

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

# CORPOS, AFETOS E SEXUALIDADES: OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Joana Barral Lopes Vieira, Maria Cecília de Paula Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2643>

Submetido em: 2021-07-13

Postado em: 2021-07-23 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## CORPOS, AFETOS E SEXUALIDADES: OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Joana Rita Barral Lopes Vieira<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8574-9675>

Maria Cecília de Paula Silva<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-8510>

**RESUMO:** O texto propõe, por meio do processo teórico e prático dos círculos de cultura, refletir sobre os temas geradores: corpos, afetos e sexualidades com o objetivo de questionar práticas pedagógicas conservadoras que nos direcionam a determinados padrões de comportamento e concepções sobre os temas mencionados. Os círculos de cultura foram desenvolvidos numa turma de educação de jovens e adultos – PROJEA – de uma escola situada num quilombo urbano de Salvador e, a partir dessa interação educacional apresentamos alguns dos resultados desta investigação propositiva, baseados em entrevistas e conversas que relatam modos e linguagens que ajudam a compreender os temas geradores no ambiente escolar. Isso nos permitiu apontar e potencializar uma (re)construção e afirmação de uma educação direcionada para uma formação mais humana, ao questionar os marcos hegemônicos da sociedade e possibilitar a formação de uma cidadania capaz de promover a emancipação.

**Palavras-chave:** educação, corpos, afetos, sexualidades.

### BODIES, AFFECTIONS AND SEXUALITIES: THE CULTURE CIRCLES AS A POSSIBILITY OF EMANCIPATORY EDUCATION

**ABSTRACT:** The text proposes, through the theoretical and practical process of cultural circles, to reflect on the generative themes: bodies, affections and sexualities with the objective of questioning conservative pedagogical practices that guide us to certain patterns of behavior and conceptions about the mentioned themes. The culture circles were thus developed in a youth and adult education group - PROJEA - of a school located in an urban quilombo of Salvador and, from this educational interaction we present some of the results of this propositive investigation, based on interviews and conversations that relate modes and languages that help to understand the generating themes in the school environment. This allowed us to point out and potentiate a (re) construction and affirmation of an education directed towards a more humane formation, by questioning the hegemonic frameworks of society and enabling the formation of a citizenship capable of promoting emancipation.

**Keywords:** education, bodies, affections, sexualities.

### CUERPOS, AFECTOS Y SEXUALIDADES: LOS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), País. <marialaranja@gmail.com>

<sup>2</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), País. <ceciliadepaula.ufba@gmail.com >

**RESUMEN:** El texto propone, a través del proceso teórico y práctico de los círculos de cultura, reflexionar sobre los temas generadores, cuerpos, afectos y sexualidades con el objetivo de cuestionar prácticas pedagógicas conservadoras que nos dirigen a determinados patrones de comportamiento y concepciones sobre los temas mencionados. Los círculos de cultura se desarrollaron en una clase de educación de jóvenes y adultos - PROJEA - de una escuela situada en un quilombo urbano de Salvador y, a partir de esa interacción educativa presentamos algunos de los resultados de esta investigación propositiva, basados en entrevistas y conversaciones que y en el caso de las mujeres. Esto nos permitió apuntar y potenciar una (re) construcción y afirmación de una educación dirigida a una formación más humana, al cuestionar los marcos hegemónicos de la sociedad y posibilitar la formación de una ciudadanía capaz de promover la emancipación.

**Palabras clave:** educación, cuerpos,. afectos, sexualidades.

## INTRODUÇÃO

Presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente – de forma explícita – nos debates educacionais. Vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal. (SILVA, 2009, p.135)

Entre a ausência e a presença, o corpo está em cena. Em vários sentidos, o tema do corpo é amplo com diversas abordagens como a antropológica, filosófica, social e artística, um terreno fértil em práticas, imagens, discursos e representações, no qual se manifesta o ser e estar do ser humano mediado por uma complexa trama de interações sociais e culturais. Buscamos estabelecer uma compreensão ampliada do corpo nos processos educacionais, para além de sua estrutura anatômica e fisiológica, mas como um sistema simbólico que evoca múltiplas possibilidades de conhecimento – a singularidade do sujeito constituído pelos diferentes modos culturais, em diferentes épocas históricas, nas mais variadas circunstâncias políticas e económicas (LE BRETON, 2010, SILVA, 2009, ALVES, 2011).

O corpo é, assim, uma realidade em permanente mudança. Inacabado, complementa-se nas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Diante desta perspectiva o texto propõe, por meio do processo teórico e prático dos círculos de cultura, refletir sobre os temas geradores corpos, afetos e sexualidades com o objetivo de questionar práticas pedagógicas conservadoras que desvalorizam o processo pelo qual devíamos aprender a matriz da humanidade relacionada-a intimamente com a existência corporal dos seres humanos.

Os círculos de cultura foram desenvolvidos numa turma de educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – de uma escola situada num quilombo urbano de Salvador e, a partir dessa interação educacional apresentamos alguns dos resultados dessa investigação propositiva, baseados em entrevistas e diálogos que relatam modos e linguagens que ajudam a compreender os temas geradores já mencionados, em ambiente escolar.

O estabelecimento de uma relação dialógica e reflexiva nos possibilitou criar condições para eclodir, nos círculos de cultura, a diversidade das realidades que, de forma hegemônica, na maioria das vezes, permanecem ausentes e silenciadas, nas práticas pedagógicas conservadoras. Pretende-se, a partir de uma práxis pedagógica propositiva, fazê-las presentes, evidenciar por meio da cumplicidade de corpos, sexualidades, afetos, aflorar e estimular os movimentos de liberdade inscritos na expressividade dos mesmos.

Consideramos o tema do corpo como central por entendermos que seus limites podem representar fronteiras e que na atualidade o ser humano é constituído por um corpo “hiper-real” que satura a realidade e as expectativas em relação a ele, tornando-o desejável e exageradamente sedutor, assim como os produtos a ele associados (SILVA, 2009). O corpo se torna então uma linguagem associada à hiper-realização, ou, nas palavras de Le Breton (2010) “o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo”.

A sociedade é estruturada por um sistema simbólico que dá sentido às ações humanas e aos eventos do cotidiano. O simbolismo social é constituído desde o nascimento e, durante as etapas do crescimento, o ser humano é influenciado pelo lugar social que ocupa. Por meio da educação, ele internaliza determinada ordem simbólica, materializada nos gestos, nas posturas, na expressão dos sentimentos, nas percepções sensoriais, nos olhares, na linguagem (LE BRETON, 2010).

Muitas vezes, a escola é permeada por discursos que insistem em reproduzir modelos de normalidade, de corpos dóceis, assexuados e descolados dos afetos. Nesse quesito, a proposta curricular do PROEJA demonstra que as questões relacionadas com os corpos, sexualidades e afetos, ainda permanecem omissas e marginalizadas. Essa lógica condiciona a visão de cultura sobre corpos a uma linguagem normativa que exclui o ser humano de sua potência humana, de sua singularidade as quais estão permeadas de diferenças e diversidades, semelhanças e distanciamentos. Mas, ao mesmo tempo em que a escola tenta manter essa delimitação e exclusão dos sentidos, dos afetos, dos corpos e das

sexualidade distante do ambiente escolar, os corpos gritam, uma vez que os sujeitos são compostos por todos estes elementos e, para nós, eles deveriam ser centrais em todo o processo educativo.

Este foi o foco de nossa proposição pedagógica desenvolvida em um grupo de estudantes do PROEJA. A proposição dos círculos de cultura foi a de fomentar discussões sob os seguintes pontos: conceituar o corpo na sua dimensão histórica, cultural, social, política e reconhecê-lo como fundamental no processo educacional; refletir sobre as realidades corporais delimitadas pelos discursos sociais, pelos afetos e pelas sexualidades e, finalmente, tratar do tema situado no contexto escolar específico, nas relações educativas e normativas, da escola e da sociedade. Os encontros nos propiciaram condições relacionais importantes, em que uns e outros se expressaram, até mesmo de forma silenciosa.

Esses encontros, fomentaram o exercício da provocação do expressar-se, escutar os outros, refletir, experienciar e se assumir (FREIRE, 2004). A opção pelos círculos de cultura e do tema a partir dos corpos, afetos e sexualidades pôde abrir outros debates que, ampliados, nos levam a questionar a lógica hegemônica da educação no tempo presente, a qual negligencia sistematicamente a formação humana para a emancipação social. Consideramos que a educação precisa ser transformada e que essa transformação depende de uma outra forma de educar, que considere o ser humano e suas singularidades, temores, sexualidades, afetos, o corpo todo, suas referências culturais, enfim, propostas que apontam para a emancipação (FURLANI, 2009, LOURO, 2003, SILVA, 2009).

O artigo está organizado em três partes, além das considerações finais. Na primeira apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, contextualizamos o ambiente e a proposta teórica e prática dos círculos de cultura. Na segunda e terceira parte, serão apresentados os fundamentos teóricos sobre os corpos, sexualidades e afetos, bem como a análise de alguns dos diálogos produzidos no decorrer da inserção, durante a pesquisa de campo.

## **OS CÍRCULOS DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIATÓPICOS**

Esta pesquisa de natureza qualitativa, elege o estudo de caso como caminho investigativo, no sentido de manter uma postura de diálogo entre a teoria e prática. Sustentamos a nossa argumentação a partir da análise bibliográfica e dos diálogos estabelecidos durante os círculos de cultura, nos quais configuram os corpos, as sexualidades, os afetos a partir do deslocamento de certos conceitos sociológicos, antropológicos e históricos para os aproximar das questões relativas à educação (LE BRETON, 2009, 2010; SILVA, 2009; FOUCAULT, 2000; ALVES, 2013; FURLANNI, 2009; LOURO, 2003). Para movimentar, desacomodar os sentidos e significados atribuídos aos corpos, sexualidades e afetos, realizamos uma inserção de campo – círculos de cultura – com um grupo de jovens e adultos de 21 a 45 anos do ensino profissional - PROEJA, numa escola pública estadual de um quilombo urbano de Salvador, BA/BR, durante todo o ano de 2017.

Iniciamos com uma turma de seis estudantes, todos vivem em condições precárias. Residem na periferia urbana de Salvador onde o índice de desemprego é um sério problema. As mulheres formavam a totalidade da turma e se autodefiniram como “negras, pobres, desempregadas”. Embora desempregadas, na família, há pessoas empregadas o que garantiu a possibilidade de frequentarem a escola. Toda a turma comungava de alguma crença religiosa, entretanto, a maioria era evangélica e testemunha de Jeová, umas católicas e nenhuma, declaradamente do candomblé. Com relação ao estado civil, duas eram casadas, com filhos e duas com filhos, mas não eram casadas. A maioria reside com familiares.

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na realização de quatro círculos de cultura, com diferentes temáticas, desenvolvidos durante um ano letivo, com base no calendário escolar. Neste artigo apresentamos um recorte teórico e empírico do círculo de cultura “Corpos, sexualidades e afetos”, o qual teve a duração de aproximadamente dois meses, perfazendo o total de cinco encontros, com duração de noventa minutos.

Consideramos os círculos de cultura como um dispositivo teórico, prático e metodológico, o que confere um caráter particular deste caminhar investigativo. Paulo Freire (2015), sistematizou os círculos de cultura como uma proposta educativa e pedagógica de caráter democrático e libertador, no

e pelo qual propõe uma aprendizagem integral que rompe com a fragmentação entre a vida e a educação. Em uma complexa dinâmica assente em círculos abertos, os círculos de cultura, ao estimularem a discussão das experiências de vida, utilizam palavras geradoras sugeridas pelas questões fulcrais do cotidiano, em uma relação dialógica dão significado à realidade social, cultural e política. Esse diálogo é gerador de dúvidas existenciais, as quais ao serem problematizadas, geram o debate e levam, assim, o grupo a analisar, a decodificar e dar novos significados à realidade. Deste modo, são considerados como espaços de dialogia, espaços pedagógicos de ensinar e aprender diferenciados daqueles tradicionalmente organizados. Espaços, nos quais possibilita-se o conhecer ao invés de transferir conhecimento, ou de acordo com Freire (2015, p. 192) espaços "em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas por educador/educadora a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo".

Ao desenvolver os círculos de cultura, o diálogo foi o fundamento da práxis constituída nos corpos e culturas e expressos de forma diversificada. Intencionamos um espaço dialógico e corporal de ensino e aprendizagem, sem intenção da transferência de conhecimentos, e sim construção de conhecimentos a partir de saberes coletivos, em partilha, com diversas perspectivas de vida e leitura de mundo (FREIRE, 2004, 2014).

Durante os círculos de cultura, foram utilizados recursos pedagógicos e metodológicos com o objetivo de descortinar experiências corporais, educacionais e da vida cotidiana. Realizamos exercícios corporais, momentos de meditação, leitura de poemas, imagens, vídeos e criamos um roteiro de questões para provocar inquietações e promover a reflexão, no sentido de estimular as estudantes a interrogar e dialogar sobre os padrões sociais e concepções normatizadoras dos corpos, sexualidades e afeto. Durante os círculos de cultura foram criadas possibilidades para que todo o grupo se expressasse e, principalmente, surgissem oportunidades de problematização, de escuta e elaboração de novas sínteses, enfim, uma práxis dialógica e corporal na perspectiva da emancipação. Esses recursos e ações nos auxiliaram a refletir para desconstruir conceitos hegemônicas de mitos, tabus sociais, culturais, corporais e sexuais, estruturados em relações de poder que permeiam as vivências e expressões da vida no tempo presente.

Para a análise e interpretação dos diálogos circulares recorreremos à teoria de análise do discurso elaborada por Verón (1980). O autor define a teoria da análise do discurso, como uma produção de sentido que está intimamente ligada com a questão social, compreendida como um processo de produção de sentido. Os discursos produzidos no discurso são de natureza social, estão em toda a parte, desde as "matérias significantes" até à linguagem. Nesse viés, analisamos os diálogos das participantes a partir da relação entre ideologia e poder dos fenômenos sociais e escolares.

As conversas derivadas dos círculos de cultura foram gravadas e transcritas. Os textos transcritos foram revisados e autorizados pelas participantes. Por uma questão ética os seus nomes foram escolhidos por elas e são fictícios.

## **DO OLHAR, AOS CAMINHOS DOS CORPOS, SEXUALIDADES E CULTURAS: AFETOS EDUCACIONAIS**

No primeiro círculo de cultura, para promover inquietação e reflexão lançamos a pergunta – *o que é o corpo?* – os olhares se voltam para o corpo com a vontade de aprofundar o conhecimento sobre o seu carácter enigmático. Leila, uma das participantes do grupo, responde: "eu já vejo o corpo assim: ele é o centro de tudo. Tudo o que se passa com você o corpo grita. O corpo fala o que se está passando com você. O corpo responde para todo o mundo". A partir da primeira questão e das colocações surgidas nos círculos de cultura, outros questionamentos foram apresentados pelas pesquisadoras e outros foram propostos pelo grupo.

Pretendemos ir além da sua dimensão biológica, além da sua forma aparentemente universal como todos nós sentimos o corpo. Pretendemos, assim, reescrever um conhecimento que o una o corpo, que entenda a sua subjetividade e a sua sensibilidade na perspectiva da dimensão simbólica (LE BRETON, 2009;2010).

Existem inúmeras formas de experimentar a corporalidade. Existem normas, códigos, gestos, expressões de emoções de controlo do comportamento corporal, não universais ou constantes, as quais surgem de uma construção sociocultural e de um processo histórico. Le Breton (2009) afirma que o corpo é “uma construção simbólica, não uma realidade em si mesma”. Sob essa perspectiva, mediada pela diversidade cultural e, pela singularidade manifestada nas formas pelas quais o sujeito delas se apropria, o corpo é moldado. Envolvido no jogo simbólico, objeto de representações e imaginários, expressa-se na vida cotidiana pela atividade perceptiva e pronuncia significações sobre o mundo. Para o sociólogo o corpo é definido como,

[...]o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é constituída: atividades perceptivas, mas também expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. antes de qualquer coisa a nossa existência é corporal (LE BRETON 2010, p.7).

Os sentidos atribuídos ao corpo, imersos no campo simbólico, efetivam-se pelas relações sociais e culturais que interferem “na aquisição, manutenção ou modificação da simbólica corporal” e revelam “a amplitude da relação da condição humana com o mundo” (LE BRETON, 2009, p.15). Essas interferências imprimem marcas nos sujeitos, incorporadas por normas e modalidade intelectuais, afetivas, morais e físicas, características que provêm de um meio social e cultural particular e consolidam-se com e na educação.

A educação visa garantir condições propícias à criança para a interiorização dessa ordem simbólica. Em função da cultura corporal do seu grupo, ele modela sua linguagem, seus gestos, a expressão de seus sentimentos, suas percepções sensoriais, entre outros. O simbolismo enforma o corpo e lhe possibilita compreender as modalidades corporais dos outros, assim como permitir-lhe compartilhar as suas próprias (LE BRETON, 2009, p.16).

Diante do exposto, o sujeito expressa a sua singularidade oriunda de uma história pessoal contextualizada num tempo e espaço específicos, embora a sua experiência corporal seja completada pelo relacionamento com o mundo e pela presença de outras pessoas. O autor salienta, também, as marcas, os vestígios que o “Outro [...] deixou nas fibras do nosso corpo” (LE BRETON, 2009, p.35). As marcas do ‘Outro’ no nosso corpo possibilita-nos compreender que a simbologia corporal é tecida simultaneamente pela singularidade, pelas injunções culturais e sociais ao desenhar um corpo com “traços de minha história pessoal, de uma sensibilidade que é minha, mas que contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo-me aos simbolismos que conferem substância ao elo social sem os quais eu não seria” (LE BRETON, 2009, p.37).

Esse simbolismo corporal é, ainda, constituído por uma cultura afetiva. Composta por um mosaico de emoções e sentimentos é vivenciada de maneira singular, ao mesmo tempo que decorre de uma aprendizagem social e da identificação com os outros. Portanto, a cultura afetiva não provêm unicamente de processos fisiológicos e psicológicos, ela apresenta “os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com a sua história pessoal, seu estilo e, notadamente sua avaliação da situação” (LE BRETON, 2009, p.12). Esses esquemas de experiência e ação tecem um ‘léxico afetivo’ marcado por mímicas e gestos que sustentam comportamentos e discursos sociais de um determinado grupo cultural.

Ao pensarmos no corpo como um símbolo da sociedade constituído por uma cultura afetiva, nos leva a pensarmos nos poderes atribuídos à sociedade. Por este motivo, o corpo é tido como um terreno fértil e mesmo central, tanto em práticas, imagens, discursos e representações sociais e culturais, apesar de, ainda hoje, ser esquecido em nos processos educativos. Por esta razão, consideramos ser imprescindível estimular uma cumplicidade com o próprio corpo e compreender que “vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal” (SILVA, 2009, p.31).

Na perspectiva de Alves (2013, p.74) é necessário que a educação reconheça que “existe um saber que mora no corpo, saber que existe antes de poder ser dito em palavras”. Ou seja, olhar as

peças na sua integralidade existencial e estar atento às necessidades do corpo para aflorar e estimular os movimentos de liberdade inscritos na expressividade do mesmo. Acreditamos ser necessário conceber uma educação que compreenda o corpo nas suas diversas dimensões – biológica, social, sexual, cultural, histórica, política, espiritual – para não negar as suas verdades, mesmo que sejam as mais elementares necessidades físicas, como o respirar profundamente, espreguiçar, praticar uma alimentação saudável, sorrir, relaxar. O ser humano não é unidimensional, mas um ser integral, Silva (2009, p.47) reforça a ideia e afirma,

Para tanto, precisamos reafirmar a todo o momento a omnilateralidade do homem, negando o homem unidimensional, exigência do mundo capitalista. Frente à realidade da alienação e à produção do homem-objeto, exige-se a perspectiva da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.

Nesta perspectiva, contrária ao homem-objeto, põe-se o desafio de uma práxis pedagógica que privilegie a perspectiva da omnilateralidade. Uma práxis que valorize articulação de diversos saberes e fazeres, ao incorporar dança, teatro, jogos e brincadeiras, desenho, contar histórias e recitar poesia, meditar, dialogar, entre outros, podendo estes associarem-se às áreas curriculares e, permitir que os conceitos apreendidos se tornem em conhecimentos úteis e não apenas decorativos (ALVES, 2011). Um desafio epistemológico que quebra a linearidade ao considerar uma práxis centrada nas dimensões políticas, éticas e estéticas, onde a consciência e a sensibilidade emancipatória expressem o reconhecimento da totalidade das dimensões que o sujeito integra (FREIRE, 2014).

A continuidade desse desafio desenvolveu-se nos círculos de cultura, onde o diálogo foi o fundamento da práxis constituída nos corpos, afetos e sexualidades, no intuito de possibilitar a desconstrução de padrões e preconceitos. Neste aspecto, buscamos o aporte teórico de Louro (2000) sobre a questão de como vivenciamos nosso corpo e sexualidade. Inerente ao corpo, a sexualidade é uma expressão de diferença, embora não seja perceptível.

A autora argumenta que mulheres e homens, em sua maioria, a consideram como algo que possuímos naturalmente. Esta perspectiva leva-nos a pensar que vivenciamos os nossos corpos e sexualidades de uma forma universal, esquecendo-nos que tanto os corpos como as sexualidades incluem dimensões singulares como a linguagem, o ritual, a fantasia, as representações, símbolos, convenções, entre outras tantas. Concordamos com esta autora quando ela afirma que corpos e sexualidades incorporam, assim, as dimensões “política e social e, são apreendidas, ou melhor, construídas ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2000, p. 6). Furlani (2003, p.29) evidencia que a educação formal, a escola, e informal, família, religião, mídia, “ao longo da história, tem negado a importância do corpo para satisfação e realização pessoal, o que se constitui numa maneira de reprimir a sexualidade.” A sociedade regulamenta, assim, práticas sexuais hegemônicas, nas condutas afetivas e amorosas, nas concepções do que é ser homem ou mulher, ou seja, concepções históricas que condicionam o valor humano e legitimam mecanismos opressores.

Estes conceitos que nos levam a voltar à discussão do corpo tornando-o a marca principal, porque é palpável, ao existir a necessidade de fixar a identidade. Aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, atribuindo significados pelas aparências e marcas. Embora, “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são decorrência direta das “evidências” dos corpos” (LOURO, 2000, p. 8). O corpo extravasa, assim, o domínio biológico, pois nele está inscrito, tal como uma história, a nossa cultura, as nossas vivências que se manifestam no olhar, no andar, no sentir, nos gestos, nas vestimentas, na comunicação, nas punições, no pensamento, na intuição, no afeto, no amor (SILVA, 2009).

Olhar o corpo como o óbvio e esperar que este revele somente pela marca biológica, é arriscado e ainda mais marcante quando não assumimos a ambiguidade e inconstância que atravessam a identidade. Ao termos delineado várias considerações sobre o corpo, sexualidade e afetos, enfatizamos, que é necessário enquadrá-las na sociedade e na educação para se promover uma cidadania ativa e emancipadora. Portanto corpo, sexualidade e afetos devem ser encarados como um dos princípios

organizadores da construção do percurso individual de cada cidadã e cidadão na formação das respectivas competências para o exercício pleno da cidadania.

Na sociedade, as crenças associadas aos corpos e às sexualidades tendem a construir normas, muitas vezes silenciosas, que condicionam a formação de valores e de atitude que influenciam as várias expressões do comportamento (FURLANI, 2003, LOURO, 2000).

## VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS: CORPOS EM AÇÃO E INTERAÇÃO

A práxis vivenciada nos círculos de cultura nos permitiu enfrentar o medo de arriscar, o medo de construir junto, de construir a liberdade do fazer pedagógico. Uma abertura, de certa forma planejada, ao escolher e direcionar os temas geradores, algumas questões levantadas, as proposições de exercícios corporais e de meditação, os textos, vídeos, imagens, enfim, uma parte do repertório pedagógico, mas prenhe de possibilidades não dadas, e sim construídas na dialogia e na ação cotidiana.

Os encontros nos propiciaram condições relacionais importantes, em que uns e outros se expressaram, até mesmo de forma silenciosa. Quando refletimos sobre corpos e sexualidades relacionados à educação, entendemos que este é um campo saturado de produção de sentidos. Corpo e comunicação, simbólica social e língua, se entrelaçam e dão sentido aos processos discursivos. Le Breton (2009, p.42) refere que a simbólica corporal é desprezada em detrimento da língua-palavra, a qual é preferencialmente focalizada quando se trata de produção de sentido. Mas, para o autor os processos simbólicos do corpo não são independentes da palavra, pois os intercâmbios sociais estão prenhes de uma ambígua semântica corporal, os gestos, os olhares, as posturas, as mímicas, os distanciamentos. “O corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentidos, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância” (LE BRENTON, 2009, p.42).

Ao considerarmos o contexto cultural, os sujeitos e as trocas simbólicas estabelecidas durante a prática dos círculos de cultura, tornou-se evidente a associação entre os discursos instituídos pela educação e os efeitos de sentido por ela produzido. Verón (1980) argumenta que a teoria do discurso se constitui num duplo enlace: a produção de sentidos está intimamente relacionada com a questão social e que o fenômeno social é um processo de produção de sentido. “Se o social atravessa as matérias significantes, inclusive a da linguagem, se todo sentido é social, inclusive o produzido pela atividade da linguagem”, então o sentido é de natureza social e está em toda a parte (VERÓN, 1980, p. 175).

Inerente à produção dos discursos sociais este autor leva também em consideração a questão ideológica, por estarem contidas nas condições de produção dos discursos sociais, assim, como o poder e o que dele deriva nos efeitos discursivos, ou, conforme o próprio autor, às gramáticas de reconhecimento. O autor considera que no universo social não se reduz, somente, ao ideológico ou ao poder. No seu entender na “rede semiótica, sistemas heterogêneos de determinação se entrecruzam” (VERÓN, 1980, p.192). E, assim, ‘ideológico’ e ‘poder’ remetem a dimensões de análise dos fenômenos sociais, e não as “coisas” ou “instâncias” que teriam um “lugar” na topografia social” (VERÓN, 1980, p.192). Isto é, a leitura ideológica ou de poder está presente em um sistema que considera os rituais e comportamentos e, de forma similar, há um agenciamento da gestualidade cotidiana.

Reconhecemos o simbolismo corporal como um sistema de comunicação, “um vínculo entre o eu e o mundo ou entre o eu e a consciência própria”, embora se diferencie da língua, concebida por “uma metódica combinação de sons e de significados e acordo com regras estritas de composição tanto para sua enformação quanto para a pronúncia” (LE BRETON, 2009, p.45). Os discursos são compreendidos do ponto de vista do sentido ao considerarmos as linguagens, as significações sociais, a semântica do corpo e os sujeitos em interação que participam de forma ativa e interferem na construção discursiva.

Durante a vivência dos círculos de cultura optamos pela flexibilidade e a heterogeneidade das falas e das práticas para ampliar a discussão das diversas construções corporais que permeiam o nosso cotidiano e os processos educativos, ambos subordinados a valores, produções históricas, culturais,

políticas. Este modo de interagir nos possibilitou abrir para que as várias histórias, experiências ou visões de um mesmo fato fossem reconhecidas. Para tal recorremos ao poema “Janela sobre o corpo” de Galeano (2017, p. 138) com o intuito de refletir sobre os significados e construções do corpo e da sexualidade na esfera relacional do cotidiano social e escolar.

A igreja diz: o corpo é uma culpa.  
 A ciência diz: o corpo é uma máquina.  
 A publicidade diz: o corpo é um negócio.  
 O corpo diz: sou uma festa.

Com base nas percepções e interpretações do poema, oferecidas pelas participantes dos círculos de cultura, desenvolvemos uma reflexão que nos possibilitou ampliar as formas de sentir e pensar o próprio corpo e o corpo do outro, bem como algumas ideias sobre afetos e sexualidades. Apresentamos, assim, a interpretação de cada frase do poema, por meio das colocações e falas pronunciadas pelas participantes, ao mesmo tempo que trazemos para o diálogo os estudos de alguns autores e autoras.

### **A igreja diz: o corpo é uma culpa**

Não somente para a igreja. No tempo presente, é recorrente falas como a entrevistada Leila, católica. Para ela “a igreja católica condena muito o corpo, ele é um pecado” e não somente para o catolicismo. O ‘corpo pecado’ nasce de um discurso religioso, específico da visão judaico-cristã, que intensifica a dualidade entre corpo e alma e atribuiu uma hierarquia e significados valorativos distintos. Esse dualismo é expressado por duas polaridades: a alma é considerada positiva, definida pela virtude e pelo espírito; o corpo é considerado negativo, definido pela matéria-carne e pelo pecado. Consequentemente, o corpo e os prazeres oriundos das vivências sexuais tornaram-se alvo de uma visão negativa (FURLANI, 2003).

A entrevistada Maria, evangélica, ilustra essa ideia: “o sexo é um pecado, começa na história de Adão e Eva, é o que pastor fala”. Nesse momento bíblico os corpos são representados como um lugar de pecado, de luxúria, propensos a ceder à tentação sexual. A partir desse ato, a nudez é associada a um sentimento de pudor e os órgãos genitais tornam-se um acesso ao pecado, assim é encarnada uma corporeidade vinculada ao mal (FURLANI, 2003). Durante nosso diálogo, percebemos que sociedade brasileira é fortemente influenciada por uma herança católica e evangélica. Ideias oriundas de mitos tomam os espaços – família, escola, igreja, trabalho, rua – e sustentam representações dos corpos e das sexualidades construídas, social e historicamente, por meio de discursos imbuídos por relações de poder.

Nas colocações individuais é possível contemplar e desconstruir os “mecanismos coercitivos impostos historicamente” e, assim, possibilitar “uma vivência mais positiva e livre do corpo, do prazer advindo dele, deste prazer compartilhado com o outro, da sexualidade pessoal” (FURLANI, 2003, p.30). Não nos basta o discurso religioso. Para o grupo, viver o corpo e a sexualidade de uma forma livre, talvez signifique interrogarmos os conceitos de ‘certo’ e ‘errado’ nas noções de masculino/feminino e de homem/mulher. A organização social apresenta uma certa tendência para uma ‘ordem de gênero’, nos conduz a caminhos de raciocínio simplistas, para explicar comportamentos individuais, tais como, as crenças arcaicas sobre a natureza de cada um dos sexos. A colocação de Evelyn, de orientação religiosa católica, “você precisa de ter um pulso mais forte para menino do que para menina, para ela você dá beijos”, alimenta e reforça uma visão dicotômica que confere ao ser masculino determinadas características psicológicas, enquanto sobressaem outras distintas ao ser feminino. Sobre este aspecto, Ana, que não se manifestou quanto a sua orientação religiosa, retorquiu: “a criança homem tem que ter uma educação diferenciada para não ser machista.” Estas posições nos levaram a questionar sobre o que é suposto ser-se ou fazer-se enquanto homem ou mulher. A discussão desta problemática ganhou relevo, pois a diferença não tem sido sinônimo de diversidade, antes, têm-nos arrastado, para a desigualdade e a hierarquia, ao fomentar a atuação díspar das relações e do estatuto

social. Pareceu-nos pertinente, esclarecer a distinção entre sexo e gênero, para uma ação pedagógica que contrarie os preconceitos e discriminações.

O sexo com o qual nascemos é relativo às características fisiológicas e anatómicas que diferenciam, no nível biológico, entre masculino e feminino; gênero combina os atributos psicológicos e as aprendizagens socioculturais que permitem, ao ser humano, desenvolver e consolidar os traços de identidade, “enquanto seres sexuados, os quais estão comumente associados – em sentido lato – aos conceitos de masculinidade e feminilidade” (VIEIRA,2013,p.78).

Entendemos, assim, que o ser masculino e o ser feminino diferem em função das especificidades culturais, ou seja variam no espaço/tempo e incluem interseções de diversos eixos de dominação/subordinação, tais como, patriarcalismo, classe, orientação sexual, geração, raça/etnia, influenciando nas produções discursivas do conceito de gênero (FURLANI, 2009). De fato as categorias homem e mulher não podem continuar a ser vistas de forma homogênea e muito menos passíveis de traduzir modelos de conduta exclusivos. Em relação aos estereótipos de gênero, vários estudos mostram que nas práticas familiares e escolares é evidenciada desde a infância uma socialização diferencial, consoante a categoria sexual de pertença da criança e, essas práticas são reforçadas ao longo da nossa existência (FACIOLI, 2015).

Leila, sobre esta questão, afirma: “na minha família eu vejo isso, quando era pequena eu gostava de brincar misturado com os meninos, gostava de brincar de bola, de gude, de tudo e lá em casa o pessoal me recriminava. A menina tem que brincar só com menina, muitas vezes fiquei de castigo, tomei bolo na mão...e mesmo assim, eu ia na cara de pau brincar com menino. ” Mesmo que estes estereótipos manifestem uma correlação com as diferenças e generalizações, quase inquestionáveis, de comportamentos observados entre os sexos não podemos esquecer da multiplicidade comportamental referente aos grupos, integrados pela categoria sexual de pertença (VIEIRA, 2013). Sem dúvida que os tradicionais estereótipos de gênero levam a uma padronização das expectativas e das crenças que normatizam os modos de pensar e enquadrar configurações particulares na socialização dos/as adolescentes, tendo como objetivo, o desempenho de papéis adequados a uma vida adulta dentro dos ditames estabelecidos pela sociedade.

Importa salientar que a dicotomia ilusória, assente na divisão de características masculinas e femininas conduz-nos a um sistema de oposições homólogas, levando-nos a acreditar que a diferença estaria na natureza dos seres e não num processo de aprendizagem diferencial de normas e valores. Acreditamos, em consequência das implicações educativas, ser necessário desconstruir uma lógica de determinação biológica que prescreve os atributos ou competências, os quais homens e mulheres devem adquirir. Nada como a afirmação Vieira (2013, p. 81), para confirmar a alusões até agora expostas neste artigo, ou seja, o que movimenta “a premência de se utilizarem as lentes de gênero é a defesa que as pessoas de ambos os sexos deverão ter as mesmas oportunidades para aprender e explorar desafios, sempre em consonância com as suas potencialidades, apetências e interesses individuais”.

### **A ciência diz: o corpo é uma máquina**

Prosseguindo a análise, encontramos uma linguagem do corpo vivenciada pelo controle, a qual é moldada, reajustada e assujeitada. Um marco importante na história do corpo é a filosofia cartesiana, fundada por Descartes entre os séculos XVII e XVIII, a qual legitima a cisão entre a alma e o corpo. Para Le Breton (2011, p.106), a partir do enunciado “Penso, logo existo”, elaborado por Descartes, foi inventado um corpo ocidental aprisionado numa “sociedade onde o caráter individualista exerce os seus primeiros efeitos significativos, o enclausuramento do sujeito em si mesmo, faz do corpo uma realidade ambígua, a marca mesma da individualidade. ” Na visão do filósofo o pensamento é totalmente independente do corpo, ou seja, “o racional não é uma categoria do corpo, distinguido da presença humana, está votado à insignificância” (LE BRETON, 2011, p.106).

Outra referência da filosofia mecanicista refere-se ao corpo comparado a um modelo de máquina, na analogia o corpo é “uma constelação de utensílios em interação, uma estrutura de

engrenagens bem ajustadas e sem surpresa” (LE BRETON 2011, p.121). Para Leila, “o que faz o corpo agir é a mente, é o cérebro que comanda (...) É a mente que vai jogando e o corpo movimentando (...)” e Evlyne reforça a ideia “é a mente que faz agir o corpo, para você fazer uma faxina, para estudar, para falar é a mente que te domina”. Esta afirmação pode evidenciar o divórcio entre espírito e corpo, bem como o uso instrumental do corpo. Estas afirmações encontram-se não só na fala de Leila, mas, igualmente, corroboram concepções pedagógicas conservadoras de muitas escolas, ainda hoje. Nestas, o corpo é seccionado em duas partes, pelo menos, e, ao tempo em que se tenta docilizar os movimentos corporais, imobilizando-os e os processos mentais são superdimensionados. Estas escolas se alicerçam, muitas das vezes, nas práticas de transmissão de conteúdos, as quais ‘necessitam de mentes atentas e de corpos paralisados’, para lembrarmos Foucault (2000) e Silva (2009).

Nesta concepção conservadora, o que suplanta a dimensão da razão fica reduzido a um plano subalterno como, por exemplo, as sensações corporais, as brincadeiras, os sorrisos, os movimentos, os prazeres e desprazeres. Ao comentar sobre o corpo na escola Leila nos apresenta a imagem de “uma fábrica de montagem. Cheia de regras, como você sentar, como você se vestir, é cansativo, como você falar...é muito controle no corpo.” Esta compreensão que Leila nos apresenta é singular para refletirmos sobre a questão da disciplina, delineada por Foucault (2000) e denominada por ele de “corpos dóceis” para compreender a escola como um espaço de poder sobre o corpo. Para este autor todo o conhecimento está fundamentado em uma luta de poder e saber e o corpo é permeado por este controle, uma “tecnologia política do corpo”, assente nos movimentos mecânicos que privilegiam a eficácia produtiva, a racionalidade da força de trabalho, o adestramento e a submissão.

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação. Mas, em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2000, p.25).

O corpo, ao converter-se no eixo desse poder, é subjugado por várias técnicas de controle e coação, como a disciplina interna de autocontrole que produz corpos dóceis. Para reiterar esta ideia o autor afirma ser “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault 2000, p.118). Ao falarmos sobre o espaço escolar, Nabele argumenta: “na escola sinto o meu corpo como uma máquina, tou muitas horas sentada na mesma posição a copiar coisas do quadro, a fazer prova, a ouvir o professor. Fico cansada é sempre igual, a mesma coisa toda a semana. É muita pressão”. Esta colocação sugere um corpo máquina, e como máquina, um corpo envolto em relações e forças de poder. Sobretudo na modernidade, o corpo ao ser fragmentado e escrutinado, transformar-se em mais uma peça da exagerada máquina de produção, ou seja, um produto que se fabrica em massa num conjunto: família, escola, fábrica, quartel, hospital, hospício, cadeia.

Por isso, Foucault (2000, p.126) afirma que “o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” Já Maria, ao comentar sobre sua inserção na escola, afirma que “quando venho para aqui o meu corpo fica tenso eu me sinto tensa, não sinto contemplada aqui (...) parece que o mundo fica lá fora, me sinto desconfortável, não me reconheço aqui”. Nesta passagem, Maria desnuda uma escola impenetrável para os estudantes, fechada entre muros e grades, deslocada da realidade social, desarticulada do cotidiano, torna-se indiferente perante vivências e significados do corpo. Para nós ainda significa mais, uma escola desajustada às necessidades e expressões do corpo, à relação humana com o mundo social e com os outros.

Portanto, Foucault (2000) define a escola, como uma instituição de sequestro, pois de uma forma subtil dissemina mecanismos disciplinadores dos corpos, inscritos nas relações de poder que se expressam nas formas de organização espacial, numa homogeneidade ritualizada no alinhamento das crianças pela idade/sexo, determinando o lugar de cada em função do seu desempenho e

comportamento, na regulação inflexível dos horários, por exemplo os tempos definidos para a alimentação, a distribuição das atividades, as idas ao banheiro.

A ordenação por fileira, no século XVII. Começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; [...] determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2000, p. 126).

Na nossa perspectiva, a escola tem dificuldade em acolher os corpos que sentem, pensam e agem fora da conduta prescrita pelas normas regulatórias de uma sociedade hegemônica. Silva (2009, p. 47) reitera essa ideia ao afirmar que esse corpo, muitas vezes rotulado, violentado, desvalorizado, “ (...) deseja a liberdade, ele inventa outros mundos e não sucumbe ao modelo que lhe apresentam. Existe a possibilidade da sua docilização e existe a possibilidade de sua libertação, pois este movimento é dinâmico, e não estanque; é dialético. ”

### **A publicidade diz: o corpo é um negócio**

A imagem do corpo perfeito, atlético, esbelto é determinada por aspectos de ordem econômica, política, sociocultural, os quais influenciam os padrões de beleza e estética considerados aceites. O corpo é sinónimo de negócio, lucro, investimento, consumo. Engendrado na sociedade capitalista, o corpo mercadoria é consagrado por uma “ordem cultural baseada no prazer, na lógica individualista hedonista e narcisista, na qual o homem se entrega ao efêmero, ao prazer, ao consumo e ao individualismo” (SILVA, 2009, p. 33). A fala de Leila aponta um corpo como mercadoria sexual: “hoje, você vê na tv, no celular, no facebook, a mulher com o corpo nu ou com roupas provocantes, pra vender produtos o corpo da mulher é levado pro lado do sexual (...) eu não acho certo.” O corpo é o centro da publicidade. Silva (2009, p.33) reforça esta ideia ao afirmar “O corpo hoje mostra-se nu. Cultuasse o corpo. Não qualquer corpo, mas um socialmente determinado. ”

Esta determinação ocorre pela imposição do mercado, como é o caso de modelos que se submetem a operações para conquistar lugar de destaque”. E continua: “quase anjo, quase Hércules, o corpo brinca com o simbólico das pessoas, conclamando os mitos tão divulgados e caros ao sistema capitalista” (SILVA, 2009, p. 35). Le Breton (2010, p.78) também enfatiza um corpo anunciado e vendido ao lado de corpos esculturais com a pretensão de manter e valorizar uma aparência sedutora e menciona: “Roupas, cosméticos, práticas esportivas, etc., formam uma constelação de produtos desejados destinados a fornecer a “morada” na qual o ator social toma conta do que demonstra dele mesmo como se fosse um cartão de visitas vivo”.

Alvo de publicidade enganosa, o corpo torna-se um objeto implícito e associado, intencionalmente, a um objeto que promete vivências de intensa participação corporal, criatividade e liberdade, ao mesmo tempo que se distancia das reais vivências de corporalidade do cotidiano. As imagens e representações do corpo na publicidade suscitaram, também, uma reflexão em torno do desenvolvimento tecnológico da Medicina que inventou, nas últimas décadas, os mais diversos instrumentos para o remodelamento corporal, a cirurgia plástica. Nas palavras de Maria, nos tempos atuais, “o corpo silicone está na moda, em todo o lugar, nas revistas, na televisão...Tudo é silicone, peito de silicone, bunda de silicone, etc. Para mim não é nada perfeito, as mulheres que a gente vê na revista, nada perfeito. O importante é agente ver o nosso corpo como a gente é, mas não...”. Estas figurações estéticas e o investimento no corpo como um instrumento de poder “faz parte do imaginário social como sendo o ser desejante alimentado pelo imaginário burguês, que se apresenta como hegemônico, especialmente na publicidade, que vai pouco a pouco reforçando as representações sociais de beleza” (SILVA, 2009, p.35). O ‘mito do corpo perfeito’, fabricado pelos meios publicitários continua a ditar normas em relação ao corpo e sexualidade. Este fenômeno, talvez, manifeste a necessidade da mulher e do homem contemporâneos de vivenciarem a unidade existencial do corpo e espírito em uma relação mais próxima com a natureza.

## O corpo diz: eu sou uma festa

O diálogo sobre o corpo festa é iniciado pela observação de Maria: “na escola você não pode rir muito, tem que estar comportado, sério” e Leila acresce “Se você está rindo de mais os professores não gostam, acham que é deles. Levam o riso como insulto.” Por vezes, encontramos na escola uma linguagem do corpo vivenciada por práticas de controle e disciplina, ausência de diálogo e escuta. Semblantes sérios ou alegres, palavras ríspidas ou delicadas, revelam múltiplas tonalidades psicológicas que dão expressão ao corpo e às relações de ensino e aprendizagem. Le Breton (2009, p.111) afirma que “O homem está afetivamente no mundo”. Intricado entre o sentimento e a razão, o corpo envolve, tal como na linguagem, o inteligível e o sensível que se unem na produção de sentidos. A educação mais do que uma ferramenta está relacionada com a qualidade da presença do educador. A necessidade de formação científica não exclui a capacidade de proporcionar uma práxis com confiança, afeto e alegria. “O coração e a razão longe de se dispersarem, entremeiam-se de forma necessária, influenciando-se mutuamente” (LE BRETON, 2009, p.112).

A educação não se reduz a técnicas mecanicistas, ela deve permitir que o educando se abra para o mundo dos sentidos e dos afetos, o que significa aprender com o corpo todo. Paulo Freire (2004) aponta a alegria e amorosidade como uma das qualidades fundamentais a serem desenvolvidas num projeto político-pedagógico emancipatório.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

Para o educador o ensino e aprendizagem não se dá afastado da ‘boniteza e da alegria’. A estética e a ética caminham juntas. Elas são sinónimo de prazer e sentido e, nos estimulam a procurar o significado do saber e do ser. Tal como Freire (2004), a nossa perspectiva do processo de ensinar e aprender é estabelecida por uma “razão encharcada de emoção” que não se deixa condicionar por uma visão unilateral da educação, circunscrita, somente, à formação de cidadãos ao serviço do estado, do mercado ou da sociedade. Por isso, ser e saber são indissociáveis, estabelecem a interação e o equilíbrio entre razão e emoção e possibilitam conectar com um conhecimento consciente, sensível e responsável. Muitos ambientes educativos, ainda, são orientados por uma visão instrumental da razão em detrimento da afetividade e, “como prática estritamente humana jamais (...) poderá ser uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2004, p. 142).

A fala de Nabele exemplifica a pouca importância dada à afetividade no cotidiano escolar: “não sou muito afetiva. Mas na escola não falamos sobre essas coisas, sempre tem uma distância entre professor e aluno. Você não vê pessoas felizes aqui, assim alegres por estarem na escola, a aprender. É diferente quando você está por alegria e não por obrigação.” A afetividade quando compreendida num sentido amplo revela que “o objetivo da educação é aumentar as possibilidades de prazer e alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria. Creio na função educativa e intelectual do prazer. Uma inteligência feliz é uma inteligência...mais inteligente...” (ALVES, 2011, p.84). Na visão do autor, não é possível dissociar o intelecto e a sentimento, o racional do irracional, a objetividade da subjetividade, sorrir, chorar, amar, odiar, fazem parte da experiência humana, da complexidade e incompletude, por isso, a educação precisa tornar-se integral e permanente.

Aprender e ensinar com sentido é incentivar a “boniteza de ser gente”, a boniteza de ser e estar como educador (a), pois a “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE 2004, p.67). Com um olhar estético e ético, o educador considerava que a escola transformadora seria a “escola do companheirismo”, marcada por uma pedagogia, na qual o sujeito epistémico não é aquele que somente se vê como um ser racional, mas que se permite sentir, escutar, sensibilizar, intervir na complexidade do cotidiano.

É falso também tomar como inconciliáveis, seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2004, p. 142).

Aprender e ensinar com sentido e pelos sentidos, como propõe Alves (2011, p.74), implica reconhecer que “O corpo é educador por graça, de nascimento. Não precisa de aulas de pedagogia.” Os programas e currículos das escolas contemplam uma série de saberes, no entanto, o educador questiona “onde se encontra a sabedoria?”. Existe uma diferença entre saber e sabedoria intrinsecamente relacionada com o corpo. Os saberes e a ciência são os métodos, as teorias, os conceitos, a consciência, dão-nos poder de agir sobre o mundo, porque saber é poder e, dão-nos as ferramentas para viver. Enquanto a sabedoria nasce nas profundezas do inconsciente, mora no corpo e, por isso, não pode ser codificada em palavras-conceitos. “Frequentemente os muitos saberes da ciência tornam inacessível a sabedoria que mora no corpo. O excesso de informação faz o corpo tropeçar.” (ALVES, 2011, p.72).

As ideias se entrelaçam e Le Breton (2000) sugere, também, uma educação aberta ao mundo dos sentidos e das sensações, um ensino e aprendizagem de corpo inteiro. As palavras de Maria “tem toque e olhar que seu corpo arrepiá todo...é prazeroso” e de Lelia: “tem gente que sabe como chegar, dar um toque, um abraço, um carinho... fica marcado... lembrança do cheiro, das coisas que a gente escuta, lembrança do que a gente vê e sente” expressam a necessidade de afirmar o prazer e alegria no sentido de realizar uma aprendizagem sensível. Talvez, no espaço escola, no espaço social se esqueçam do ritmo natural e a singularidade de cada um, impregnados nos sentimentos e emoções, na criatividade e intuição, na espiritualidade, enfim no conhecimento sensual e nas vivências do cotidiano. Um dos sentidos da educação habita no saber relacionar-se e reconhecer-se com o seu próprio corpo em comunhão com corpo do outro.

## **A FESTA DO CORPO**

A imersão dessa proposição educacional em uma escola pública de Salvador, possibilitou a efetivação dos círculos de cultura durante cinco encontros, nos quais foi possível desenvolver e consolidar um processo prático (ação, reflexão, ação) que nos permitiu questionar e refletir sobre os temas geradores corpos, afetos e sexualidades no contexto específico do grupo em questão. Pelo comentário de Leila: “o meu corpo é um parque de diversão!”. Ou, ainda, pela colocação de Maria: “Eu gosto do meu corpo, ele é uma maravilha. Eu me sinto bonita, bem assim mesmo” consideramos que os diálogos nos possibilitaram um encontro feliz entre corpos, afetos e sexualidades.

Os comentários das participantes mostram como é importante e urgente abrir um espaço curricular no PROEJA que reconheça e valorize os temas dos corpos, sexualidades e afetos. Embora, as participantes elaborem posições críticas sobre esses temas, percebemos a necessidade de criar um contexto escolar aberto ao debate numa perspectiva mais ampla, pois ainda são escassamente abordados no contexto escolar.

Além disso, concluímos que os corpos, afetos e sexualidades são influenciados e, até, constituídos pelos contextos educacionais, sociais, históricos, políticos, bem como por uma complexa dinâmica relacional, linguística e valorativa. Silenciar a influência dos contextos e das expressões afetivas no cotidiano e no espaço escolar é, enclausurar os corpos e sexualidades ao reducionismo comportamental e social, o qual reproduz concepções unilaterais e intensifica as polaridades: bonito ou feio, certo ou errado, bom ou mau, feminino ou masculino.

São estas concepções polarizadas e reducionistas que constroem um corpo, uma sexualidade fragmentada e impossibilitam o emergir da unidade existencial presente em cada um de nós. O diálogo e a reflexão sobre os limites e possibilidades das lógicas sociais presentes e que, de certa forma, nos direcionam a determinados padrões de comportamento e concepções sobre os temas mencionados nos permitiu apontar e potencializar uma construção, reconstrução e afirmação de uma educação que

aponte para uma formação mais humana, que questione os marcos hegemônicos da sociedade e que oportunize a formação de uma cidadania capaz de promover a emancipação.

Durante os encontros, surgiu a possibilidade de pensar a educação como ato de resistência ou como um movimento que permite despertar, desorganizar, liberar as potencialidades e intensidades inscritas nos corpos, afetos e sexualidades. Uma educação não delimitada, apenas, pelos saberes científicos, antes, dilatada pela sabedoria do corpo, a qual movimenta a gramática dos afetos. Compreendemos, assim, ser necessário e possível implementar esta perspectiva no fazer cotidiano dos sujeitos educacionais, ao possibilitar o estabelecimento de uma relação dialógica e reflexiva no intuito de se vivenciar uma práxis libertadora e democrática como um dos elementos motivadores.

## REFERÊNCIAS (CAIXA ALTA, NEGRITO, GARAMOND 12, ALINHADO À ESQUERDA)

- ALVES, Ruben. *Variações sobre o prazer*. Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- FACIOLI, Lara. Aprendendo diferenças: escola é espaço privilegiado para combater preconceitos. In: Homossexualidades: da perseguição à luta por igualdade. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 10, n. 119, ago., 2015.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*: a história da violência nas prisões. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da Sexualidade Humana*: subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. 1ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: LP&M, 1994.
- GOMES, Romeo. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 32ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*: antropologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LE BRETON, David. *Sociologia do corpo*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilorde (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SILVA, Maria Cecília de Paula. *Do corpo objeto ao sujeito histórico*: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.
- VERÓN, Eliseo. *A produção de sentidos*. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.
- VIEIRA, Cristina. Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereótipos de gênero nas práticas familiares e escolares. In Rabelo, Amanda, Pereira, Graziela, Reis, Mª Amélia (Orgs). *Formação docente em gênero e sexualidade*: entrelaçando teorias, políticas e práticas. In. Petrópolis, Rio de Janeiro: De PetrusetAlii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.