

Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual

School and dialogue on education and sexual corporeality

Gabriella Rossetti Ferreira

Mestranda da Faculdade de Ciência e Letras - Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – UNESP
gaby_gabriella13@hotmail.com

Cassiano Ferreira Inforsato

Doutorando da Faculdade de Ciência e Letras - Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" – UNESP.
cassianoferin@hotmail.com

Andreza Marques de Castro Leão

Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e
Letras - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP
andrezaaleao@fclar.unesp.br

Resumo

A proposta deste trabalho é propiciar aos profissionais da educação uma reflexão sobre a forma como o corpo vem sendo visto e tratado na escola. Para a corporeidade e a educação sexual, o corpo e o movimento por ele realizado tem recebido um novo tratamento no nosso tempo, superando a visão dicotômica e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes e predominante nos últimos séculos. Sabemos que essas mudanças são a consequência do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez não desejada entre jovens em idade escolar. Sendo assim, essa discussão vem reforçar a necessidade de capacitação do professor para a promoção de discussões sobre sexualidade e corporeidade num enfoque mais amplo, dialogado, traçando caminhos para abordar os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas "minorias" sexuais.

Palavras-chave: Corporeidade. Educação sexual. Escola.

Abstract

The purpose of this work and to provide education professionals regarding the way a reflection of how the body has been seen and treated at school. In view of embodiment and sexuality education body and movement performed by him has received a new treatment in our time, overcoming the dichotomy inherited from the mechanistic paradigm and structured by Newton and Descartes and predominant in recent centuries. We know that these changes are consequences of the emergence of AIDS and the advancement of the incidence of unwanted pregnancies among young people of school age. Therefore, this discussion reinforces the need for training of teachers in promoting discussions about sexuality and corporeality with broader focus, dialogues, be traced paths to address the biopsychosocial aspects from a socio-historical context of gender equity, respect for sexual diversity, the reduction of prejudice and violence against the so-called "minorities" sex.

Keywords: Embodiment. School. Sex education.

Introdução

O século XX foi marcado por profundas transformações, ressignificações e mudanças paradigmáticas que influenciaram a sociedade, quer na ciência, quer na educação. Mais especificamente sobre esta última, notamos transformações relacionadas a uma educação voltada para o diálogo, a escuta e o debate que culminam em reflexões e discussões no meio acadêmico. Esse repensar e proceder educativo tem sido referenciado no pensar de autores como Paulo Freire. Ele reconhece no diálogo a condição necessária para a prática educativa. Então, ao analisar produções bibliográficas sobre corporeidade e educação sexual, percebemos ser possível construir um referencial teórico consistente e contextualizado sobre esses dois temas. Pretendemos propiciar aos profissionais da educação um refletir sobre como o corpo vem sendo visto e tratado na escola.

A formação da corporeidade é totalmente influenciada pelas mudanças ocorridas ao longo da história cultural de cada civilização. O corpo do ser humano, antigamente, era marcado por uma visão idealista, em que ele constituía a fonte do pecado. A teologia católica pregou que todo homem era fruto do pecado carnal, ou seja, o corpo é a decadência moral, controlado por paixões e desejos, os quais a alma (superior) não consegue controlar. Outra visão que marca a corporeidade humana é a sua materialização, ocasionada pela lógica mercadológica que impõe padrões de corpo perfeito e incute hábitos no comportamento das pessoas que as faz sempre procurar a beleza física. Tudo isso fez com que os produtos que as pessoas consomem sejam mais valorizados do que a própria pessoa - há, portanto, uma banalização do ser e a decorrente perda da identidade.

Família, Igreja, Mídia, Sociedade e Escola, em seus discursos e práticas, trabalham na produção dos corpos, daquilo que o ser humano deve ser e de como este deve se reconhecer como pessoa. Esses espaços sociais, em especial a escola, apresentam determinadas representações de gênero para que o homem se construa, tornando-o sujeito a partir de tais representações culturais, que delimitam e habilitam o que deve ser.

Gênero, de acordo com Bourdieu (1999) e outros estudiosos da área, é a distinção que estrutura todos os aspectos da vida social e que faz parte de um sistema de dominação que é constantemente institucionalizado e internalizado. Na concepção da corporeidade e da educação sexual, o corpo e o movimento por ele realizado passam a ter um novo tratamento, superando a visão dicotômica

e mecanicista herdada do paradigma estruturado por Newton e Descartes, predominante nos últimos séculos. No nosso tempo, essas questões têm sido questionadas tanto pela Educação quanto pela Ciência, desencadeando uma crise de paradigmas (CAPRA, 1988). Um dos temas colocados em xeque nessa possível mudança no padrão de pensamento é o do trato com o corpo, na medida em que o homem redescobriu que é corpo e não que possui um corpo.

Apesar de o foco deste trabalho estar voltado para os profissionais da educação, os temas envolvendo essas questões são discutidos em outras áreas, principalmente aquelas que se preocupam em conhecer de forma integrada e dinâmica o corpo, o movimento, o ser humano, a vida e suas relações sociais, culturais e educativas. Na atualidade, sabemos que essa preocupação é consequência do movimento de mudanças que começou nas últimas duas décadas do século passado.

Dentre as transformações percebidas, uma em especial, ocorrida na década de 1980, tornou-se um marco, devido aos debates acerca do trato com o corpo e das iniciativas de orientação sexual nas escolas. Sabe-se que todo esse movimento foi consequência do surgimento da AIDS e do avanço da incidência da gravidez não desejada entre jovens, acontecimentos estes que instigaram a discussão da educação como um todo. (SAYÃO, 1997)

Corporeidade e educação sexual: discussões e reflexões

O corpo é uma produção híbrida, ou seja, é construído no entrelaçamento entre o cultural e o biológico, e possui múltiplos significados nas diferentes culturas, portanto, os corpos são diversos e produzidos historicamente. Eles são formados por músculos, ossos, órgãos, pelas roupas que vestimos, pelos adereços, marcas corporais, acessórios e aparelhos eletrônicos que se tem acoplado a esse corpo. Esses e outros aspectos que estão no corpo fazem parte, falam e constroem os corpos dos sujeitos. A essa capacidade de o indivíduo sentir e utilizar-se do corpo como ferramenta de manifestação e interação com o mundo é chamada de corporeidade.

Existe uma diversidade de corpos que se agrupam, a exemplo das tribos urbanas: emos, punks, patricinhas, esportistas. Todos possuem adereços, marcas corporais, roupas iguais aos mesmos membros do grupo, isto é, enquadram-se a padrões que aproximam o corpo dos sujeitos aos demais do grupo social.

Apesar de todos esses fatores que envolvem o corpo, no ensino esses corpos são considerados apenas em sua anatomia e fisiologia. Embora tais aspectos sejam importantes, existem outras questões que precisam ser levadas em consideração, pois pelo fato de a escola dar ênfase à mente e à racionalidade dos sujeitos, o corpo é muitas vezes desconsiderado. Há quem defenda que essa discussão está na escola, mas bem sabemos que, de forma anatômica ou fisiologicamente simples, trata-se de um conteúdo restritamente comprometido com processos de seleção para os níveis seguintes de formação dos sujeitos. É como se a mente fosse à escola e o corpo fosse deixado de fora da escola. O próprio professor age assim. Bell Hooks (2001) comenta que o professor, ao entrar na sala de aula, anula seu corpo e se entrega por inteiro à mente, como se o corpo e tudo que frui dele, incluindo emoções, prazer e mesmo sexualidades não emanassem dele. A autora afirma que o controle que tentamos fazer de nossos corpos é tamanho que a repressão e a negação permitem-nos esquecer de nós mesmos ao ponto de, ao sairmos do ambiente escolar, tentar desesperadamente recuperar nossos sentimentos e paixões em algum lugar privado, depois da aula.

Além do domínio do pensamento crítico, é igualmente crucial que aprendamos entrar na sala de aula “inteiros” e não como “espíritos descorporificados” [...]. Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente e corpo.

A postura docente é orientada pela busca de uma centralidade na mente e descentralização do corpo. Essa é uma verdade escolar que percebemos no cotidiano. Quanto ao aluno, as coisas não são menos complexas, impostas ou diferentes. Louro (2007, p. 22) assim descreve o corpo do aluno e aluna na escola:

[...] um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos

e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Embora o citado seja verdade, há, no ambiente escolar, possibilidade de romper com essa postura: a Educação Física escolar. O trabalho nessa área pode possibilitar que o corpo fale, expresse, interaja com os outros corpos de diferentes formas e expressões, e isso não significa dizer que as outras disciplinas não podem trabalhar as questões relacionadas à corporeidade de maneira contextualizada e significativa para o(a) educando(a).

Toda essa discussão e reconhecimento da importância do corpo, na atualidade, embora presente nas discussões acadêmicas desde o final do século XX, tem gerado novas reflexões. Isso se deu no momento histórico em que o homem descobre que é corpo, e não que possui um corpo.

Daí a dificuldade de tratar o tema, pois recorreremos a escrita [...] tendo conhecimento de que possuímos um hábito tatuado em nosso corpo que é o de grafar palavras num paradigma cartesiano, onde tudo se divide e se opõe, onde somos frequentemente levados a simplificar o conhecimento e as explicações sobre o corpo, como forma de facilitar o entendimento. (MOREIRA, 1998, p.143)

Com base nessa dificuldade, torna-se um assunto de extrema abrangência discutir e analisar corporeidade. Para Morin (1998), o tema deve ser concebido como uma motivação para pensar, um esforço para entender o desafio que a realidade lança à nossa mente. Nesse sentido, o problema do pensar complexo é a incompletude do conhecimento, ou seja, tentar entender a articulação, a identidade e a diferença de todos os aspectos da realidade. Assim,

[...] a complexidade não coincide com uma parte de incerteza, quer mantendo-se nos limites de nosso entendimento quer inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. Ela relaciona sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que lhes dizem respeito. (MORIN, 1998, p.52)

Metaforicamente, a teoria da complexidade apresenta-se como um conhecimento em forma de espiral, no qual se vislumbra um todo com a consciência de que cada volta representa uma parte específica do saber sem fragmentar-se da teia da qual faz parte, facilitando e não negando o entendimento do todo.

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos extraídos de manuais às observações, desse modo superando a visão do homem unidimensional, técnico, um ser separado, para uma visão em que o homem apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à arte e à poesia, tendo como consequência um modelo existencializado e multidimensional de ser humano. Nesse sentido, Moreira (1998, p.147) afirma que

[...] a vida é multidimensional, pois como indivíduos ou como interagentes da sociedade e da cultura, somos seres que não se reduzem à política, embora nada escape a essa dimensão, à economia, à tecnologia. Mas verdade também é que nada escapa das dimensões subjetivas, afetivas e lúdicas. Essa multidimensionalidade não se encontra em nós de forma harmoniosa, mas coexistem no conflito, na contradição. A corporeidade é, assim, multifacetada, contraditória, energia que leva ao movimento impulsionado pelo conflito.

Outra forma de pensar a corporeidade seria analisar suas diferentes dimensões ontológicas, expressando o objetivo dela, seu espaço e tempo, submetendo o tema a uma reflexão apurada do ser enquanto interagente e participante ativo no mundo. A primeira dimensão ontológica da corporeidade trata o corpo como importância essencial do homem, afirmando sua existência e colocando-o como única alusão em relação ao mundo. Dessa maneira, o corpo

[...] assume então um espaço objetivo, o mesmo espaço onde coloco os objetos externos. Refiro-me ao meu corpo, apenas como uma ideia, o pensamento objetivo forma-se e permite perder contato com a experiência. (VENÂNCIO, 1998, p.130)

Para que a segunda dimensão ontológica da corporeidade seja definida, é necessário que o corpo seja interpretado numa “[...] perspectiva dialética de ser sujeito/objeto” (VENÂNCIO, 1998, p.131), sendo este corpo aproveitado, manipulado e conhecido não só pelo eu, mas também pelo outro, podendo o corpo, dessa forma, sentir e ser sentido, ver e ser visto, tocar e ser tocado. Nos termos desse autor:

[...] meu corpo um ser no mundo é a fonte inesgotável de minha possibilidade de relação com o mundo; assim, ele não é nunca um em si por ser esta constante abertura a essa possível relação. Neste sentido é que meu corpo não pode ser tratado como objeto no sentido de coisa; o objeto em si não traz esta intencionalidade, este apelo em direção a um fora dele, mas minha corporeidade sim, por isso, ter um corpo não é ser um objeto no mundo, mas ele é o mediador de minha comunicação com o mundo. (VENÂNCIO, 1998, p.131)

Portanto, diante dessa relação corpo-objeto e corpo-sujeito, o ser humano busca ser reconhecido como sujeito que é, sem retirar-se da condição de objeto, aliando formas de consciência como a afetividade às formas de presença como a sexualidade, em busca de uma compreensão dele mesmo. Com essa compreensão e o rompimento do efeito sujeito e/ou objeto aflora a terceira dimensão ontológica da corporeidade, livre da dicotomia imposta pelas ciências mecanicistas, mas baseada na facticidade de cada um. Nas palavras de Venâncio (1998, p.132), “Ser uma consciência ou, mais certamente, ser uma experiência é comunicar-se interiormente com o mundo, o corpo e outros, estar com eles em vez de estar ao lado deles.”

Para trabalharmos e vivenciarmos o conceito corporeidade no meio escolar é necessária a apropriação de novas propostas, relacionadas com novas opções teóricas, não deixando que a história da civilização ocidental, condizente com um aspecto lógico racional, interfira na tentativa de associar a sabedoria, a compreensão e a racionalidade à sensibilidade perceptiva, ou seja, aliar o concreto ao abstrato, intensificando as relações humanas existencializadas na corporeidade.

Essa existencialidade manifestada no corpo se transforma em alvo de interesse ligado ao seu uso, sua eficiência e utilidade, dando a ele uma visão de objeto

manipulado pelo poder dentro de uma sociedade dominadora, cujas imposições a esse corpo são de proibição, obrigação e limitação.

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2007, p. 32)

É um corpo que, o tempo todo, representa e adquire significados. É um “Corpo pensado, perfeito, esquadrinhado, determinado, explicado, com reações previsíveis, disciplinado, que jamais compreenderá a insustentável leveza do ser” (MOREIRA; SIMÕES, 2000, p.56). E mesmo assim a escola quer enquadrar esses corpos em meninos e meninas, fazer a padronização dos mesmos. Querem que eles sejam dóceis, úteis, disciplinados, submissos e exercitados para atuarem na sociedade.

São posturas contraditórias porque embora sejam alvo de controle, domesticação e dominação, na escola o corpo é apenas uma substância física, matéria orgânica, não relacionado a emoções, sentimentos, identidades e nem com experiências vividas no cotidiano de cada indivíduo. Com essas características impostas ao corpo ocorre uma desvalorização das atividades corporais, separando o corpo da mente, valorizando o desenvolvimento da inteligência e desprezando a corporeidade vivida em busca do prazer. Portanto, nas palavras de Santin (1992, p.55), percebe-se a questão do seguinte modo:

[...] imagem da corporeidade de nossa cultura racionalizada, cientificada e industrializada em nada garante o cultivo do corpo, ao contrário, o reduz a um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, a ser usada segundo a vontade de cada um ou, o que é pior, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos.

Cabe ainda ressaltar que produção intelectual não se restringe ao momento em que o corpo está parado, sentado, refletindo. Os gestos, diálogos, movimentos corporais e sentimentos expressos por esse corpo são as ferramentas cotidianas que possibilitam uma melhor e maior riqueza de aprendizagem. Somos uma extensão do nosso corpo e aprendemos por meio das sensações captadas por ele.

Ao mesmo tempo, o cultivo do corpo e os investimentos sobre ele estão em grande evidência, o perfil corporal é definido de acordo com os valores exigentes e interesses de grupos sociais do poder vigente. Desse modo, o corpo aparece como foco de interesse social, como visto a seguir:

[...] a “onda do corpo” vem se avolumando a cada dia em todos os meios de comunicação de massa. De repente, a moda passou a ser o curtir, o moldar, o cuidar do corpo. Várias providências foram tomadas e, claro, colocadas no mercado para que estas mais recentes “necessidades” das pessoas fossem atendidas. (SIMÕES, 1994, p. 71)

Com esse cultivo exacerbado do corpo aliam-se a moda de roupas, os cosméticos e a alimentação, transformando-o em uma indústria rentável. Sendo assim, o caráter saudável do corpo é substituído por métodos de emagrecimento, ginásticas, terapias e outras práticas, inserindo esse corpo nas regras e nos padrões preestabelecidos e construídos no ambiente social. “Cada sociedade particular efetua sobre o corpo uma série de ações que são operacionalizadas com base em técnicas corporais, tais como: posturas, movimentos na alimentação, na higiene, nas práticas sexuais.” (LUCERO, 1995, p. 45)

Ao legitimar os procedimentos racionais nas práticas sociais, essa mesma ordem social referida estabeleceu as bases para que o corpo fosse visto e tomado como uma máquina que apresentasse reações e, neste sentido, ele

poderia submeter-se a processos de otimização em seus aspectos funcionais: poderia ingerir mais ou menos calorias, ser submetido a essa ou aquela manipulação. Esse modo de ver e de pensar de maneira cientificista entende que o corpo deve ser submetido a mensurações, a tratamentos matemáticos e estatísticos e a análises de correlações, para que se possa perceber a variância ou a invariância entre eles. Na visão positivista, o corpo sempre deve ser tratado quando sofre danos (caso das ciências médicas), descrito quanto à funcionalidade e composição (caso do ensino biológico) ou treinado para adquirir aptidão e capacidade (caso da Educação Física).

A corporeidade subjacente a essas práticas é aquela que a qualifica como disciplinadora e que, por isso mesmo, estabelece o controle externo do uso do corpo. Segundo Bruhns e Gutierrez (2000, p.80),

[...] o biopoder, figura indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, exige um investimento massivo do poder sobre a vida e os corpos: saúde, sexualidade, higiene e bem-estar corporal transformam-se em preocupações fundamentais para o controle ou a disciplina das populações e tendem a ocupar o centro dos afetos de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a educação quase sempre se pautou pela preparação de corpos disciplinados e submissos, formado como um soldado, com o corpo treinado para atender às exigências da sala de aula: ficar parado, quieto, prestando atenção. Nos dizeres de Foucault (1977, p. 126), o corpo é visto a partir de ações de manipulação e submissão: “Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplina.”

Uma racionalidade que valoriza o controle, a ordem instituída e a otimização das coisas impõe ao corpo uma docilidade que atenda a esses valores. Nos dizeres de Couto (1995, p.61), “Foi degradando e violentando o corpo que se conseguiu ‘domar’ os instintos do homem, execrando tudo o que havia de espontâneo.” A separação cartesiana mente-corpo, como foi dito, sujeita o corpo ao serviço da mente, um apêndice do conhecimento. Com isso, os mais afeitos ao raciocínio frequentemente chegam a nutrir desprezos pelo corpo.

A posição crítica que aqui se esboça procura enfatizar que o(a) educador(a) deva superar essa perspectiva dual do ser humano, visualizando o(a) educando(a) como um ser uno, que se relaciona consigo, com o outro e com o mundo, divergindo de outras propostas e atitudes que muitas vezes encontramos no interior da escola e que revelam uma concepção dualista, privilegiando o gesto perfeito, adestrando as ações dos corpos envolvidos, contribuindo, assim, para a eficiência do movimento feito de forma mecanizada.

Diante de todo um saber construído sobre corporeidade, fica evidente que um conteúdo que discuta cuidados de saúde, além da Educação Física, pode contribuir para qualificar essa discussão. A educação sexual tem, dentre seus inúmeros compromissos, o papel de discutir tais questões. Nesse sentido, Lajes (2009) afirma que, em educação sexual, é fundamental favorecer espaços de reflexão e discussão sobre possibilidades e necessidades, de modo a fortalecer a autonomia do sujeito sobre o cuidado consigo e com seu corpo. A autora reforça a necessidade de um trabalho mais efetivo no campo da educação sexual e que o papel do(a) educador(a) nesse processo é o de construir espaços de convivência com o(a) adolescente, de modo que, juntos, estejam dispostos e despertados para estabelecerem espontaneamente um diálogo.

É importante que o profissional [...] tenha compreensão clara quanto à amplitude da sexualidade, não se restringindo a orientar sobre fisiologia e prescrever formas de prevenir DST e gravidez. [...] a sexualidade representa um conceito amplo e transversal do desenvolvimento humano, englobando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. (LAJES, 2009, p. 91)

Sobre a importância do espaço escolar e as possibilidades dialógicas no ensino, Maturana (1993) afirma que o educar constitui-se num processo em que o conviver com o(a) outro(a) é importante. Ao conviver com o(a) outro(a), ambos se transformam. E é nesse espaço de convivência escolar que se acha o diálogo promotor do conhecimento de si e do(a) outro(a), a partir das próprias emoções e valores. É no conviver com o(a) aluno(a) que o educador(a) o(a) reconhece e dá a ele(a) possibilidade de se revelar como indivíduo de conhecimento histórico. Essa postura dialógica para o processo do aprender e do ensinar é importante, segundo Freire (1990, p.78), porque,

[...] trata-se de uma atitude dialógica à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o tu desta relação em mero objeto, ter-se-á pervertido e já não se estará educando, mas deformando.

O(a) professor(a) por profissão é levado(a) ao encontro com o(a) outro(a), já que seu ofício acontece na interação entre os seres humanos, na relação com o(a) educando(a), no encontro de subjetividades: a do(a) professor(a) e do(a) aluno(a). Para Freire (1990), possibilitar ao homem e à mulher a conquista de sua subjetividade é ato de amor necessário que precisa ser vivido em sua plenitude, na sua existencialidade. Segundo o autor, a escola, como parte desse universo social do(a) aluno(a), deve exercer seu papel como ato de coragem, sem temer o debate: “A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1990, p. 104). O processo educativo deve, então, ser essencialmente dialógico para possibilitar, no caso da educação sexual no contexto escolar, que os(as) educandos(as) descubram quem são.

Referenciado nos trabalhos de Silva (2004), compreendemos que, se levado a sério, o trabalho de educação sexual e corporeidade com alunos(as) de qualquer ciclo escolar possibilita construção de conceitos e valores ligados aos direitos humanos, à cidadania. Tal discussão é importante para que tais conceitos os ajude a entender seus processos de forma correta e sem entraves culturais; torna-se de grande valor para sua construção como indivíduo consciente e crítico.

Desenvolver, no âmbito escolar, discussões acerca da corporeidade e da educação sexual numa perspectiva dialógica é um grande desafio que, para ser levado a termo, demanda tempo. Diante desse desafio escolar, apoiamos-nos em Altmann (2005, 2007) e em Cruz (2008), quando afirmam que o trabalho de professores(as) ensinando especificamente o conteúdo de Biologia, pode muito contribuir nesse processo e se consolidar na educação sexual desafiadora e desmistificadora de conceitos culturalmente estabelecidos.

Exemplo interessante para pensar a força da biologia na educação sexual são as intervenções docentes sobre masturbação. Merece ser ressaltada a atitude desmistificadora [...] em relação a alguns

preconceitos em torno dessa prática, como de que ela provocaria alguns danos ao organismo ou que não poderia ser praticada por mulheres. Se por um lado esse discurso supera preconceitos em torno da masturbação e aborda-a com equidade de gênero, por outro, cabe notar que os argumentos adotados para tal estão plenamente inscritos dentro do campo do saber biológico, tomado como padrão científico de verdade. (ALTMANN, 2005, p. 172)

Como descrito pela autora, a discussão realizada no conteúdo de Biologia, ao se apropriar de uma abordagem dialógica, contribuirá para a construção de valores importantes para o(a) adolescente. São saberes que, mesmo estando cientificamente restritos ao campo biológico, abrir-se-ão a outras dimensões possibilitadoras de uma leitura mais crítica feita pelo sujeito sobre si e, conseqüentemente, sobre os outros que estão em seu meio e convivem com ele.

Além da disciplina de Biologia, citamos a Educação Física como outro espaço propício para a discussão de tais temáticas. Essa disciplina, por permitir uma maior liberdade de expressão por parte dos(as) alunos(as), pode contribuir para que esses conceitos sejam discutidos de forma prazerosa e motivante.

Alguns estudos defendem que o diálogo é importante para o processo educativo em geral e imprescindível às abordagens de educação sexual escolar e também da corporeidade. Louro (2003), Castro, Abramovay e Silva (2004), Paredes, Oliveira e Coutinho (2006), Altmann (2005), Moreira (1998), que se aliam a essa perspectiva, têm procurado favorecer e incentivar a educação sexual e a corporeidade dialogada na escola, elucidando motivos que expliquem as dificuldades de uma relação aberta e franca no trabalho desses temas.

Referente à prática docente no cotidiano da escola, concordamos com Silva (2004) quando afirma que conseguir abordar a educação sexual transversalmente e as temáticas referente ao corpo, como proposto nas diretrizes oficiais (PCN), requer uma formação para isto, e constitui desafio complexo e quase inacessível. A formação continuada também deveria ser um espaço para o constante aprofundamento, aperfeiçoamento e supervisão dos(as) professores(as). A autora afirma que é preciso assegurar que os futuros profissionais recebam formação adequada para abordarem a educação sexual e as temáticas referente ao corpo, para que não se tenha de “correr atrás do prejuízo”.

É fundamental que novas pesquisas debruçem-se sobre, entre outros, temas relativos aos docentes da educação superior e do Ensino Médio e a Educação Sexual nos seus diversos aspectos; programas/projetos que contemplem estes níveis de ensino e possam apontar propostas de trabalho na formação inicial. (SILVA, 2004, p. 145)

Nesse sentido, Louro (2003) confirma que as origens das dificuldades em relação às discussões da educação sexual escolar podem ser encontradas no processo de formação inicial de educadores(as), no qual ainda se discute muito pouco a temática sexual. Reforça que a realidade cotidiana do(a) professor(a) ainda é desprovida de recursos que o(a) capacite a desenvolver uma educação sexual ética e dialogada. Diante desse desafio, a autora propõe que educadores e educadoras deixem de considerar toda essa adversidade como um problema e passem a enfrentar as questões de sexualidade como assuntos constituintes de nosso tempo e como desafios a superar, assim caminhando para um diálogo que permita conhecimento mútuo.

Ainda sobre o desafio da educação sexual escolar, Castro, Abramovay e Silva (2004), por exemplo, entendem que as dificuldades relativas a essa temática, embora comecem em casa, devido ao restrito diálogo entre pais e filhos, avolumam-se na escola. Para as autoras, os(as) alunos(as) encontram no ensino um conteúdo restrito aos conteúdos obrigatórios, com rara liberdade de diálogo que lhes possibilite sanar dúvidas e necessidades.

A vulnerabilidade junto a jovens no campo da sexualidade é registrada na [...] falta de diálogo na família. [...] no espaço laico da escola – necessário – para a formação do indivíduo e de sua saúde. Importa que a escola bem lide com a sua função de aliar ensino de qualidade à afetividade e respeito nas relações entre os diversos atores e assim, bem desempenhar [...] a reflexão, o exercício da razão crítica, a comunicação, o conhecimento, a ética e a estética, [...] tanto para uma cultura escolar como para uma cultura juvenil, como a sexualidade, a afetividade e as relações de gênero. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 314)

Embasadas em pesquisas com adolescentes e professores(as) de instituições educacionais públicas da cidade de Cuiabá, Paredes, Oliveira e Coutinho (2006) explicam que as dificuldades da educação sexual na escola envolvem elementos de ordem cultural e moral de diversas conotações. As pesquisadoras afirmam haver constrangimento dos(as) educadores(as) quando questionados pelos(as) alunos(as) sobre temas da sexualidade, e instigam-nos a pensar na importância fundamental da prática dialógica no trabalho de educação sexual com adolescentes.

Independente de qualquer dificuldade, a iniciativa docente torna-se fundamental ao oportunizar o espaço para o desenvolvimento do tema de sexualidade. [...] isso se reflete, então, nas oportunidades para conversas informais que esclareçam dúvidas, orientem ou, pelo menos, permitam a explicitação de inquietações. (PAREDES; OLIVEIRA; COUTINHO, 2006, p. 145 e 212)

O desafio está na dificuldade de estabelecer o ensino dialogal. Freire (2003) afirma que esse desafio requer do(a) educador(a) uma visão global e crítica, que se envolva com sentimentos e emoções e que torne relevante o estudo da dimensão ética e estética. Uma ética que nos torne responsáveis por nossas ações, condições de atuação, reações e suas consequências, e que esteja preocupada com o ensino para a valorização humana estabelecido de forma dialógica. Por decorrência, o ensino como atividade humana consciente e intencional compreende, além da instrução, o compromisso com a formação do indivíduo, um compromisso com a ética.

Todos os aspectos já discutidos nos confirmam a imperiosa necessidade de o(a) docente conhecer e entender a corporeidade dos(as) seus(suas) alunos(as) e a educação sexual destinada a eles, de modo a desenvolver e poder evidenciar uma prática dialógica como defendida nos PCN. Na busca por elucidar as condições dessa corporeidade e dessa educação sexual, apoiamo-nos novamente em Freire (2000). O autor reforça a necessidade de respeitar a dificuldade do(a) educando(a), sua autonomia, sua identidade em processo; cita a importância de uma prática educativa em que aquele respeito ao(ã) educando(a) se realize em lugar de ser

negado. Isso exige uma reflexão crítica permanente sobre a prática pela qual se faz a avaliação do próprio fazer com os(as) educandos(as).

Também sobre o desafio do(a) educador(a) em estabelecer espaço educativo de convivência, Tardif (2002) descreve uma dinâmica específica para a tarefa docente. Ele entende que a ação do(a) professor(a) articula duas séries de condicionantes: os ligados à transmissão do conteúdo e os relacionados às interações com os(as) alunos(as). O autor observa que a transmissão do conteúdo e a gestão das interações não constituem elementos do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É, portanto, nesse sentido que o saber relacional como habilidade necessária ao(à) educador(a) ganha papel transversal na integração dos saberes. Encontramos essa ideia na afirmação de Freire (2006), quando insiste que os(as) alunos(as) só aprendem de maneira voluntária, consentida e dialogada:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2006, p.79)

Essa habilidade dialógica docente deve ser despertada na formação inicial. Não obstante, concordamos com Benites (2006), Louro (2003) e Silva (2004) quando afirmam que apesar da vivência de algumas disciplinas que falam sobre corporeidade na formação inicial e continuada, elas, em muitos casos, são optativas. Esses fatos contrastam com uma prática escolar na qual, certamente, será chamado a intervir quando do trato de tais temáticas no processo de formação de professores(as); há pouca preocupação no preparo dos(as) educadores(as) para a educação sexual e para o (con)viver com a corporeidade, incluída a deles mesmos. Benites (2006) afirma que, embora existam oportunidades para o(a) professor(a) ter acesso ao entendimento sobre a educação sexual, cabe aos(as) alunos(as) apresentarem questões, dúvidas, situações que envolvam corpo, sexo, sexualidade, prevenção de doenças e relações de gênero.

A falta de preparo das (os) docentes para lidar no ambiente escolar com as demandas trazidas pelos alunos sobre sexo, corpo, sexualidade e DST/AIDS estão de certa forma detectadas [...] pela ausência de um espaço na graduação que possibilitasse a discussão, a pesquisa e a reflexão a fim de ressignificar os conteúdos que envolvem a educação sexual. As lacunas que a graduação deixa na formação docente sobre os conteúdos de educação sexual repercutirão na prática profissional no contexto escolar. (BENITES, 2006, p.91 e 94)

A autora valoriza a necessidade de investimento na formação inicial de docentes e Cruz (2008) reforça essa importância ao sugerir que seja ampliada a oferta de disciplinas que discutam sexualidade, questões relativas ao corpo, gênero e diversidade nos cursos de licenciatura em geral. É necessário que se incluam tópicos na graduação que propiciem a discussão dessa temática nas várias disciplinas que compõem a proposta curricular dos cursos de formação de professores. A necessidade de formação profissional que capacite o professor na promoção de discussões sobre sexualidade e corporeidade com enfoque mais amplo, abordando os aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” sexuais vão se tornando fato incontestável.

Considerações finais

Finalizamos este texto reforçando a necessidade de uma formação capaz de possibilitar uma prática docente que veja a sala de aula como espaço de informação, debate e mudanças, que dialogue sobre corporeidade e educação sexual em seus diversos aspectos e contribua para vivências mais conscientes.

Ainda com Cruz (2008), afirmamos que não basta somente atuar na formação de futuros docentes, mas contribuir também para o grupo de profissionais que está trabalhando no ensino, propondo, a partir de ações continuadas, atividades que visem estimular e dar suporte à mediação dos conteúdos.

É importante reforçar que a prática educacional, ao reconhecer os méritos do saber que o(a) aluno(a) construiu ao longo de sua vida, está também reconhecendo o sujeito. Ainda sobre a importância do diálogo na educação, Sousa (2003) sugere que a sua influência sobre a aprendizagem recaia, no processo de integração dos novos conhecimentos, no corpo estruturado dos saberes já armazenados. O que é visto ou explicado em situações do dia a dia é traduzido e interpretado de acordo com o sentido dado por cada um. Tal sentido é resultante de experiências individuais. A escola é um local onde essas individualidades se encontram e o(a) professor(a), ao dialogar, viabiliza a interação do(a) aluno(a) com o conhecimento e cria formas de agir e perceber o mundo.

Referências

- ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. In: *Revista On-line Educ.* n. 46, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.
- _____. *Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola*. 2005. 226 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BENITES, M. J. de O. *Educação sexual e formação docente: Um estudo a partir de concepções discentes*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2006.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____; PASSERON, J.-C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- CAPRA, F. *O Ponto de mutação*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco, 2004. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 15 de novembro de 2011.
- COUTO, L. N. A Deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995. p. 55-70

- CRUZ, I. S. Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Feira de Santana, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- HOOKS, B. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113-123.
- LAGES, M. N. *Sexualidade na adolescência: intervenção, em contexto educativo, para a promoção do autocuidado*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- LOURO, G. L. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.41-52.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LUCERO, N. A. A. O Corpo Redescoberto. In ROMERO, E (org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- MATURANA, H. As Bases Biológicas do Aprendizado. *Revista Dois Pontos*, v.2, n.18, 1993.
- MORAIS, J. R. R. de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOREIRA, W. W. VENÂNCIO, S. Corporeidade e a busca de novas palavras para o saber: uma das tarefas da educação motora. In: Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.
- _____; SIMÕES, R. (Org.). *Fenômeno esportivo no início de um novo milênio*. Piracicaba: Unimep, 2000.
- PAREDES, E. C.; OLIVEIRA, R. A.; COUTINHO, M. M. T. *Sexualidade: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2006. (Educação e Psicologia).
- SANTIN, S. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- SAYAO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: QUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

SILVA, R. C. P. *Pesquisas sobre formação de professores: educadores para abordagem da educação sexual na escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SIMÕES, R. *Corporeidade e terceira idade: a marginalização do corpo idoso*. Piracicaba: Unimep, 1994.

SOUSA, A. B. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENÂNCIO, S. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. In: Anais do I Congresso Latino Americano e II Congresso Brasileiro de Educação Motora, Foz do Iguaçu, 09 a 13 de outubro de 1998.

recebido em 1º abr. 2014 / aprovado em 26 maio 2014

Para referenciar este texto:

FERREIRA, G. R.; INFORSATO, C. F.; LEÃO, A. M. C. Escola e o diálogo sobre corporeidade e educação sexual. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 211-230, jul./dez. 2014.