Nessa relação se mostra também até que ponto o comportamento natural do ser humano se tornou humano, ou até que ponto a sua natureza humana tornou-se para ele natureza. Nesta relação também se mostra até que ponto a carência do ser humano se tornou carência humana para ele, portanto, até que ponto o outro ser humano como ser humano se tornou uma carência para ele, até que ponto ele, em sua existência mais individual, é ao mesmo tempo coletividade. (MARX, 2010, p. 104-105).

Assim sendo, cabe concluir que, uma vez que mesmo nas classes mais pobres essa relação se dá no nível das relações capitalistas com os objetos de uso e consumo, a carência do humano para consigo mesmo, bem como o abismo que o separa do ser social, é enorme. Impera o individualismo e o desejo de posse. Somente quando se puder presenciar um comportamento social cujas relações entre homem e mulher se derem num nível de encontro de subjetividades que vivam em igualdade de condições e de respeito, ter-se-á uma sociedade realmente liberta e emancipada no que se refere à sexualidade.

É, portanto, a partir desta relação dialética entre corpo orgânico e inorgânico, passível de ser medida na relação homem e mulher – no âmbito da sexualidade – que se pode compreender o estatuto ontológico proposto por Marx e desenvolvido por Lukács, no qual a corporeidade pode ser pensada. O sexo é uma realidade natural, orgânica, que está no âmbito da animalidade humana. As construções e representações que se faz dele, no âmbito da sexualidade, e que se traduz na qualidade da relação sexual do homem com a mulher, permitem compreender em que medida seu ser orgânico foi superado no sentido de constituir um ser social.

A consciência do ser “em si”, orgânico é fundamental para a evolução do ser social e do ser “para si”. Compreender-se corporalmente é indispensável ao constituir-se sujeito, pois, além de perceber a dominação ideologicamente criada, pode-se descobrir a potencialidade transformadora característica dos corpos emancipados.

Ocorre que, na atual fase do capitalismo, as pessoas, de modo geral, estão estranhadas de seu próprio corpo, de seu ser em nível orgânico. Estão em um nível social alienado e não se reconhecem como possibilidade de, partindo desse nível, ascender ao que Lukács (2010) chama de “ser social”.

A compreensão do corpo e da sexualidade como dimensões que estabelecem relações objetivas e sociais é essencial para qualquer processo educativo que pretenda desenvolver a subjetividade e promover a emancipação. Nas palavras de Arantes e Duarte (1977, p.27), “a capacidade de intervir na situação pela liberdade está ligada ao grau de consciência que o homem possui dessa situação”.

Um indivíduo emancipado deve perceber-se como ser histórico, cuja essência é social e se constrói pelo trabalho. Em outras palavras, compreender-se como ser que não está dividido em corpo e alma, mas que possui um corpo que, nos limites de sua materialidade, trabalha e transforma o mundo ao mesmo tempo em que constrói a subjetividade necessária à sua participação no nível ontológico mais elevado, o nível do ser social.

Em termos marxistas, não há consciência livre de alienação que não tenha sido construída pela *práxis*, pelo trabalho, no e pelo corpo. Para Arantes e Duarte (1977, p.28-29)

O corpo não é um objeto no meio dos outros, e sim um objeto sensível aos demais objetos. O corpo pode existir sem a consciência, mas a consciência não pode existir sem o corpo [...]. A ação do homem no mundo, de maneira geral, só é possível pelo corpo. [ele é] um instrumento de inteligibilidade, capaz de nos fornecer um esquema de interpretação da realidade. [...] A cultura de um povo, portanto, está basicamente e indissolivelmente ligada ao corpo, pois é por ele e com ele que o diálogo se estabelece. [...] Este contato com o mundo através de nosso corpo é que dá sentido à nossa existência enquanto individualidade, pois nos definimos através de nossa ação, realizada com o nosso corpo.

A cultura que se está construindo ou reproduzindo atualmente pela educação brasileira tal como está organizada prescinde do corpo, e por isso mesmo, é dissociada das possibilidades de formação cidadã. São tímidas as iniciativas de recuperar o conhecimento histórico das culturas que deram origem ao povo brasileiro, principalmente a africana. Tais culturas são sólidas porque muito ligadas ao desenvolvimento integral da corporeidade, por meio de danças, gestos e vestimentas que não significam meros momentos de lazer ou aparência, mas se associam intimamente com sua visão de mundo, sua espiritualidade e suas práticas sociais. Conhecê-las, vivenciá-las corporalmente e

produzir uma síntese dialética que aponte, solidifique e de continuidade à formação cultural que se quer é fundamental para a educação brasileira. Isso reduzirá o nível de alienação pois possibilitará uma tomada de consciência histórica, capaz de eliminar preconceitos de raça e promover relações sociais saudáveis.

O corpo precisa ser educado, e ao mesmo tempo, constituir-se uma ferramenta do ser que se educa. Este corpo do qual se fala aqui

[...] tem uma história individual e outra coletiva. Esta história coletiva é gerida pelos diversos dispositivos que o ligam ao econômico e que hipertrofiam ou anestesiam, segundo a necessidade e as articulações dos poderes dominantes, uma e outra, ou várias destas zonas [da libido, dos desejos, da economia dos prazeres ou desprazeres]. Um corpo com singularidades individuais, com padrões e representações provenientes de sua inserção concreta no tempo, no espaço, e nas forças produtivas e, também, estruturas comuns a todos os seres humanos. Um corpo que está sempre inserido em um processo de produção e transformação de bens materiais e, portanto, em relação direta com a natureza, o meio ambiente e outros corpos de outros seres humanos (MURARO, 1983, p.23).

Diante desse quadro pode-se perceber a importância de pensar a educação da sexualidade embasada em uma sólida compreensão da corporeidade. O desafio de uma educação emancipatória é possibilitar aos indivíduos a consciência de sua situação na sociedade alienada, dando-lhe subsídios de transformação, de compreensão e superação da alienação.

Mészáros (2006, p.14) reforça que, no pensamento de Marx, a alienação

[...] não é uma “fatalidade da natureza” [...] mas uma forma de *autoalienação*. Dito de outra forma, não é o feito de uma força externa todo-poderosa, natural ou metafísica, mas o resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado pela intervenção consciente no processo histórico para “transcender a autoalienação do trabalhador”.

Se as práticas educacionais conseguirem chegar ao corpo dos alunos reconhecendo sua história, sua materialidade e sua fundamental importância na construção da subjetividade mediada por relações sociais e afetivas saudáveis, contribuirão

significativamente com uma educação da sexualidade no rumo da emancipação, de uma sociedade justa, de iguais.

Para Nunes (1996, p.289)

A sociedade de iguais que deve superar a repressão sobre os corpos, materializadas nas formas de exploração e alienação do desejo e do ser, consubstanciados pelo modelo social que dilacera, que anula a corporeidade, que aliena o desejo e a própria vontade jogando-a para o nível das coisas e objetos, só poderá ser alcançada quando superarmos a experiência de sofrimento e isolamento individualista que o próprio capitalismo impôs, em sua marcha histórica, a homens e mulheres.

Não se trata de uma educação meramente informativa acerca do funcionamento dos aparelhos reprodutores ou da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, tampouco de uma mera orientação no sentido de superar os preconceitos sexistas ou estimular a tolerância entre as várias formas de manifestação sexual. Sem reconhecimento histórico e sentimento de pertença cultural dificilmente tal quadro será superado para além do nível discursivo. Significa, em termos ontológicos, de “compreender o próprio ser do homem em suas bases mais exigentes, como natureza e cultura”(NUNES, 1996, p.85).

É uma educação que deve problematizar, desde a mais tenra idade, a influência do consumismo sobre os corpos das crianças. Uma educação que crie identidades éticas e estéticas que superem os preconceitos decorrentes das formas físicas das pessoas, que potencializem ao máximo a participação corporal na construção de subjetividades, que esteja além dos rótulos criados pela mídia, que transcenda as amarras científicas predominantes nas escolas e que possibilite a necessária tomada de consciência acerca da exploração exercida sobre e nos corpos das pessoas.

O corpo deve ser compreendido e proposto, nas palavras de Marcuse (1999, p.16) como instrumento de prazer, e não de labuta. Trabalhar, em termos marxistas, é construir a subjetividade humana por meio de uma práxis consciente de transformação do mundo em favor de si mesmo e da coletividade. Assim sendo, em todos os atos de trabalho, o ser

humano pode se educar, da mesma forma que a educação formal – escolar – pode ser um ato de trabalho no sentido mais concreto do termo.

O corpo deve ser um instrumento que, mesmo submetido a atividades cansativas – como o estudo muitas vezes o é – pode estar em constantes atos de prazer: prazer pelo simples fato de possibilitar ao ser humano se reconhecer como sujeito de seus atos, como projeto de liberdade e felicidade. Para Nunes, “será a sexualidade prazerosa a medida da plenitude dos corpos livres” (1996, p.260).

Ser sexualmente livre significa poder usufruir do corpo de forma responsável, sem precisar adequá-lo aos rótulos e imperativos consumistas, mas buscando o prazer nas coisas mais simples que não necessariamente a relação sexual. O prazer estará no corpo todo quando é libertado da genitalização a que foi reduzido no capitalismo consumista.

A educação pode integrar as áreas do conhecimento no exercício prático e concreto da liberdade (no sentido mesmo da *práxis*), desenvolvendo a afetividade e a solidariedade necessárias ao exercício pleno da cidadania, tendo no corpo um elemento fundamental.

Para Lukács (1981, p. 152) “a educação, [...] é uma categoria específica do ser social: só o homem pode ser educado e, como tal, passa a se constituir complexo integrante e não alienável do devir-homem dos homens”. Ocorre que quando ela opera segundo os princípios de desumanização e alienação, sua função social não é cumprida. A educação instaura um processo especial de relação do indivíduo com a totalidade, na atualização das possibilidades de efetivação da liberdade. É fundamental que sua atuação se dê em âmbitos ético, estético e político, para integrar as individualidades humanas à totalidade, bem como superar o estranhamento e a reificação.

Deve-se recuperar o entendimento de que os seres humanos podem ser os sujeitos de sua história, se tomarem conscientemente para si a tarefa de pensar prévia e objetivamente seus atos de trabalho, seus projetos de libertação. Mais do que isso, é um dever da humanidade, segundo Mészáros (2007, p.214-215) empreender uma

[...] intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação [que] não pode ser apenas uma questão de negação. Na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo

objeto da sua negação. [...] A tarefa histórica que temos que enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo.

A educação da sexualidade não pode ficar fazendo a contabilidade do fracasso da escola ante as amarras do capitalismo. Compreender a dimensão do corpo e educar integralmente os indivíduos para relações sociais saudáveis significa instaurar uma nova forma de vida social. Não cumpre negar ou combater as formas atuais. Cumpre conhecê-las historicamente para poder combater suas formas de alienação, recuperar formas históricas que valorizam o corpo como elemento de formação de cultura e organizar uma nova forma, para além desta que domina e aliena ou, nas palavras do próprio Mészáros, *para além do capital*.

Emir Sader, ao prefaciar esta obra de Mészáros, questiona e afirma:

Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? [...] vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e de uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender. [...] a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão de mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, para ir além do capital. (2007, p.17-18).

É momento de minimizar as explicações científicas sobre o corpo e passar a entendê-lo como condição de construção da subjetividade humana. A própria disciplina de Educação Física na escola, que nos últimos anos têm secundarizado as práticas desportivas de competição em favor de um enfoque mais voltado a questões de saúde, pouco tem questionado os padrões corporais capitalistas. Ao contrário, vêm-se muitos estudantes dessa área interessados em atuar nas academias de ginástica, cuja expansão nos últimos tempos tem mais a ver com a ampliação do mercado da beleza e do consumo do que com a melhoria da condição de vida da população.

A escola, enquanto instituição forma de educação, precisa se colocar como instrumento de tomada de consciência e instrumento de superação da alienação.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZARÓS, 2008, p.45).

Por isso,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automundaça consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*. (MÉSZARÓS, 2008, p.65).

Mészáros entende que a educação só poderá ser fator de transformação se quebrar radicalmente a lógica do capitalismo que está impregnada na própria organização escolar. Iniciativas pontuais de superação que se deem dentro do modelo instituído pouco resultado terão, e seus efeitos modestos serão pouco duradouros. Portanto, entende-se que iniciativas que visam “remendar” a deficiência do sistema dentro do mesmo sistema, embora importantes e bem intencionadas, são superficiais porque não promovem mudanças essenciais.

Educar para a cidadania, efetivamente, significa, além de superar a alienação, promover a vida social por meio de relações afetivas saudáveis. Por sua vez, tais relações demandam uma educação emancipatória da sexualidade. Essa educação carece da compreensão e da inserção do corpo como instrumento de uma práxis que constrói a própria subjetividade humana nas e pelas relações conscientes de trabalho. Ou seja, a educação precisa se dar de forma integral, vinculada à perspectiva do trabalho e do

conhecimento histórico das formações culturais que transformaram o mundo e ainda estão em curso nos atos conscientes dos sujeitos.

Ivana Jinkings, ao apresentar *A educação para além do capital* (Mészáros, 2008) escreve que, nesta obra, o autor

[...] ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre homo faber e homo sapiens; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias (p.9).

Assim, a educação deve ser o nível mais consciente do próprio processo de trabalho. Em outras palavras,

[...] o complexo social da educação passa a ser controlado segundo a realidade da divisão do trabalho, das forças produtivas, das relações sociais e das formas de estranhamento (Enfremdungen) existentes. Essa situação, no entanto, não impede que o sujeito, ao se apropriar (no sentido amplo de educação) de conhecimentos, possa exercer certo controle sobre as causalidades (objetividade) e venha a realizar ações e objetivações, não apenas no sentido da reprodução de sua situação histórica particular, mas também no sentido de atualização das possibilidades de transformação social. (TASSIGNY, 2004, p.91)

Sem essa mudança essencial, tentativas de educar a sexualidade, combater preconceitos e conter a violência, na escola, surtirão pouco efeito, pois se fazem como “remendos” em um sistema que impele os indivíduos na direção contrária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frei Betto (2008) afirmou que se pode avaliar a política de uma nação pela maneira como lida com a concretude dos corpos das pessoas. Disse que, um país como o Brasil, que condena alguns corpos ao desemprego e à miséria em nome da estabilidade da moeda, está “longe do portal da civilização” (p.3).

Compreende-se que o conceito de civilização empregado pelo autor pode ser considerado sinônimo daquilo que nesta tese foi denominado de *ser social*, tomando por empréstimo as reflexões ontológicas de Lukács (2010). Este nível ontológico de desenvolvimento humano, se autenticamente constituído, deve ser o lugar das relações concretas e emancipadas, construído corporalmente na construção mesma da subjetividade oriunda dos atos de trabalho conscientes.

À educação cabe um papel primordial numa sociedade que queira atingir tal nível. A qualidade das relações interpessoais é o “termômetro” dessa sociedade. Uma sociedade onde o lucro e o consumo sejam o parâmetro das decisões políticas e sociais certamente oporá resistência ao alcance da vivência cidadã plena. Uma educação, como a brasileira, que – mesmo tendo na lei exposto o objetivo de dotar os indivíduos da capacidade de exercer a cidadania – pouco se preocupa com a afetividade, a sexualidade e a corporeidade, dificilmente cumprirá esse papel, exceto que reveja completamente suas prioridades, seus conteúdos e seus objetivos específicos.

Falta à educação brasileira a consciência de que as pessoas concretas são seus corpos. Um educação que se queira voltada à preparação dos indivíduos para a vivência plena da cidadania não pode prescindir de educar os corpos das pessoas para o trabalho, fundamento da construção da subjetividade, e para a sexualidade, fundamento da construção da intersubjetividade.

A educação da sexualidade tem muito a crescer no sentido de assumir e fazer jus à importância que tem enquanto fator de emancipação dos indivíduos. Ela não deve se

prestar a definir o que é “certo” ou “errado”, mas propiciar aos alunos a oportunidade de se conhecerem como seres dotados de sexualidade, questionando as representações sociais assumidas e desmistificando as ideologias.

Muito já foi caminhado no sentido de superar aquela educação sexual que se limitava ao tratamento médico-biologicista – que a reduz ao entendimento mecânico dos “aparelhos reprodutivos” –, mas ainda não se chegou a um nível de discussão e proposição que supere a tendência de abordá-la de forma negativa, como se sua função fosse sempre impedir algo, da proliferação de doenças sexualmente transmissíveis à disseminação de práticas de violência decorrentes dos preconceitos sexistas.

Faz-se necessária uma educação da sexualidade afirmativa, propositiva, construtora de identidades; que reconheça o corpo como seu lugar de manifestação e instrumento de construção da subjetividade humana; que potencialize e valorize formas concretas de relacionamentos afetivos, em tempos de crescente virtualização das relações entre as pessoas.

É necessário pensar em uma educação para a sexualidade que esteja voltada diretamente ao objetivo maior da educação brasileira que a própria LDB propõe, qual seja, preparar crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania. “Não há como conceber uma educação sexual deslocada de uma educação para a cidadania, para a convivência de iguais, para uma adequada concepção de si e dos outros estão ao seu redor” (NUNES, 1996, p.270).

Defendeu-se aqui a perspectiva histórico-crítica ou dialética como a mais adequada dentre as que se colocaram até então como matrizes teórico-metodológicas para a educação da sexualidade, porque parte da concretude humana, reconhece a necessidade do conhecimento histórico para superação dos preconceitos que a impedem de ser emancipatória, além do compromisso político de transformação da realidade no sentido de superar as ideologias capitalistas, nocivas à construção da subjetividade humana emancipada.

Nessa perspectiva, esta tese analisou criticamente os *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade* publicados pelo Governo do Paraná (2009) como subsídios

para a educação sexual neste Estado. Neles, procurou perceber os conceitos de corpo que implícita ou explicitamente se fazem presentes, constatando que não alcançaram uma proposição histórico-crítica ou dialética, mesmo tendo sido esta a orientação pedagógica oficialmente assumida por aquele governo. Reconheceu-se que a proposta apresenta um grande avanço no sentido de superar os PCNs de 1998, por trazer uma compreensão sociológica, por apresentar uma discussão dos direitos e dos relacionamentos humanos, por transcender discursos e práticas estreitas e moralizantes. Contudo, viu-se que as análises se deram majoritariamente na perspectiva pós-estruturalistas cujo principal representante é Michel Foucault. Houve um salto qualitativo no sentido de humanizar o debate da sexualidade, mas não se chegou a uma crítica historicamente fundada, ancorada em teorias que auxiliem a compreensão dialética do problema; nem mesmo se conseguiu justificar a educação da sexualidade em bases consistentes. Sua principal contribuição foi colocar em cena uma nova preocupação: a violência.

Mostrou-se que há, desde os anos 1990, promissoras pesquisas histórico-críticas ou dialéticas sobre a educação sexual no Brasil, vinculadas à Linha *Ética, Política e Educação* do Grupo de pesquisas *PAIDÉIA* da *Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas* (Unicamp). Seus estudos poderiam ter sido incorporados aos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*, de forma a garantir uma abordagem da sexualidade condizente com a orientação pedagógica adotada pelo Estado.

Na esteira destes estudos, a presente tese propôs a denominação *educação da sexualidade* e acrescentou uma discussão sobre o corpo, compreendido como elemento fundamental de uma orientação pedagógica que considere o fenômeno educacional a partir da materialidade do ser humano.

Tal discussão se deu em nível ontológico, questionando a própria constituição corporal do ser humano e serviu-se, prioritariamente, das considerações exaradas da obra de Karl Marx por Lukács (2010), no que se refere à centralidade do trabalho nesse processo. A partir das proposições do filósofo húngaro, asseverou-se que o corpo, lugar da sexualidade, está marcado por dois níveis – biológico e social – e é também fator de ligação entre ambos. Por isso, corpo e a sexualidade são considerados como realidades

híbridas: o primeiro participando da natureza e da cultura, e a segunda da sociedade e do indivíduo.

Considerações sobre a sexualidade não podem ser depreendidas diretamente da obra de Lukács, por não ter sido esse tema objeto específico de análise do autor. Contudo, para que se possa pensá-la em perspectiva emancipatória, os referenciais ontológicos necessários devem compreender a realidade de forma dinâmica, valorizar a materialidade como lugar por excelência onde ocorrem as transformações dessa realidade e afirmar o indivíduo – sem separar corporeidade e espiritualidade – como sujeito de tais transformações. O pensamento ontológico de György Lukács é fundamental nesse sentido.

Sua concepção de ontologia, que mostra como interdependentes os três níveis de ser – inorgânico, orgânico e social – e reconhece a importância do trabalho – ação material por excelência – na constituição da subjetividade e no desenvolvimento da história da humanidade, abre grande possibilidade de se refletir sobre a sexualidade como dimensão que, mesmo originária de uma pré-disposição biológica, se faz social e exerce grande importância no processo objetivação dos indivíduos no ser social.

Compreender ontologicamente o corpo como constituinte material e fator essencial de constituição da subjetividade humana é pré-requisito para uma educação que se pretenda emancipatória em relação aos determinantes capitalistas sustentados pelas ideologias alienantes presentes em todas as instituições que direta ou indiretamente participam do processo educativo das pessoas. Sua compreensão não pode ser reduzida ao nível orgânico, como propõem as matrizes médico-biologicistas; tampouco, pode ser compreendido como elemento passivo, socialmente determinável, como sugere a matriz pós-estruturalista. Estas duas matrizes são as que aparecem determinando a orientação teórico-metodológica dos textos presentes nos *Cadernos Temáticos da Diversidade: Sexualidade*, com grande predomínio da segunda.

O corpo situa-se como lugar e fator da transição entre o orgânico e o social, e age para que ocorra a síntese dialética que produz a história humana, resultado do confronto

entre natureza e consciência, entre ser humano que se faz sujeito e torna o mundo seu objeto.

Uma educação emancipatória da sexualidade deve ter como seus estes pressupostos ontológicos. Emancipar os indivíduos pela sexualidade não significa orientar ou definir sua vivencia sexual, mas sim tornar as escolhas pessoais conscientes e desfetichizadas.

Demonstrou-se como o capitalismo, ao alienar o trabalho, transforma o corpo do trabalhador em mercadoria; reifica-o ao impor-lhe contornos estéticos consumistas e ao investir-lhe elementos que alimentam a fantasia e o desejo sexual desprovidos de significados humanos, transformando-o em “coisa”; fetichiza os objetos que são produzidos tendo como referência este corpo consumível, atribuindo-lhes poderes relacionados à “eternização da beleza física” e a “permanente atratividade sexual”.

O fato das formas de trabalho atuais não exigirem do corpo a força física que exigiam anteriormente não significa que se avançou no sentido de superar o estranhamento ou da alienação do corpo. O que ocorre na pós-modernidade é, paralelamente à crescente dispensa da atividade física do trabalhador, a absorção das faculdades mentais do trabalhador, que agora se envolve integralmente nos projetos consumistas, sob forte imposição ideológica de engajamento e participação. O corpo-matéria tende à inércia enquanto o corpo-mente se integra às demandas do capital.

Liberar o corpo não significa simplesmente libertar-lhe da exaustão física dos atos de trabalho. Liberar significa libertar das amarras ideológicas do consumismo. O corpo liberado não é o corpo burguês, nem o corpo da revolução sexual, mas o corpo que escapa à lógica do capital. Não é voltado apenas para si mesmo, mas para a transformação das condições de fazer-se humano livre das amarras do consumismo.

A educação emancipatória da sexualidade busca uma corporeidade, uma subjetividade e uma sexualidade humanizadas, conscientes de si e capazes de se fazer sentir o e no mundo real, feito pelos e para os seres humanos livres. Intenta superar as relações consumistas capitalistas que, segundo Nunes (1996, p.204),

(...) multiplicam-se numa série de rituais de consumo de engodos e de fraudes, que oferece o corpo sem nunca ter a alma, que promove as aproximações sem nunca encontrar-se, que mistifica e anuncia encontros e produz cada vez mais distanciamentos e estranhamentos.

Não se pode reduzir a Educação da sexualidade à prevenção de doenças ou gravidez precoce. Também não se pode fazer dela uma ferramenta em prol da construção de discursos moralizantes, nem mesmo um instrumento para obrigar os educandos a confessarem e/ou classificarem suas intimidades. Que ela possa, nas palavras de Nunes (1996, p.224), “levar jovens e adultos, crianças e adolescentes a perceberem-se enquanto constituídos por uma sexualidade humanizada pela cultura e pela história, um ponto de equilíbrio, uma ‘*arquê*’ de cada subjetividade”.

Tem-se a consciência de que, em perspectiva dialética, um estudo nunca é finalizado. Muito tem que se discutir e propor para que as práticas educacionais possam valorizar e potencializar o corpo dos alunos em sentido ontológico com vistas à educação emancipada da sexualidade.

Espera-se que, nos limites das condições de produção e do tempo em que foi desenvolvida, as análises aqui presentes tenham contribuído com essa educação; que possibilitem uma melhor orientação teórica e epistemológica para organização de futuros textos que visem subsidiar a educação da sexualidade, e, principalmente, que instiguem outros pesquisadores e educadores a dar continuidade ao trabalho de difusão e consolidação da educação da sexualidade em perspectiva emancipatória, trazendo novos elementos e reflexões ao debate.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Gilberto Andrade de. **A deserção da história:** o pós-modernismo e o neoliberalismo como armas ideológicas do capitalismo global – um mal estar mais que uma ruptura. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.
- ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. In PARANÁ. **V grupo de estudos da sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008e.
- ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 2, p. 409-428, 2005.
- _____. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARANTES, Valério José; DUARTE, João Francisco. **A importância do corpo na educação**. Rio de Janeiro, Revista da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletim nº 47, jun. 1977.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. Da UNB, 1985.
- AYRES, José Ricardo Carvalho de Mesquita. Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.
- BACKZYNSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições** (Dissertação de mestrado) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.
- BERTRAND, Michele. O homem clivado – a crença e o imaginário. In SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989 (p.15 – 40).
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.
- BONA JÚNIOR, Aurélio. **Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. Educação sexual e formação de professores de ciências biológicas:contradições, limites e possibilidades. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília: Presidência da República.

CERQUIER-MANZINI, Maria Lourdes. **O que é cidadania**. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson A. **O que é corpo(latria)**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CEB. Resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010. Brasília/DF.BRUHNS, Heloisa T. (org). **Conversando sobre o corpo**. 5ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

COSTA, Gilmaísa. **Trabalho, individualidade e pessoa humana**. Pós-Graduação Serviço Social, UFPE, 2005. (Tese de doutoramento).

DORAY, Bernard. Da produção à subjetividade: referências para uma dialética das formas. In SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989.

FACHINI, Michele Alexandra. **Educação Sexual e Escola: trajetórias e trilhas para além da orientação transversal – Um estudo interpretativo do Programa de Orientação Sexual nas séries iniciais de Campinas – SP**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

_____. A sexualidade de crianças e adolescentes vivendo com HIV: matrizes históricas e filosóficas das políticas públicas de educação e saúde. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

_____. **A arqueologia do saber**. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 9ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Sexualidade e poder. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Sexualidade e solidão. In: MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

FREI BETTO. **Políticas do corpo**. Periódicos UFSC. Disponível em www.journal.ufsc.br. Acesso em 25 ago. 2008.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

_____. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na educação sexual. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

GAGLIOTTO, Gisele Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

GAMBOA, Silvio A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó/SC: Argos, 2007.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, José. **Metamorfoses do corpo**. 2ed. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

GUEDES, Cláudia Maria. O corpo desvelado. In MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Corpo pres(s)ente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança**. 5ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, p.98-111. jan./abr. 2008.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e Sexualidade**. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: breve século XX (1914-1991)**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOFFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In BRUHNS, Heloisa T. (org). **Conversando sobre o corpo**. 5ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra: 2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: histórica, filosofia e temas transversais**. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____; NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis. Vozes, 2003.

_____. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In. LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis. Vozes, 2003.

_____. Sexualidade: lições da escola. PARANÁ. **I grupo de estudos da sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008a.

LOWEN, Alexander. **O corpo em depressão: as bases biológicas da fé e da realidade**. São Paulo: Summus, 1983.

LUKÁCS, Georg. Ensaio sobre literatura. In FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A velha e a nova cultura**. Disponível em <http://www.sergiolessa.com/BibliotecaLukacs.html>. Acesso em 15 mai. 2013.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 8 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

MARIETTI, Angèle Kremer. **Introdução ao pensamento de Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, Alaerte Leandro; ANGOTTI, Bruna; MAFIOLETTI, Terezinha Maria. Violência contra a mulher: um problema de saúde pública. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. crítica da economia política, v. 1, livro 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A origem do capital**: a acumulação primitiva. São Paulo: Fulgor, 1989.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann (Org). **Cadernos Educação Básica 4. Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: questões para a educação escolar. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade: sexualidade**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Corpo pres(s)ente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MOTA, Manoel de Barros (org). **Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. PARANÁ. **I grupo de estudos da sexualidade**. Curitiba: SEED, 2008a.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira**: corpo e classe social no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

NUNES, César. **Filosofia, sexualidade e educação:** as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1996.

_____. **Educar para a emancipação.** Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

_____. **Desvendando a sexualidade.** 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **A educação sexual da criança.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção:** além da produção em larga escala. São Paulo: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, Cleri Aparecida. **Sexualidade:** um desafio escolar. In BONA JÚNIOR, A. (org).A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.

PARANÁ. **I grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008a.

_____. **II grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008b.

_____. **III grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008c.

_____. **IV grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008d.

_____. **V grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008e.

_____. **VI grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008f.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:sexualidade.** Curitiba: SEED/PR, 2009.

PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1999.

QUADRADO, Raquel Pereira. **A adolescência como construção sociocultural e histórica.** In. PARANÁ. **V grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008e.

RANIERI, Jesus. Nota à edição. In MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, RaquelPereira(orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande, Editora da FURG, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação.** 3ed.São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SADER, Emir. Prefácio. In MÉSZÁROS, István.**A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. in LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** histórica, filosofia e temas transversais. 3ed. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2009.

SANT'ANNA, DenizeBernuzzi de. Uma história do corpo. In SOARES, Carmen (org). **Pesquisas sobre o corpo:** ciências humanas e educação. Campinas,SP: Autores Associados; São Paulo:FAPESP, 2007.

SANTOS, Dayana BrunettoCarlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:**sexualidade. Curitiba: SEED/PR, 2009.

_____. Educação sexual na escola: algumas possibilidades didático-metodológicas. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:**sexualidade. Curitiba: SEED/PR, 2009.

SARTORI, Ari José, BRITTO, Néli Suzana.**Gênero na educação:** espaço para a diversidade. 2ed. Florianópolis, SC. GENUS, 2006.

SAVIANI, Demerval.**Ensino público e algumas falas sobre universidade.** Campinas:Autores Associados, 1984.

_____.**Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e Democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 11ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Edna Aparecida. **Filosofia, educação e educação sexual:**matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana.(Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

SILVA, Ana Márcia. **Prefácio.** In SOARES, C. (org). Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação. Campinas,SP: Autores Associados; São Paulo:FAPESP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da.**Documentos de Identidade:**uma introdução às teorias do currículo. In PARANÁ. **IV grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008d.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Orgs). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

SOARES, Carmen (org). **Pesquisas sobre o corpo:** ciências humanas e educação. Campinas,SP: Autores Associados; São Paulo:FAPESP, 2007.

STUDART, Heloneida. **Mulher, a quem pertence teu corpo?** 2ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

SWAIN, Tânia Navarro. Quem tem medo de Foucault? Feminismo, corpo e sexualidade. In PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000.

_____. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:sexualidade.** Curitiba: SEED/PR, 2009.

TAMANINI, M. Cosmologia e o Mundo das Deusas:as raízes da desigualdade. In. PARANÁ. **I grupo de estudos da sexualidade.** Curitiba: SEED, 2008a.

TASSIGNY, M. M. **Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação.** Revista Brasileira de Educação, n.25, 2004, p.82-93

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade e reprodução na adolescência.** Revista Brasileira deSexualidade Humana. Vol. 5, nº 1, São Paulo: Iglu Editora, 1994.

WENETZ, Ileana. Questões de gênero na escola e no recreio: articulações possíveis? In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos da diversidade:sexualidade.** Curitiba: SEED/PR, 2009.

WOOD, E.; FOSTER, J. (Orgs.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda pós-moderna. In: WOOD, E.; FOSTER, J. (Orgs.). **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.