

CORPOS SEXUADOS: RAÍZES NA HISTÓRIA E NA CULTURA

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes³

SEXED BODIES: ROOTS IN THE HISTORY AND IN THE CULTURE

Resumo:

Este ensaio apresenta uma reflexão sobre o corpo sexuado, entendido como construção cultural marcada pelo gênero, vez que corpos de homens e mulheres são “construídos” de modos diferentes; também destaca a sua condição de principal elemento de comunicabilidade no ambiente escolar, destacando assim a importância desta discussão no campo da educação. Ressalta a construção de idéias sobre os corpos de mulheres e de homens ao longo da história, assinalando o papel do pensamento científico no estabelecimento de assimetrias de gênero, baseadas na naturalização das diferenças entre os sexos. Apresenta ainda algumas reflexões sobre ações educativas na escola, com vistas à educação para a sexualidade baseada na responsabilidade e respeito ao próprio corpo e ao corpo do(a) outro(a).

Palavras-chave: Corpos sexuados; territorialidade do corpo; educando o corpo

Abstract:

This test presents a reflection on the sexed body, when cultural construction marked by the type, time was understood how which bodies of men and women are "built" in different ways; also it detaches his condition of principal element of communication in the school environment, detaching so the importance of this discussion in the field of the education. It emphasizes the construction of ideas on the bodies of women and of men along the history, marking the paper of the scientific thought in the establishment of asymmetries of type, based on the naturalization of the differences between the sexes. It presents still some reflections on educative actions in the school, with sights to the education for the sexuality based on the responsibility and respect to the body itself and to the body of the other.

Keywords: Sexed bodies; territoriality of the body; educating the body

Introdução

A análise que fazemos sobre as bases históricas e culturais da construção dos corpos sexuados pressupõe a complexidade dos construtos corpo, sexo e gênero, em suas dimensões bio-psico-sociais e refletem a dimensão das experiências vividas por mulheres e por homens no cotidiano de suas vidas. Nesta perspectiva, as reflexões comportam as seguintes abordagens: a “construção” histórica e cultural dos corpos sexuados, compreendendo a territorialidade do corpo e educando o corpo numa perspectiva de gênero.

A “construção” histórica e cultural dos corpos sexuados

Sexualidade e corpo são constructos intimamente relacionados e como construtos, são aprendidos. Aprendemos sobre corpo sexuado a partir do nascimento em todas as instâncias sociais em que vivemos. Como analisa Judith Butler (2003), o corpo, apesar de ter uma materialidade inegável, é também constituído por processos sociais que o significam e, portanto, o determinam e o

³ Doutora em Educação - Prof^a da UFBA e da UNIFACS . e-mail: tcrispf@ufba.br tereza.fagundes@unifacs.br

constroem. Assim sendo, admitimos que a amarra no social é fundante das relações que as mulheres e os homens têm com os seus corpos.

Neste sentido, para Foucault (2005), essas relações são marcadas pelo controle, pela disciplinarização e pela normalização. Como exemplo podemos constatar a expressão destas marcas em algumas práticas cotidianas como as filas que temos de obedecer – filas nos bancos, nos restaurantes, nos supermercados, nos postos de gasolina, nos pedágios; na escola, as filas para entrar e para sair das salas de aula, filas de carteiras, filas para a merenda; músicas e brincadeiras permitidas; comemorações de datas cívicas, hábitos de higiene, regras impostas nos refeitórios, horários definidos para o uso do banheiro e tantas outras atividades, sustentados pelo discurso da moral e dos bons costumes.

Reflexões do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS, 1995, p.44) apontam que:

[...] O corpo guarda marcas, inscritas através da educação: nas proibições, permissões, vergonhas, coragem, medos, dores, prazer, receios, ousadias, distanciamento e aproximações [...] O corpo tem seus sonhos, projetos e fantasias. O corpo sou eu. Por isso há tanto a conversar, a aprender, a conhecer.

Constatamos também que o corpo das mulheres tem uma construção cultural diferente do corpo dos homens, assim como são construídos de forma diferenciada os gêneros feminino e masculino. O jeito de ser de nossos corpos não é adquirido de forma natural, afirma Muraro (1983); trata-se de uma aprendizagem que se faz ao longo da vida sob a influência da educação e da cultura, que por sua vez, é um produto da relação do ser humano com a natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo(a).

Nesta ótica, sendo o principal elemento de visibilidade, de comunicabilidade e de sociabilidade no cotidiano escolar, o corpo precisa ser compreendido, ter suas percepções trabalhadas, re-elaboradas e reconstruídas.

Tomar conhecimento do corpo que temos é uma aprendizagem que começa muito cedo. Ainda criança, logo após o nascimento, vamos nos conhecendo e conhecendo o mundo pelo corpo. Apreendemos as pessoas e o ambiente que nos cerca pelo olhar, pelo cheiro, pelos sons, pelo alimento que degustamos, por aquilo que tocamos e que se permite tocar. Conhecemos também o nosso corpo e o mundo pelas sensações, percepções e entendimentos que vão além da interação corpo orgânico funcional e ambiente; e efetivamos a nossa corporeidade que consiste na forma pela qual o cérebro reconhece e usa o corpo, como instrumento de compreensão de si e de relação com o mundo.

O corpo é constituído biologicamente, mas é também constituído simbolicamente pela história e pela cultura. Na perspectiva de Muraro (1983, p.23):

O corpo é a base da percepção e da organização da vida humana, tanto no seu sentido biológico como social. Assim, falar, andar, olhar, são modos socialmente determinados de sentir e pensar e toda uma visão de mundo. [...] Assim, também, se produzem os corpos economicamente úteis [...] desde que sejam [...] submissos. Que se tornem seus próprios vigias. Para tanto são adestrados e lhes são inculcados hábitos primários desde a infância.

Com base nas diferenças dos corpos se instaura principalmente uma diferença política, cerne de desigualdades entre as pessoas quer se considere o sexo, o gênero ou as múltiplas expressões de sexualidade. Esta desigualdade demarca espaços, estabelece limites e desencadeia hierarquias e valores que desenham corpos ideais e práticas sexuais compulsórias, como a heterossexualidade.

★ Também o corpo humano, aprendido como dividido em categorias binárias, feminino e masculino, se se apresenta com contornos que fogem a essa normatividade sexual pode ser estigmatizado como ‘imperfeito’ ou “desviante”.

Nossos corpos resultam da coexistência, ora simultânea, ora separada, da natureza (que inclui necessidades físicas como a fome, o sono, o sexo, entre outras), com o mundo das representações, que inclui a cultura, a educação, o lazer, a ludicidade. Deste imbricamento participam os sinais e as movimentações do próprio corpo, resultantes de uma espécie de área circular ou campo de proteção que podemos chamar ‘território’. Como todo território envolve demarcações, requer limites, somos nós quem construímos a compreensão do próprio território corporal.

Compreendendo a territorialidade do corpo

O termo territorialidade pode ser compreendido de modo muito amplo, em suas dimensões social, política, econômica e cultural. A princípio restrito a certos aspectos jurídicos em relação ao Estado, o termo, durante certo período, foi apropriado pela Etologia, para designar a conduta de um organismo ou indivíduo para demarcar o seu território e defendê-lo contra os membros de sua própria espécie. (ALBAGLI, 1993). O termo foi progressivamente adotado por diferentes campos das Ciências Sociais, a partir da compreensão que a pessoa humana deva ser entendida em seu contexto espacial, fruto da história e da cultura. Para Albagli (1993, p. 28):

No nível individual, territorialidade refere-se ao espaço pessoal imediato, que em muitos contextos culturais é considerado um espaço inviolável. Em nível coletivo, a territorialidade torna-se também um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade.

Neste contexto, e considerando que são muitas as possibilidades de se utilizar e re-significar o termo, nossa idéia de territorialidade está associada à marcação de espaços, delimitação de fronteiras, definição de lugares. Há um sentido descritivo ao explicitarmos o que é feito neste lugar e um sentido prescritivo, ao supormos o que nele pode ser feito. Neste sentido, podemos dizer que o corpo possui uma territorialidade, que pode se definir com um limite de superfície que o separa do “outro”. Podemos até dizer que a pele funcionaria como este limite em relação ao mundo externo.

O corpo compreende uma extensa área que precisa ser conhecida, protegida, ter os seus limites demarcados, em condição de preservar a sua integridade, ao mesmo tempo em que deve assegurar a possibilidade de relacionamento e integração com outros ‘territórios’ que estão em seu entorno (atualmente cada vez mais abrangente).

Para Merleau-Ponty (1986) o corpo é o nosso ancoradouro no mundo, é o conjunto de significações vivas por intermédio das quais lemos esse mundo. E Mello (2004) complementa admitindo que junto aos outros corpos no mundo, construímos e somos construídos através do tempo e do espaço.

Lembramos que, embora se faça de forma mais difícil ou falte a plenitude, a compreensão de si e integração com o mundo no caso de pessoas com deficiências visuais, auditivas, motoras e/ou mentais, a dualidade corpo/mente encontra meios de responder aos estímulos, às demandas, às necessidades.

Com este entendimento não é difícil admitir que a construção do território corporal também se dá perpassada pelo gênero, porquanto em paralelo se faz a construção de nossas feminilidades e nossas masculinidades.

A feminilidade resulta da interação entre a consciência que uma pessoa tem de pertencer ao sexo feminino e as conseqüências sociais concretizadas nas relações com o outro. É construída em

★ Em Zoologia, a **Etologia** é a disciplina que estuda o comportamento animal. Está relacionada aos nomes de [Konrad Lorenz](#) e [Niko Tinbergen](#), sob influência da [Teoria da Evolução](#), tendo como uma de suas preocupações básicas a evolução do comportamento através do processo de Seleção Natural.

oposição à masculinidade, constatação assumida por diferentes sociedades e culturas, conforme vêm demonstrando os estudos sobre gênero.

O pensamento de Margaret Mead (1967) revela que o aprendizado do ser mulher e do ser homem está assentado no conhecimento sobre sexo e sobre relações entre os sexos, hoje configuradas como relações de gênero – relações entre homens e mulheres. Os dados obtidos em seus estudos feitos em diferentes povos e culturas, de 1920 até 1940, levaram-lhe a concluir que em todos os agrupamentos humanos que conheceu havia uma considerável variação na sua herança biológica, no físico, no temperamento e em outros aspectos da personalidade. Dessa forma, os padrões de homem e de mulher também variavam, embora houvesse constância no sentido de que quanto mais precisos forem, do ponto de vista biológico, “[...] os primeiros anos, tanto mais a mãe terá feito com que seu filho menino sinta sua masculinidade e a menina sua feminilidade.” (MEAD, 1967, p.128). Assim sendo, podemos entender que a construção dos gêneros se dá a partir do que é revelado pelos corpos dos seres humanos: machos e fêmeas.

Apesar dessa concepção de Mead (1967) conter elementos passíveis de críticas quanto à naturalização das diferenças entre os gêneros, admitimos como ela, que a construção da identidade de gênero assenta-se, inicialmente, no que é expresso concretamente nos corpos físicos.

Entretanto, sabe-se também que em diferentes culturas e em diferentes sociedades, as identidades feminina e masculina vão sendo estruturadas historicamente nas relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres, nas quais à mulher cabe, geralmente, a posição de comandada, submissa, oprimida e tantas outras adjetivações que a situam num plano inferior ao dos homens, enquanto ao homem cabe exatamente o oposto, situando-o num plano superior ao das mulheres.

A menina tem aprendido, desde os primórdios de nossa cultura, que ser mulher é saber cuidar de crianças, cozinhar, lavar, passar roupas, cuidar da casa e do marido; adotar a postura do servir, do submeter-se, do obedecer ao pai, irmão, marido, etc.; ser dependente, passiva, dócil, carinhosa, gentil, paciente, emotiva; ser aquela que sabe agradar, dentre outros atributos. O menino, por outro lado, aprende que ser homem é ter sob seu comando as experiências dos outros, especialmente das mulheres; é poder tomar decisões por todo um agrupamento social como a família; é ser ativo, viril, corajoso, intransigente, etc.

Como reflexo de uma cultura androcêntrica temos a fragmentação ou separação de tudo que deveria ser uno – humano da natureza, razão da emoção, corpo da mente, desencadeando uma oposição hierárquica entre as partes em que uma das partes é sempre considerada como superior e sempre progride mediante a subordinação à outra (MIES; SHIVA, 1997). Assim, a natureza aparece subordinada aos homens, a mulher ao homem, o consumo à produção, o local ao global, a emoção à razão, o corpo à mente.

Beauvoir (1980) e Badinter (1986) em suas reflexões referendam as conclusões de Mead (1967) sobre a produção dos gêneros a partir do corpo, acrescentando as relações entre homens e mulheres historicamente construídas como relações de poder favoráveis aos homens. Mais adiante se coloca Butler (2003), entre outras feministas pós-modernas, ao admitir que mesmo esta dicotomia é forçada, e na verdade oculta outras formas de estar no mundo segundo o gênero, argumentando que o discurso de identidade de gênero, construído pelas feministas, é intrínseco ao conceito da norma heterossexual, e que o feminismo precisa aprender a produzir uma legitimidade narrativa para todo um conjunto de gêneros não coerentes com esta ficção. Claro que as relações de poder entre os diferentes gêneros mimetizam a forma de dominação masculina, exercida sobre as mulheres.

Na ótica de Foucault (1985, p.XIV), o poder é “[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa.”; é efetivado através do controle do corpo com vistas à obtenção da integração de pessoas "dóceis" e "úteis" a um determinado propósito. Numa perspectiva de gênero, esse propósito é concebido como o estabelecimento e a manutenção histórica da dominação patriarcal sobre a mulher, situação que concretiza a idéia de um poder que se exerce sobre os sujeitos, tornando-os politicamente dóceis, diminuindo “[...] sua capacidade de revolta, de

resistência, de luta, de insurreição contra as ordens de poder, neutralização dos efeitos do contra poder.” (FOUCAULT, 1985, p.XVI).

Numa outra perspectiva que perpassa em profundidade as relações de poder entre homens e mulheres calcadas no corpo temos o estabelecimento da Ciência Moderna, no século XVII, marcada pela negação da subjetividade e pela valorização da racionalidade como única forma legítima de produção e acúmulo de conhecimento, as mulheres foram excluídas desse processo. Assim, a experiência feminina caracterizada pela fusão da mente (saber) e do corpo (natureza) passou a se constituir em fonte de exploração e motivo de dominação. Para as mulheres, a experiência de ser dominada tira-lhes o controle da sua vida, tornando possível a sua alienação através da dominação (FAGUNDES, 2005, p.32).

A analogia entre mulher e natureza revela a condição de submissão da primeira, uma vez que ao homem sempre importou a dominação da natureza em proveito próprio. Assim, de modo consciente, Mulher e Natureza se confundem num mesmo papel de submissão nas relações de poder, quaisquer que sejam. As mulheres engravidam e parem seus filhos – geram vida; também se associam à idéia de morte, na medida em que assumem até os rituais funerários de seu grupo social. Desta maneira, por permanecerem tão próximas da natureza, lembram incessantemente aos homens a sua fragilidade e finitude, levando-os a reagir, muitas vezes, a essa desmistificação da sua transcendência – saber e poder – de modo violento.

Para Adorno e Horkheimer (1985) havia uma diferença entre a mulher (menor e mais fraca) e o homem difícil de ser superada, uma diferença imposta pela natureza, vergonhosa e humilhante. Ao tratarem da questão do saber ou esclarecimento que promove o desencantamento do mundo/natureza, admitiram que havia uma superioridade do ser humano sobre a natureza, superioridade esta da qual estavam excluídas as mulheres.

Esta falsa argumentação de não ser capaz de pensar como os homens, de não possuir o saber permitido aos homens, de estar ao lado da emoção (corpo) e não da razão (mente), vem a se constituir numa indelével marca no processo de configuração da identidade feminina (FAGUNDES, 2005).

Já afirmava Kant (1985, p.100) sobre o saber: “[...] o esclarecimento é a saída do homem de sua mediocridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”

Nesta ótica, o esclarecimento liberta o ser humano quando o promove a uma situação de maioridade, que se concretiza pelo uso da razão, do pensar por si mesmo e do saber, conferindo-lhe o poder no sentido dele ser senhor de seu destino. Esse poder, segundo os princípios ascéticos que inspiram os pressupostos filosóficos de Kant (1985) – domínio da razão sobre a paixão e da verdade pura sobre a existência temporal – só é alcançado com a separação entre corpo e razão. Como às mulheres sempre se associa a natureza corporal, sua identidade e sua imanência, a elas, historicamente, foi negada a possibilidade de atingir a maioridade. Assim, no seio da família, o persistente poder desses compromissos ascéticos reforça o pressuposto de que, em função da razão, os homens devem exercer sua superioridade sobre as mulheres. Ao homem só é negado esse poder se ele for tomado pelo medo ou pela preguiça. Em contraposição, as mulheres situam-se na condição de tuteladas, numa eterna menoridade, sendo incapazes de gerir a sua própria vida, como se este estado de coisas fosse inerente à sua natureza, à sua essência (SCHOTT, 1996).

A identidade das mulheres é construída, marcadamente, com base no ordenamento de eventos e processos nítidos e descontínuos, em que a ênfase emerge de acontecimentos que se sucedem no próprio corpo de modo inexorável como a menarca, a gravidez e a menopausa; a

identidade masculina, no entanto, quando envolve processos corporais, estes são, principalmente, determinados pela cultura como a circuncisão, incisão e excisão dentária, tatuagem, etc.

Reforçam esse posicionamento os estudos de Mead (1967) que lhe permitiram constatar ser a puberdade das meninas um período claramente percebido como dramático e indubitável, uma vez que, após a menarca, elas são vistas como mulheres. Já a puberdade dos meninos, segundo a autora, não apresenta um momento exato em que eles possam se ver como homens porque as mudanças chegam lentamente: primeiro vêm as mudanças na voz, depois no exterior do corpo e por fim, as ejaculações.

Diante dessas interpretações sobre a importância do corpo na construção das identidades de gênero, afirmamos que tanto para as mulheres quanto para os homens os aspectos biológicos e culturais se integram, embora com pesos nem sempre equivalentes.

A dicotomia corpo-cultura pode até ser considerada insustentável. Na perspectiva de Foucault (1985), Bourdieu (1989) e Bordo (1997), o corpo é também um agente de cultura, um lugar prático e direto de controle social. Com efeito, o corpo masculino e o corpo feminino condensam as diferenças entre os sexos, são essências hierarquizadas; por meio da organização e da regulamentação do tempo, do espaço e dos movimentos no cotidiano, os corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes, de individualidade, do desejo, da masculinidade e da feminilidade.

A mulher, de maneira mais acentuada que o homem, induzida por uma disciplina social, busca um corpo ideal através de sujeições, transformações, aperfeiçoamentos e normatizações, nele memorizando sentimentos e convicções de insuficiência, carência e incompletude. Por isso, segundo Foucault (1987), podemos admitir que o corpo esteja mergulhado num campo político, o que significa dizer que sobre ele atuam as relações de poder, contexto este acrescido por várias instâncias sociais, como a escola, a Igreja e as associações. Os meios de comunicação, por exemplo, anunciam em revistas e comerciais de televisão, modelos de uma estreita associação entre desejos masculinos e atenção feminina, traduzida pelo oferecimento aos homens de petiscos, doces e bebidas, em oposição ao desejo e às necessidades alimentares das mulheres, refreados, controlados e contidos. Obviamente, expressa Bordo (1997, p.25) “[...] o alimento não é a questão em debate

[...] mais exatamente, o controle do apetite feminino é meramente a expressão mais concreta da norma geral que rege a construção da feminidade, de que a fome feminina – por poder público, independência, gratificação sexual – deve ser contida e o espaço público que se permite às mulheres deve ser circunscrito, limitado”.

Embora não concordemos, plenamente, com tal extrapolação, consideramos importante ressaltar que essas questões ligadas à estética corporal são bem mais abrangentes e refletem, por certo, o desejo masculino de controlar a mulher no que tange a seu corpo já que, na contemporaneidade, é muito mais difícil terem os homens a certeza de controlarem os desejos, os projetos e as ações das mulheres.

Somamos a essa questão de controle do corpo uma nova exigência para as mulheres, na medida em que vão se abrindo espaços públicos para o seu exercício profissional. Além das virtudes tradicionalmente consideradas como femininas que lhes são ensinadas, é preciso que aprenda a incorporar a linguagem e valores masculinos associados ao âmbito do trabalho: autocontrole, determinação, calma, racionalidade, etc.

Neste novo milênio, apesar de toda liberação sexual, as mulheres ainda são muito pouco donas do próprio corpo. Muitas acabam permitindo, inclusive, que seu corpo seja explorado de diferentes formas pelos outros. Meninas cada vez mais jovens permitem esta exploração, muitas vezes induzidas por representações de feminilidade que perpetuam a imagem da mulher-objeto, aquela que existe para proporcionar prazer ao homem, dando ao próprio corpo o status de mercadoria, com a qual pode conseguir alguma coisa de ordem material, quando não de ordem afetiva e simbólica. Desta forma, quedam-se a esse processo de sedução e de submissão.

Estas reflexões vêm necessariamente acompanhadas de uma pergunta: o que fazer? Feministas ou não, educadoras e educadores estão de acordo em um ponto: a escola pode contribuir marcadamente para mudar a situação de opressão não apenas das mulheres, mas de diferentes grupos sociais, desde

que seus agentes reflitam sobre suas próprias percepções do mundo e queiram agir de modo a legitimar novas formas de relacionamento com as diferenças. Nesta perspectiva, os corpos podem ser re-significados em meio à cultura escolar, em que podem ser reforçados conceitos e limites e, acima de tudo, respeito aos outros, em seus “territórios particulares”.

Incluem-se nesses territórios os corpos masculinos que pertencem a quem se identifica como mulher e os corpos femininos de quem se identifica como homem, questão que vem sendo tratada por autores contemporâneos, mas que não é foco da abordagem deste ensaio.

Contextualizando o que propomos, traremos a seguir algumas possibilidades de considerar o corpo numa educação escolar para meninas e meninos, para mulheres e homens, entendendo que todos os que fazem parte da instituição escolar (estudantes, docentes, orientadoras, diretoras, funcionários) educam reproduzindo o que foi aprendido ao longo da história de vida de cada um(a), mas que também pode ser transformado pelo poder da Educação.

Educando o corpo numa perspectiva de gênero

Os corpos podem ser educados?

Quando falamos de educação do corpo nos referimos a uma acepção bastante abrangente que inclui o corpo bem como outros constructos sociais, nas ações educativas desenvolvidas pela escola. E assim como se imbricam os conceitos de corpo, sexualidade e gênero, se imbrica a educação do corpo no processo de educação para a sexualidade, considerando as individualidades das mulheres e dos homens, as feminilidades e as masculinidades que tem múltiplas formas de expressão.

Concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ao admitirem que a abordagem proposta para a educação sexual na escola pressupõe o entendimento da existência da distinção entre os conceitos de organismo e corpo. Enquanto organismo se refere ao aparato biológico, herdado e constitucional dos seres humanos, corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência de mulheres e homens na interação com o meio, incluindo as dimensões da aprendizagem e todas as suas potencialidades para a apropriação das suas vivências.

Ao estudar o corpo é preciso considerar o limite da ação pedagógica, assegurando a não invasão da intimidade e do comportamento de cada educando(a). Tal postura deve inclusive possibilitar às crianças e jovens a discriminação do que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal.

Através das diferentes áreas do currículo escolar é possível assegurar o entendimento do corpo vivido em diferentes culturas, em diferentes tempos, em diferentes lugares, suas expressões através dos vestuários, cuidados pessoais, regras, interdições e valorização de comportamentos tais como o hábito presente em algumas culturas de as mulheres tomarem banho com roupas ou a nudez e a liberdade entre as crianças indígenas brasileiras, etc.

A cultura escolar deve compreender a construção de noções, imagens, conceitos e valores a respeito dos corpos feminino e masculino em que esteja incluída a sexualidade como algo inerente, saudável, necessária e desejável da vida humana.

No cotidiano escolar, meninas e meninos precisam ser conduzidos a entender as transformações do corpo do homem e da mulher em diferentes fases da vida, dentro de uma perspectiva de corpo integrado, engendrado, envolvendo emoções, sentimentos e sensações ligadas ao bem-estar e ao prazer do autocuidado (FAGUNDES; BARBOSA, 2007).

Às crianças devem ser propiciadas noções básicas sobre as mudanças decorrentes da puberdade: amadurecimento das funções sexuais e reprodutivas; aparecimento de caracteres sexuais secundários; variação de idade em que inicia a puberdade; transformações decorrentes de crescimento físico acelerado. Também deve ser assegurado o entendimento sobre os mecanismos de concepção, gravidez e parto e, principalmente, sobre a existência de métodos de controle voluntário da reprodução e sua ação no corpo do homem e da mulher.

É preciso acolher a necessidade de discussão das inseguranças, conflitos e medos provocados por essas mudanças bem como a acomodação necessária a esse novo corpo que muda.

Reflexões pertinentes incluem, ainda, a repercussão dessas mudanças nas relações familiares e sociais.

Numa perspectiva relacional, podemos educar numa perspectiva de gênero promovendo o desenvolvimento do respeito ao próprio corpo e ao corpo do(a) outro(a), o respeito aos colegas que apresentam desenvolvimento físico e emocional diferentes; o fortalecimento da auto-estima e a tranquilidade na relação corpo-sexualidade.

Em nossas ações educativas devemos questionar a imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia (através das propagandas, programas televisivos, etc), na medida em que interferem na auto-imagem das crianças e jovens. Todos nós sabemos os efeitos nefastos de uma cultura de hiper-valorização de corpos magros para as meninas e musculosos para os meninos, o que frequentemente resulta em anorexia e morte por uso de anabolizantes esteróides, respectivamente. Isso sem falar no padrão caucasiano de beleza, em um país cuja população resultou da miscigenação de diferentes etnias, bem diferentes dos brancos europeus. Podemos também incentivar a produção (coletiva e individual) das representações que as crianças têm sobre o corpo, através de desenhos, colagens, modelagem, oficinas e outras formas de expressão (FAGUNDES; BARBOSA, 2007).

Ressaltamos, ainda, o cuidado em assegurar a não exposição das crianças e jovens aos demais colegas ao tratar de questões pertinentes ao corpo. Um dos recursos favoráveis a essa abordagem preventiva pode ser a criação/adoção de um personagem imaginário pelo grupo de crianças, através do qual podem ser trabalhadas dúvidas, medos, informações e questões de forma a ninguém se sentir ameaçado ou invadido em sua intimidade. Com relação à linguagem a ser utilizada para designar partes do corpo, indicamos o acolhimento da linguagem utilizada pelas crianças e jovens para depois apresentar as denominações correspondentes adotadas pela ciência.

Conhecer o universo cognitivo, afetivo e psicomotor das meninas e meninos no ambiente escolar é condição primordial para estabelecer o patamar fundamental para a construção de novas aprendizagens associadas a corpo e para não apenas repetir os mesmos conteúdos tradicionalmente abordados, mas tornar mais significativo, através da contextualização no cotidiano, o processo de aquisição do conhecimento sobre o corpo e sobre o exercício da sexualidade (FAGUNDES, 1995).

Neste sentido, a escola, assim como a família, deve abordar os cuidados com o corpo, não apenas do ponto de vista da higiene e conseqüente preservação da saúde, mas fundamentalmente reconhecer o corpo como “território” onde se expressa a dignidade inerente à pessoa humana. Esta abordagem, porém, deve ser orientada pelo gênero, isto é, deve considerar as peculiaridades dos corpos femininos e masculinos. Esta é uma situação delicada, porque pode cristalizar os estereótipos e naturalizar as diferenças. No entanto, consideramos imprescindível o reconhecimento de que as diferenças dos corpos exigem cuidados diferentes frente a diferentes exigências da sociedade para meninas e meninos, e diferentes conseqüências das ações segundo o gênero. Aqui, diferença pode significar igualdade de direitos e deveres, respeito mútuo e construção de relações respeitadas entre homens e mulheres, desde muito cedo.

Podemos depreender do analisado que, como educadoras e educadores, nossa atuação envolvendo questões associadas ao corpo deve ser efetiva de forma a contribuir de modo decisivo para a reconstrução das noções que comprometem a vivência corporal prazerosa. Precisamos minimizar ou mesmo eliminar as assimetrias de gênero para que possam as meninas e meninos compreender o seu corpo e sua territorialidade e experienciar as rotinas que envolvem mais claramente os processos corporais como os tempos cotidianos para mexer, comer, dormir, dançar, relaxar, correr, brincar, sem tanto controle, sem tanta discriminação. Precisamos assumir a construção de uma territorialidade de nossos corpos sexuados com maior igualdade nos mais diversos contextos entre meninos e meninas, entre homens e mulheres. Para tanto, é mister a urgente implementação de uma educação numa perspectiva de gênero que assegure a superação de preconceitos e a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos, criando uma nova forma de existir para a pessoa humana.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. In: BRAGA, C.; MORELLI, G.; LAGE, V. N. (Org). *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Brasília: SEBRAE, 2004. P. 24-69.

BADINTER, E. *Um é o outro. Relações entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980. V. 1 Fatos e mitos. V. 2 A experiência vivida.

BORDO, S. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, A.; BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p.19-41.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 17-41 e 287-335 (Orientação Sexual).

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

FAGUNDES, T. C. P. C. *Educação Sexual – construindo uma nova realidade*. Salvador, 1995.

_____. *Mulher e Pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia, 2005.

FAGUNDES, T. C. P. C.; BARBOSA, M. P. M. *Oficinas sobre sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia. 2007.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade*. I: a vontade de saber, II: o uso dos prazeres, III: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GTPOS. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

MEAD, M. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1967.

MELLO, S. M. M. de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

MIES, M; SHIVA, V. *Ecofeminismo: teoria, crítica y perspectivas*. Barcelona: Icaria Editorial, 1997.

MURARO, R. M. *A sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SCHOTT, R. M. *Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1006.