

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)
CENTRO D EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES (CECA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO (PPGE)
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

A NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS PELA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA BNCC

JEIZI LOICI BACK

Cascavel, PR

2020

JEIZI LOICI BACK

NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS PELA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível Mestrado, do Centro de Educação, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Francis Mary Guimaraes Nogueira

Cascavel, PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

BACK, JEIZI LOICI

Normatização dos corpos pela Escola : uma análise da BNCC / JEIZI LOICI BACK; orientador(a), Francis Mary Guimarães Nogueira , 2020.
134 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Normatização dos Corpos pela Escola. 2. Concepção de corpo na BNCC. 3. Educação Sexual . 4. construção social do Corpo e sua interfase entre Gênero e Sexualidade. I. Nogueira , Francis Mary Guimarães . II. Título.



JEIZI LOICI BACK

Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Francis Mary Guimarães Nogueira".

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Adrian Alvarez Estrada".

Adrian Alvarez Estrada
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Luiz Fabiano Zaratta".

Luiz Fabiano Zaratta
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cascavel, 11 de maio de 2020

DEDICATÓRIA

Em memória das mulheres mortas pelo patriarcado acusadas de bruxaria, das mulheres vítimas de feminicídio e das crianças órfãs em função deste crime.

A todas que não tiveram a oportunidade e condições de acessar os bancos das universidades.

Às mães-solo. E àquelas que lutam pelo fim do patriarcado e das relações de exploração; em especial, às mulheres Sem Terra.

Por fim, para meus filhos: Pavel Ernesto Back e Pablo Miguel Back Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

Ouvi recentemente a seguinte frase, de autoria de Melanie Klein: “Quem come da fruta do conhecimento é sempre expulso de algum paraíso”. Há tempo, tenho percebido que ir em busca do conhecimento é o que nos tira de um pseudoparaíso; porém, o conhecimento torna-se ao mesmo tempo o paraíso e o inferno.

Isso porque, nessa trajetória de ir em busca do conhecimento, sempre há aqueles e aquelas que contribuem para que o fruto do conhecimento que buscamos seja a fruta sadia: Sejam os(as) que nos fazem abrir mão daquela fruta que acreditamos ser a melhor e que nos mostram que a aparência dessa fruta nem sempre condiz com sua essência – que é necessário descascá-la com as técnicas corretas para que possamos apreender seus movimentos e ir a fundo na experimentação, na análise. E, ainda assim, no final, saber que nossas descobertas não são verdades eternas; que tudo está em movimento e é passível de mudança. Ou sejam aqueles e aquelas que, mesmo não entendendo nossa busca, estão em nossa retaguarda a nos amparar para que, com isso, possamos seguir firmes no caminho do conhecimento.

Desta forma, expresso aqui meus sinceros e profundos agradecimentos às seguintes Instituições que, embora não sejam uma pessoa, são, em sua essência, construídas a várias mãos:

- À Unioeste, Universidade que em parceria com os movimentos sociais aceitou o desafio de formar três turmas do curso de Pedagogia para educadores(as) do campo e uma de licenciatura em Educação do Campo (sou egressa da segunda turma de Pedagogia, que nomeamos de Nadja Krupskaia). Atualmente, como mestranda na Unioeste, agradeço também ao corpo docente do Mestrado em Educação (PPGE), pela socialização do conhecimento científico e acadêmico que contribuiu para a minha formação como pesquisadora e como pessoa. E aos demais funcionários que prontamente se dedicam para que a universidade cumpra seu papel de instituição educadora.

Ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que me oportunizou adentrar os bancos da Universidade, conquista esta, fruto de diversas lutas e enfrentamentos que custaram vidas de pessoas usurpadas pelo latifúndio do conhecimento, que lhe negou os saberes científicos acumulados pela humanidade. Assim, em meio à sangrenta luta de classes que derrama sangue dos(as) trabalhadores todos os dias, comprometo-me a fazer valer cada vida ceifada precocemente. Que o conhecimento que hoje possuo, contribua para a emancipação da classe trabalhadora, pois “só nos é permitido descansar quando a luta de nossos mortos se realizar por inteiro e não pela metade: por inteiro!”

Desta forma, agradeço especialmente ao Setor de Educação do MST/PR, do qual faço parte, que, na busca da construção do ser humano onnilateral, percebeu a necessidade de compreender e dialogar sobre a temática Corpo, Gênero e Sexualidade.

Reconheço e agradeço à minha família – a meu pai, Elcio Back e à minha mãe, Maria Salete Back; às minhas irmãs, Glaucia Keli Back e Jussara Melania Back; à minha cunhada, Cristina Sturner dos Santos, por estar na retaguarda desse trabalho e com isso me manter firme para garantir sua conclusão. Agradeço especialmente a meu filho, Pavel Ernesto Back que, em sua imensa generosidade, abriu mão de estar comigo e contribuiu com os cuidados do Pablo Miguel Back Rodrigues. A vocês dois: sou grata pelo amor e carinho.

Sou imensamente grata à minha orientadora, Professora Dr^a. Francis Mary Guimarães Nogueira, por me aceitar como orientanda, mesmo com o tema “normatização dos corpos” diverso do foco de seus estudos e pesquisas, e por agarrar este desafio e contribuir para que este estudo chegasse à sua conclusão.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e de defesa: professor Dr. Adrian Alvarez Estrada, por me apontar o caminho para a produção do conhecimento científico e, especialmente, ao professor Dr. Luiz Fabiano Zanatta, que além de contribuir para a construção desta pesquisa, tem contribuído imensamente com ações que desenvolvemos junto às Escolas do Campo e junto ao MST de maneira geral. E por sua pesquisa que investiga as questões referente à sexualidade da juventude Sem Terra.

Deixo registrado meu sincero agradecimento a professora Rachel Cotrim por contribuir na lapidação deste trabalho, deixando-o nas normas da ABNT e ortográficas. Certamente, proporcionou-me um grande aprendizado.

Registro também meus sinceros agradecimentos ao meu grande amigo Cassiano Rodrigues Kappes, pela paciência com que me ouviu e me ajudou nas demandas práticas do dia a dia, tão fundamentais para o processo de escrita.

Não poderia deixar de agradecer à minha amiga, camarada, Denice de Campos, a pessoa que sempre está ao meu lado nos momentos mais difíceis, me apoiando e dando força para seguir em frente. Aproveito para deixar registrado publicamente que tenho um profundo carinho por vocês dois, afinal a amizade é uma das formas mais puras do amor.

Por fim, foram tantas as pessoas que passaram por minha vida nesse processo de construção do conhecimento, que não saberia nomear todas, mas agradeço a todos(as) que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa. Que a vida continue a nos alimentar com o fruto do conhecimento, mesmo que para isso seja preciso abrir mão de alguns pseudoparaísos. E que o medo de tentar não seja maior que a vontade de aprender e de lutar.

SE UM DIA AS MULHERES ENFURECESSEM

Adriana Novais

*Em fúria não permitiriam que a televisão pautasse sua
beleza.*

Em fúria faliriam todas as clínicas de estéticas.

Jamais transariam sem vontade.

*Se um dia as mulheres se enfurecessem não aceitariam que
o Estado regesse seu corpo.*

Em fúria decidiriam se queriam ou não, ter filhos.

*Em fúria não usariam roupas desconfortáveis em nome da
aparência.*

Em fúria usariam apenas a que lhes dessem vontade.

Em fúria não permitiriam que a outra apanhasse.

*Em fúria revidariam os tapas na cara, os chutes e os ponta
pés.*

Em fúria não seria escrava em sua própria casa.

*Se um dia as mulheres se enfurecessem, calariam a boca
dos padres e dos pastores que pregam o dever da sua
submissão.*

*Em fúria denunciariam todos os abusos cometidos nas
igrejas, no trabalho, nas delegacias, nos hospitais e aqueles
cometidos dentro das suas casas.*

*Em fúria, ensinariam as filhas a se defenderem e os filhos a
não estuprarem.*

*Ah! Se um dia as mulheres se enfurecessem, escrachariam
todos os companheiros de luta, dos partidos e movimentos,
colocariam a nu seu machismo disfarçado no discurso
revolucionário.*

*Em fúria, ocupariam os jornais, as redes de televisão contra
a misoginia e o racismo.*

*Um dia, irmanadas numa grande fúria, todas elas, de todos
os lugares, de todas as etnias, esmagariam todas as
correntes da sua opressão.*

Esmagariam o Estado, a Igreja e a Propriedade.

BACK, Jeizi Loici. **A normatização dos corpos pela escola**: uma análise da BNCC. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

RESUMO

O presente estudo parte do pressuposto de que os corpos são normatizados para atender às necessidades da classe dominante de um determinado modo de produção. E na sociedade capitalista, a Escola apresenta-se como um importante aparelho ideológico do Estado Burguês, que permite a normatização dos corpos a fim de suprir as demandas do modo de produção capitalista. Portanto, o instrumento de análise desta pesquisa é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, sendo uma política que visa orientar o trabalho pedagógico das escolas de todo o Brasil. Desta forma, objetiva-se neste estudo analisar como a Escola, orientada pela BNCC, contribui para a normatização dos corpos. A orientação metodológica utilizada foi a do Materialismo Histórico Dialético e como estratégia para coleta de dados, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que a Escola, na sociedade capitalista, tende a formar corpos normatizados, que atendem a papéis de gênero bem definidos entre homens e mulheres, permitindo apenas a heterossexualidade como orientação sexual “ideal” para, assim, manter a exploração do trabalho e a acumulação de riquezas pela classe burguesa.

Palavras-Chave: Escola, Corpo, Estado, BNCC.

BACK, Jeizi Loici. **The normalization of bodies by the school:** an analysis of the BNCC. 2020. 131s. Dissertation (Master in Education). Post-Graduation Programme in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

ABSTRACT

This study starts from the premise that bodies are normalized to attend the necessities of the dominant class of a specific mode of production. And that, in a capitalist society, the school presents itself as an important ideological state apparatus of the Bourgeois state that contributes to the normalization of the bodies in order to fulfill the demands of the capitalist mode of production. Under this light, the subject of this research is the *Base Nacional Curricular Comum* or Common National Curricular Base, in a loose translation - BNCC, sanctioned in 2018, since it is a guideline to the educational work in every Brazilian school. Thus, it was sought to analyze in which ways the School, guided by the BNCC, contributes to the normalization of the bodies. The adopted methodological guidance stands on the basis of the Dialectical and Historical Materialism. For this purpose, the chosen methodology was the bibliographical and documentary research. The present dissertation therefore concludes that the School, in a capitalist society, tends to form normalized bodies with well defined gender roles for men and women, allowing only the heterosexuality as the "ideal" sexual orientation and thus maintaining the exploitation of work and the wealth accumulation by the bourgeoisie.

Keywords: School, Body, State, BNCC.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	12
INTRODUÇÃO	13
I DO SURGIMENTO DO ESTADO E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA MODERNA: COMO O BRASIL INCORPORA ESSES IDEAIS BURGUESES EM UMA ECONOMIA COLONIAL DE CULTURA ESCRAVISTA.....	21
1.1 A Origem do Estado	22
1.1.1 O Estado Burguês	25
1.1.2 O Estado Brasileiro	28
1.2 A Instituição Escola e sua função social.....	37
II A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO: PROCESSOS HISTÓRICOS, RELAÇÕES DE GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA.....	47
2.1 A Construção social do corpo nos primórdios da humanidade.....	48
2.2 O desenvolvimento do Capitalismo e a necessidade de alienação dos corpos: A opressão dos corpos femininos.....	55
2.3 O Corpo e a interface entre Gênero e Sexualidade.....	66
2.4 O desenvolvimento humano e a relação entre Corpo, Gênero e Sexualidade no ambiente escolar	73
III A NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS PELA ESCOLA: DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE À ANÁLISE DA BNCC.....	83
3.1 Breve histórico da educação sexual no Brasil: como se expressam as questões de Corpo Gênero e Sexualidade nos PCNs.....	84
3.2 A construção da BNCC e seu contexto de aprovação	94
3.3 A concepção de corpo presente na BNCC.....	101
3.3.1 Trabalho	104
3.3.2 Formação humana	106
3.3.3 Corpo	109
3.3.4 Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	124

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 01** – Violência contra as populações marginalizadas,
na disciplina de História – 9º ano.118
- QUADRO 02** – Mecanismos reprodutivos e Sexualidade, na disciplina
de História – 8º ano.....119

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, compreendida como fruto de uma série de processos históricos, mediatizados pelas relações humanas, confirma que o ser humano contemporâneo é marcado pela cultura, que forja a maneira como nos organizamos socialmente.

Sabe-se, assim, que a materialidade primeira da existência humana é seu corpo e este não é mero detalhe na organização social. A forma como os seres humanos apresentam-se, com suas singularidades corpóreas, em uma determinada sociedade, expressa a normatização desta mesma sociedade.

Portanto, ao longo da história, a forma de entender e de se “moldar” o corpo vai sofrendo modificações e essas ocorrem com o objetivo de atender às necessidades de determinada forma de organização social. Para exemplificar, de maneira geral, é possível presumir que no modo de produção do comunismo primitivo, o corpo estava relacionado aos ciclos da natureza e pouco se tinha consciência sobre ele.

No modo de produção Escravista, em que o excedente de produção libera uma classe para dedicar-se a pensar, teorizar sobre os fenômenos da natureza e sociais, há uma tomada de consciência do corpo e da diferença de sexos, apesar de acreditar-se que existia apenas um sexo, o masculino, pois as mulheres eram consideradas ‘homens imperfeitos’ (LAQUER, 2001). Assim, a sociedade passa a valorizar determinados indivíduos de acordo com os corpos e as características corpóreas que possuem, e “os homens imperfeitos” considerados como seres inferiores.

A seguir, no modo de produção Feudal, o corpo é visto como um receptáculo mágico ligado a questões místicas, porém, nos últimos séculos desse período, e com a predominância do cristianismo, ocorre a separação corpo e mente; o corpo passa a ser visto como algo pecaminoso, que necessita de supervisão constante da mente. Também nessa época ocorre a descoberta “do segundo sexo” (LAQUER, 2001), ou seja, o corpo feminino deixa de ser visto como homem imperfeito. “Porém, mesmo após a descoberta biológica dos dois sexos, no século XVIII, a noção de submissão feminina permaneceu na sociedade” (BRÊTAS, 2011, p.21).

Com o tempo, a perseguição aos corpos femininos e aos movimentos de luta antifeudal acentua-se, resultando em uma caça às bruxas, protagonizada pela igreja católica, detentora, naquele momento, do poder do Estado (FEDERICI, 2017). Desta forma, inicia-se a gestação do corpo necessário para o futuro triunfo do capitalismo, pois:

[...] desde o ponto de vista do processo de abstração pelo qual passa o indivíduo na transição ao capitalismo, o desenvolvimento da “máquina humana” foi o principal salto tecnológico, o passo mais importante no desenvolvimento das forças produtivas que teve lugar no período de acumulação primitiva (FEDERICI, 2017, p. 267).

Portanto, se as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante (MARX, 2008), as formas corpóreas também são normatizadas pela classe dominante. E como várias são as formas de se construir a hegemonia das ideias, também vários são os instrumentos que normatizam os corpos na sociedade, sendo os principais a família, as crenças religiosas, as mídias e o Estado.

O Estado configura-se como importante instrumento de normatização dos corpos, visto o poder que possui para assegurar a manutenção do modo de produção de determinada época: para toda mudança no modo de produção, se fez necessária a tomada do poder do Estado.

Entre os instrumentos que o Estado possui para assegurar a manutenção da hegemonia burguesa, a Escola, apresenta-se como um dos mais valiosos. Pois, atuante no plano da superestrutura, e de caráter mediador, foi se consolidando como local para a propagação fecunda da ideologia burguesa e consequente normatização dos corpos.

Portanto, a pesquisa discorre sobre a constituição do Estado Burguês – com os aspectos da constituição do Estado Burguês no Brasil. Uma vez que o Estado se apresenta como mantenedor das ideias burguesas, portanto da Escola.

Em seguida retrata os corpos normatizados dos(as) trabalhadores(as) na sociedade capitalista; como estes Corpos se desenvolvem e são normatizados no ambiente escolar e com isso se faz necessário apresentar sobre a função social da Escola no capitalismo; os principais marcos da educação sexual no Brasil e a constituição Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E como este

documento apresenta sua concepção de Seres Humanos e a constituição de seus corpos.

A BNCC (BRASIL, 2018), que orienta a recente política educacional para a Educação Básica será o documento central para analisar a normatização dos corpos – uma vez que define diretrizes político-ideológicas para as práticas pedagógicas da direção escolar, dos coordenadores(as) e dos professores(as). Ou seja, o instrumento que irá moldar, assim, a formação dos(as) estudantes.

Com a delimitação dos conteúdos definidos acima, a formulação do objetivo geral se concentrou em analisar como a Escola, tendo como política norteadora a BNCC, contribui para a normatização dos corpos a partir da interfase entre corpo gênero e sexualidade. E os objetivos específicos serão: (a) apresentar sumariamente a constituição do Estado Burguês, com os aspectos particulares referentes ao Brasil; (b) apresentar a função social da Escola na Sociedade capitalista, e em especial na brasileira; (c) dissertar sobre o percurso histórico de normatização dos corpos em interfase entre corpo gênero e sexualidade que se expressa na sociedade capitalista, e como a Escola contribui para esse processo; e (d) apresentar os principais marcos da educação sexual no Brasil, até a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental.

Ao centralizar a análise na BNCC, a referida pesquisa pode contribuir para entender que nossos corpos são produtos históricos e que cumprem uma função na manutenção da sociedade. Portanto, ao tomar consciência de si, possibilita-se, ao indivíduo, dar o passo para entender-se como sujeito pertencente a uma classe. Para elucidar este movimento, traz-se um excerto da poesia de Vinícius de Moraes (1959): “O Operário em construção”¹.

[...]
O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

1 MORAES, Vinícius de. **O operário em construção**. (1959). Disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>>. Acesso em: 30 Mar. 2019

[...]

O operário olha para sua mão e a percebe como construtora de si, mas, principalmente, como construtora de toda a sociedade. Ou seja, quando percebe o corpo individual como uma construção social, torna possível a percepção de que os corpos se parecem de acordo com a classe a que pertencem.

Ainda no decorrer do poema, o autor observa que “o operário” começa a perceber-se como classe e a organizar-se. Isso fica nítido nesses versos: “[...] e um fato novo se viu/ que a todos admirava/ o que o operário dizia/ outro operário escutava/ [...]”. Neste sentido, essa mudança de percepção, que acontece num processo dialético de reconhecer-se enquanto corpo normatizado, pode ser fundamento para a construção de novas relações sociais e de gênero. Como afirma Marx (2010), deixa de ser classe em si, para reconhecer-se como classe para si.

Portanto, questiona-se: a quem interessa que os “operários” não percebam as normas sobre seus corpos? Que normas são essas? A Escola é instrumento de normatização ou de questionamento das normas? Como a BNCC, política que define as Diretrizes Curriculares para o trabalho escolar, apresenta e trata as questões que envolvem Corpo, Gênero e Sexualidade?

Desta forma, destacam-se dois elementos que levaram a escolher este tema para a pesquisa: o primeiro, durante a graduação, ao escrever a monografia, sobre a temática de gênero nas escolas. Ao final do curso de Pedagogia para educadores do campo, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE campus de Cascavel, em parceria com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e Movimentos Sociais do Campo, apresentei a monografia intitulada “O Preconceito de Gênero na Escola a partir dos PCNs”.

O outro elemento fundamental, foi o fato de fazer parte do Setor de Educação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que, em parceria com a UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), desenvolveu um Projeto de Extensão intitulado “Sexualidade em Movimento”. Ocorreram, para tanto, ações em nove Escolas Itinerantes². Este projeto, orientado pelos

² Escolas Itinerantes são escolas localizadas nos acampamentos do MST, denominadas de itinerantes por acompanharem as diversas lutas pela Reforma Agrária, garantindo a Escolarização das famílias acampadas. Mais informações, ler BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola

princípios da educação popular, visou levar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio, atividades que proporcionassem um debate amplo sobre as questões referentes a Corpo, Gênero e Sexualidade. Além do trabalho com os(as) estudantes, também foram realizadas ações com os profissionais da escola e com a comunidade do entorno escolar.

Este processo fez brotar a necessidade de discutir a questão do Corpo junto a grupos ou movimentos organizados da classe trabalhadora. Pois, nas escolas em que ocorreram as discussões, era nítida a necessidade dos adolescentes de compreenderem seu desenvolvimento e, inclusive, seus corpos. Também os(as) professores(as) apresentavam dúvidas sobre a temática e dificuldade em trabalhá-la em sala de aula.

Ou seja, enquanto a escola se preocupava apenas com os conteúdos, os adolescentes estavam vivendo experiências do próprio desenvolvimento, que naquele momento eram mais importantes. Percebeu-se, assim, que até mesmo o processo de aprendizagem dos conteúdos torna-se mais fácil quando os adolescentes compreendem melhor o trajeto de desenvolvimento pelo qual estão passando.

Entretanto, falta, aos professores(as), mais entendimento sobre o assunto, que lhes possibilite auxiliar os(as) estudantes. Quando se é negada ou velada esta necessidade, a escola deixa de transmitir esse outro conhecimento importante para o desenvolvimento e aprendizado dos(as) educando(as).

Desta forma, com a finalidade de responder à questão sobre como a Escola contribui para a normatização dos corpos, optou-se pela vertente metodológica do Materialismo Histórico-Dialético.

A escolha deste método ocorre por ser uma ferramenta teórica, metodológica e analítica para compreender as grandes transformações humanas, nas palavras de Benitiz; Souza (2014)

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o

mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. (idem, p. 6)

Portanto, o Materialismo histórico e dialético, se caracteriza, de acordo com Benitez; Souza (2014) em três movimento simultâneo: “de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais” (idem, p.8) que são construídos historicamente.

As ferramentas escolhidas para coleta de dados, foram a pesquisa bibliográfica e documental de reflexões e de análises de outros(as) autores(as), sobre os temas aqui propostos. Isto para que, ao estudar, posteriormente, os documentos governamentais e as demais legislações que norteiam a educação brasileira, fosse possível construir interpretações e análises coerentes com as categorias investigadas.

Entende-se, de acordo com Netto (2011), que o pesquisador possui um papel fundamental ao buscar a essência do objeto e ao mobilizar o máximo de conhecimentos, ser capaz de criticá-lo, revisá-lo e de aproximar-se da explicação da realidade desse objeto. Neste sentido, na BNCC foram analisadas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Para isso, os dados extraídos foram sistematizados, ordenados, e receberam a demarcação de trechos que apresentassem contribuições para as respostas dos objetivos desta pesquisa, e sobre as questões referentes à concepção de Corpo, no documento; e serão apresentados no formato de quadro e citação direta e indireta.

Extraíram-se do documento, categorias de análise de conteúdo que explicam a concepção de corpo e a normatização dos corpos, expressas nas BNCC. A primeira, que tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, é a categoria do Trabalho, porque é a partir do trabalho que os seres humanos se constituem em humanos, na medida em que agem intencionalmente ao intervir na natureza para garantirem sua sobrevivência. Portanto, a forma como determinada sociedade organiza o trabalho, determina a forma de corpo que os seres humanos possuem nesta sociedade.

A segunda é a formação humana que está presente em diversos momentos, da BNCC quando fala de formação integral dos(as) estudantes. Ou

seja, a formação integral está diretamente ligada à concepção de Formação Humana, assim como não se pode separar a Formação Humana da formação do Corpo dos indivíduos. Em seguida, portanto, apresenta-se a categoria Corpo, para assim perceber qual a concepção de Corpo está presente no documento. E por fim, um bloco com as categorias Gênero, sexualidade e Diversidade Sexual, optou-se por agrupa-las pois embora sejam categorias distintas relacionam-se ente si.

Por fim, embora estas questões estejam restritas a algumas disciplinas, é importante frisar as possibilidades legais para que os profissionais desenvolvam trabalhos referentes às questões apresentadas. Apresentou-se, tais categorias porque podem explicar de forma mais aproximada, a realidade contida nas diretrizes da BNCC e a normatização de Corpos estabelecida no processo de ensino-aprendizagem na Escola.

A pesquisa é apresentada em três capítulos. O primeiro dedica-se a discutir como o Estado Burguês – e em especial o Estado brasileiro – se organizam para garantir os interesses capitalistas para a normatização dos corpos, em suas articulações com o sistema público de ensino. Busca-se, também, sistematizar qual a função social da Escola na sociedade capitalista e como esta se constitui em um instrumento de manutenção das normas sociais.

O segundo capítulo expressa como as questões do corpo, corporeidade e normatizações – sem perder de vista a interfase gênero e sexualidade-constituíram-se ao longo da história da humanidade e o como o capitalismo necessitou de um determinado tipo de controle sobre os corpos e de uma forte repressão os Corpos femininos para se consolidar no modo de produção hegemônico. E, também, como as questões referentes a corpo, gênero e sexualidades estão presentes neste embate político, ideológico e religioso, na vida das escolas públicas brasileiras e qual vem sendo o papel da escola frente a essa temática, cada vez mais necessária ao cotidiano escolar.

No último capítulo faz-se um breve histórico da educação sexual no Brasil, até a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), (BRASIL, 1997), considerando como importante marco nas discussões acerca da sexualidade nas Escolas Públicas. Em seguida, é descrito o processo de consolidação da BNCC, apresentando os sujeitos públicos e privados envolvidos nesse processo. E, por fim, reflexões de como o documento apresenta as

questões sobre a concepção de Corpo, subdividida em quatro categorias centrais, citadas acima e presentes na BNCC de maneira explícita.

Desta forma, ao concluir o estudo, busca-se descrever a relação entre Estado burguês, a função social da Escola e a normatização dos corpos e como as diretrizes da BNCC legitimam tais normas estabelecidas.

I DO SURGIMENTO DO ESTADO E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA MODERNA: COMO O BRASIL INCORPORA ESSES IDEAIS BURGUESES EM UMA ECONOMIA COLONIAL DE CULTURA ESCRAVISTA

O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e existe enquanto o grupo se conserva unido.

Hannah Arendt

Pode-se, a partir da epígrafe, pensar que o poder pertence a um grupo como o poder pertencente a uma classe social. E vários são os instrumentos que a classe no poder desenvolve para manter tal *status*. Desta forma, este capítulo buscará compreender como o Estado se constitui em instrumento de dominação de classe e faz da Escola um aparelho ideológico de poder.

O leitor encontrará, neste capítulo, um panorama sobre a consolidação do Estado como instrumento de dominação da sociedade dividida em classes antagônicas. Também será abordado o papel do Estado Burguês na sociedade capitalista e do Estado burguês e suas características no Brasil.

Outras duas questões fundamentais deste capítulo são a constituição da escola ao longo da história humana, seu papel na sociedade capitalista e um apanhado geral sobre como as políticas educacionais desenvolveram-se no Brasil.

Espera-se assim, que a compreensão do conceito de Estado leve a refletir, sobre como este tem poder ativo na consolidação do sistema capitalista e, principalmente, sobre como contribuiu e contribui para a configuração da Escola moderna.

Por fim, esta compreensão ajudará a entender o papel do Estado e da Escola, ao longo da história, na consolidação do ser humano até a atualidade, e na sua forma inclusive corpórea de ser e estar no mundo. Parte-se do pressuposto de que as características corporais humanas e os papéis de gênero são uma construção social e, portanto, normatizadas. Sendo, assim, O Estado e a Escola, são os instrumentos normatizadores de corpos.

1.1 A Origem do Estado

A história humana pode ser contada de diversas formas; aqui, optou-se por narrá-la conforme a organização da sociedade em modos de produção, mais precisamente a partir do momento em que se consolidam as classes sociais e, conseqüentemente, o Estado.

Assim, de acordo com a teoria leninista, o Estado resulta do antagonismo inconciliável de classes (LENIN, 2010), pois ele é, em si, instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. Por isso, pode-se concluir que a divisão de classes resulta da apropriação e acúmulo de riqueza, caso contrário não se justificariam as diferenças de classes.

Ressalta-se, portanto, que o Estado sendo instrumento de dominação de classe, logo ele normatiza indivíduos para atender as demandas necessárias para a manutenção da ordem vigente. Ou seja, normatiza corpos, conforme se apresentará no decorrer desta pesquisa.

Desta forma, na obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, Engels (2010) mostra justamente que, no decorrer da história, a sociedade deixa de organizar-se em tribos, ou Gens³, e passa a organizar-se em classes e por território. E com isso,

A riqueza passa a ser valorizada e respeitada como bem supremo e as antigas instituições da *gens* são pervertidas para justificar-se a aquisição de riquezas pelo roubo e pela violência. Faltava apenas uma coisa: uma instituição que não só assegurasse as novas riquezas individuais contra as tradições comunistas da constituição gentílica, que não só consagrasse a propriedade privada, antes tão pouco estimada, e fizesse dessa consagração o objetivo mais elevado da comunidade humana, mas também imprimisse o selo geral do reconhecimento da sociedade às novas formas de aquisição da propriedade, que se desenvolveu uma sobre as outras – a acumulação portanto cada vez mais acelerada das riquezas –; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (ENGELS, 2010, p.137, grifo do autor)

3 Organização familiar por meio de linhagem ou parentesco.

Portanto, com o fim da organização gentílica da sociedade e com a divisão das classes, o modo de produção comunista é superado pelo modo de produção escravista⁴ e, com isso, a divisão do trabalho deixa de ser somente sexual para tornar-se social.

Neste sentido, pode-se afirmar que compreender o Estado pressupõe entender as relações que o cercam. Assim, junto com o nascente Estado, outros elementos aparecem e, no decorrer da história, vão ganhando novas dimensões como a divisão do trabalho e do comércio. Conforme mostra Engels (2010):

A riqueza aumentava com rapidez, mas sob a forma de riqueza individual; a arte de tecer, o trabalho com os metais e outros ofícios de crescente especialização, deram variedade e perfeição sempre maior à produção; a agricultura principiou a fornecer, além de cereais, legumes e frutas, azeites e vinhos, cuja preparação já tinha sido aprendida. Um trabalho tão variado já não podia ser realizado por um só indivíduo e se produziu a segunda grande divisão social do trabalho: o artesanato se separou da agricultura. O constante crescimento da produção, e com ela da produtividade do trabalho, aumentou o valor da força de trabalho do homem; a escravidão, ainda em estado nascente e esporádico na fase anterior, converteu-se em elemento básico do sistema social. Os escravos deixaram de ser meros auxiliares e eram levados às dezenas para trabalhar nos campos e nas oficinas. Ao dividir-se a produção nos dois ramos principais – agricultura e ofícios manuais – surgiu a produção diretamente para a troca, a produção mercantil, e com ela o comércio, não só no interior e nas fronteiras da tribo como também por mar (ENGELS, 2010, p. 205).

Outros dois elementos nascentes com o Estado são a mercadoria e o dinheiro e estes já nascem de forma brutal e violenta, de acordo com Engels (2010, p.209): “Em seguida à compra de mercadorias por dinheiro, vieram os empresários e com eles os juros e a usura”. Com isso, fica nítido que a sociedade capitalista é fruto de um longo processo histórico. E, portanto, a existência do Estado está interligada à da organização social.

Todavia, é importante ressaltar que o Estado se constitui em um poder político e coercitivo, no sentido de que, para manter o poder, ele necessita de “força pública, separada da massa do povo” (ENGELS, 2010, p.150). Essa força

4 Importante ressaltar que embora pareça ser uma evolução linear da história humana, a realidade é mais complexa e dialética, ou seja, as contradições estão presentes na sociedade em todos os tempos, pois ao se falar de superação, isso não significa que ela tenha ocorrido de maneira pacífica ou que todos os resquícios da “velha sociedade” tenham sido eliminados.

pode ser denominada como polícia, exército e todos os instrumentos de repressão do Estado, que não existiria sem esse aparato.

Junto com o Estado nascem os impostos e a dívida pública, que são necessários para sua manutenção, ou seja,

Para sustentar essa força pública são exigidas contribuições por parte dos cidadãos do Estado: os impostos. [...] E, com os progressos da civilização, os impostos, inclusive, chegaram a ser pouco; o Estado emite letras sobre o futuro, contrai empréstimos, contrai dívidas do Estado (ENGELS, 2010, p. 215).

Em cada época histórica, encontra-se no Estado sua característica principal: a necessidade de existência deste, sempre que a sociedade se divide em classes sociais antagônicas. Entretanto, há de se ter clareza que ele não é neutro, embora aparente ser. O Estado é o instrumento político que permite à classe economicamente dominante exercer seu controle sobre o restante da sociedade. Importante destacar que o controle é exercido sobre pessoas, todavia pessoas são constituídas por corpos, portanto o poder da classe dominante caracteriza-se por manter corpos sobre controle.

Engels (2010) demonstra didaticamente como o Estado se comporta em cada período histórico e qual a sua verdadeira essência.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, [...] é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes (ENGELS, 2010, p. 216).

Por fim, a existência do Estado ao longo da história cumpriu e cumpre o papel de manter os privilégios políticos de determinada classe social detentora de maior riqueza em sobreposição a outra expropriada de riquezas, ou seja, o Estado é o instrumento mantenedor da dominação de uma classe sobre a outra. E a superação de um modo de produção para outro perpassa pela tomada

violenta do poder do Estado e sua reconfiguração. Por isso, Lenin (2010, p.28) afirma: “a libertação da classe oprimida só é possível por meio de uma revolução violenta e da superação do aparelho governamental criado pela classe dominante”.

1.1.1 O Estado Burguês

O modo de produção capitalista, que emergiu das contradições da sociedade feudal, trouxe consigo heranças de outras formas de organização social ao mesmo tempo que tomava o poder de maneira violenta. Como nos ensinou Marx (2008): “a burguesia dilacerou sem piedade os laços feudais”, ou seja:

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX, 2008, p. 9).

Com a existência de classes sociais, necessariamente existe Estado. Entretanto, o domínio econômico que a burguesia desempenhou – e desempenha – por meio da indústria e do mercado mundial, a fez tomar para si o poder político por meio do Estado moderno, ou seja: “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (MARX; ENGELS, 2008, p. 12).

Portanto, de acordo com Saes (1998), a relação entre o Estado e a forma de produção capitalista não ocorre de maneira simples e unívoca, pois só um tipo de estrutura jurídico-política torna possível a reprodução do capitalismo. Para o autor: “[...] **só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalista**” (SAES, 1998, p.22, grifo do autor).

Com isso, se faz necessário destacar quais os aspectos de produção específicos do capitalismo que culminam na organização do Estado Burguês:

O primeiro deles consiste na relação entre o produtor direto – não proprietário dos meios de produção – e o proprietário dos meios de produção – não trabalhador, que extorque do primeiro o sobre trabalho: é a relação da propriedade em sentido estrito. O segundo aspecto consiste na separação entre produtor direto e os meios de produção; ou seja, no não-controle, pelo produtor

direto, das suas condições naturais de trabalho. Este segundo aspecto é específico das relações de produção capitalistas, não sendo encontrado nas relações de produção historicamente anteriores (SAES, 1998, p.23).

Desta forma, pode-se afirmar que um dos principais aspectos do capitalismo é a separação do (a) trabalhador (a) do resultado final de seu trabalho, ou seja, o trabalhador (a) passa a ser uma mercadoria, sua vida se dá na relação de venda e troca da sua força de trabalho, enquanto o capitalista, detentor dos meios de produção, acumula toda a riqueza gerada pelo trabalho alheio.

No paragrafo acima quando ao afirmar que o trabalhador (a) passa a ser visto (a) como uma mercadoria e sua vida se dá na venda e troca de sua força de trabalho, retrata-se assim que é necessário um modelo de corpo que submeta-se a essas condições de trabalho. Porém, esta questão será dissertada no capítulo seguinte.

Segundo Saes (1998, p.26), é por meio da “troca desigual entre o uso da força de trabalho” e o salário, que se cria o ideário de equivalência entre os trabalhadores e os proprietários dos meios de produção. Dito isso sobre os aspectos do capitalismo, de acordo com Saes (1998), o Estado, para ser considerado burguês, necessita criar as condições ideológicas para a manutenção da sociedade capitalista. E cumpre primordialmente duas funções:

Pela primeira função, o Estado burguês coloca o produtor direto, no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos; por esta segunda função, o Estado neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: a **classe social** (SAES, 1998, p.30-31, grifo do autor).

Desta forma, ao analisar o Estado burguês, seria um equívoco vê-lo apenas como um “utensílio passivo”, algo para ser usado por uma classe. Conforme mostra Poulantzas (1977, p. 22), o poder do Estado é “o poder de certas classes e frações de classes, a cujo interesse corresponde o Estado”.

Ainda quanto à questão apontada por Poulantzas e em conformidade com Dantas e Pronko (2018):

O Estado como uma “relação” é a própria luta entre as classes, “constituído-atravesado” por ela. Disto resulta que não pudesse ser concebido puramente, grosso modo, como instrumento de

dominação de uma classe sobre outra, mas sim como espaço estratégico das relações de dominação. Mas isto não equivaleria a tornar o Estado mero terreno do conflito de classes, desprovido de marcas de classe? Não, responderá Poulantzas, posto que, se o conflito fundamental expressa a dominação e a dominação pretende perpetuar-se, o Estado também expressará a mesma condição e intenção, através de sua aparelhagem, de sua **ossatura material**, que seria por definição **dividida, fissurada e contraditória** (DANTAS; PRONKO, 2018, p, 89 e 90, grifos dos autores).

Ao apresentar que o Estado pode ser palco da luta de classes, mas que, em certa medida, atende as reivindicações da classe trabalhadora, não significa que a classe trabalhadora possa, por meio dele, conseguir mudanças estruturais; isso só seria possível ao se construir um novo modelo de Estado. Ou seja, “[...] o Estado de classe da burguesia, ainda que vazado, penetrado, contraditório e permeável à luta dos trabalhadores, comporta exclusivamente a hegemonia burguesa” (DANTAS; PRONKO, 2018, p.90).

Isso ocorre porque o poder do Estado, segundo Dantas e Pronko (2018), se traduz na relação de produção e de dominação de classes, fundadas na divisão do trabalho e na exploração. Ou seja, “o Estado não concentra poder em si mesmo, mas **condensa materialmente uma relação de forças**” (DANTAS; PRONKO, 2018, p.92, grifos dos autores).

Essa característica do Estado burguês “é o que permite, explica, Poulantzas, que as classes dominantes desloquem o centro da dominação, taticamente, toda vez que uma ameaça, mesmo que parcial, se aproxima, no plano institucional” (DANTAS; PRONKO, 2018, p.93).

Seguindo no entendimento sobre o Estado burguês, outro conceito importante é o do Bloco no poder, da teoria de Poulantzas. Como já descrito acima, as classes dominantes se unificam para frustrar qualquer possibilidade de revolução social. Mas, segundo Saes (2001, p.50), “essa unidade jamais chega ao ponto de sufocar a luta incessante que elas travam pelo aumento de seus quinhões respectivos na repartição da mais-valia⁵ total”. Pois o capitalismo se caracteriza pela distribuição desigual de poder. Portanto,

[...] no seio das classes dominantes – que Poulantzas denomina *bloco no poder* –, uma classe ou fração prepondera politicamente

5 o mais-valor resulta apenas de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho (MARX,2013, p.352)

sobre as demais, na medida em que os seus interesses econômicos são satisfeitos. Essa preponderância política de uma classe ou fração no seio do bloco no poder é designada por Poulantzas pelo termo *hegemonia* (SAES, 2001, p.50, grifos do autor).

Neste sentido, bloco no poder e hegemonia são conceitos que se complementam, pois, “pode-se, [...] sustentar que detém a hegemonia no seio do bloco no poder a classe ou fração cujos interesses econômicos são prioritariamente contemplados pela política econômica social e do Estado” (SAES, 2001, p.51).

Apresentadas as reflexões acima, no tópico a seguir, serão examinadas as características particulares do Estado burguês no Brasil.

1.1.2 O Estado Brasileiro

Ao se analisar a história do Estado brasileiro percebe-se que ele nasce de um processo de invasão e saque do território, anterior à sua configuração burguesa. Quando os portugueses aqui chegaram e transformaram o Brasil em colônia de Portugal, pode-se afirmar que o Estado instaurado não se caracterizou, de início, como Estado Burguês, mas, sim, como Estado escravista moderno. Nas palavras de Saes (2001):

[...] poderia chegar à seguinte visão geral da evolução do Estado no Brasil: a) a presença de um Estado escravista moderno, desde a implantação de uma economia de plantação (em meados do século XVI) até a abolição escravista e a desagregação da ordem monárquica (entre 1888 e 1891); b) presença de um Estado burguês ou capitalista, desde esse momento histórico até nossos dias (SAES, 2001, p.99).

O autor segue a argumentação, afirmando que os períodos históricos, colonial e imperial, se configuram como um Estado escravista moderno, pois o direito aplicado “pelos agentes estatais às relações econômicas e sociais é predominantemente um direito escravista. [...] não é direito que trate igualmente os desiguais e reconheça a capacidade jurídica de todos os homens” (SAES, 2001, p.99).

Importante ressaltar que o direito no Estado escravista moderno se diferenciava do antigo, pois prescrevia formas legais de escravidão de indivíduos

e populações. De acordo com Saes (2011, p.99), “[...] era, portanto, não só um direito escravista como também escravizador”.

Diferenciando-se das economias coloniais, o direito pode ser escravista, mas não escravizador, porque o tráfico de escravos era monopólio de uma poderosa burguesia comercial e visto como uma fonte importante de lucro (SAES, 2001, p.99).

Outra característica desta forma de Estado é o fato de que todos os funcionários eram de origem das classes dominantes e isso ocorria de maneira legítima: “No processo eleitoral imperial, vigoravam restrições censitárias que inviabilizam a participação eleitoral dos homens livres pobres” (SAES, 2001, p.100).

Esta organização do Estado irá perdurar até a abolição da escravidão (1889) e irá culminar com a consolidação do Estado burguês, que tem seu marco na proclamação da República (1891) – momento em que a nova constituinte consolida uma “estrutura jurídico-política burguesa ou capitalista” (SAES, 2001, p.102).

A partir deste acontecimento, de acordo com Saes (2001), as relações de trabalho adquirem um caráter contratual, em que se pressupõe que todos os homens⁶ são livres e iguais perante a lei. Nas palavras do autor:

[...] quanto ao Código Civil de 1917, elaborado por Clóvis Bevilacqua: os seus dispositivos apenas virão confirmar o caráter burguês assumido pelo direito brasileiro a partir da abolição. E o modo de organização do aparelho do Estado é, desde aquela Revolução política, institucionalmente universalista e meritocrática. A saber: todos os homens, independentemente de sua condição socioeconômica, podem agora pleitear o acesso às condições de funcionários do Estado; e os processos de recrutamento e de hierarquização dos funcionários estatais implicam doravante o apelo formalizado ao critério da competência. É verdade que ocorrerão, ao longo da Primeira República, reformas profissionalizantes das Forças Armadas nacionais, das Forças Públicas regionais e da administração civil da União, bem como da de algumas regiões mais avançadas. Mas tais reformas representam o desenvolvimento do caráter burocrático-capitalista do aparelho, depois de a revolução política de 1888-1891 ter instaurado os fundamentos desse

6 O termo homem foi usado propositalmente, tendo em vista que a Constituição em questão apresenta um caráter patriarcal e, de fato, existiam leis que garantiam a submissão das mulheres, como o fato de não poder votar, a proibição do divórcio, o direito do marido cancelar o casamento caso a mulher não fosse mais virgem.

desenvolvimento: a introdução dos princípios do universalismo e da meritocracia dentro do Estado (SAES, 2001, p.102).

Desta forma, consolidam-se as relações de produção capitalistas no Brasil, por meio da difusão do trabalho assalariado. Porém, o desenvolvimento capitalista ocorre de maneira desigual nas diversas regiões do Brasil, mas nada que impeça de se tornar dominante na formação social brasileira (SAES, 2001, p. 102).

Seguindo uma cronologia do desenvolvimento do Estado burguês brasileiro, pode-se citar como marco importante, a chamada revolução de 30, que se configura como a “liquidação da hegemonia política da burguesia mercantil agroexportadora, bem como a instauração de uma crise de hegemonia, no seio do bloco das classes dominantes, que viabiliza a reorientação da política econômica e social” (SAES, 2001, p. 103). Isso resultou em um espaço para que a burguesia industrial tomasse a frente das questões estatais para tornar-se hegemônica.

Destaca-se o papel fundamental da escola pública este período, pois com os avanços da industrialização se faz necessário o acesso dos trabalhadores (as) a escola. Assim como ocorre a migração da população rural para as cidades a escola cumpre o papel de normalizadora e de socializadora do conhecimento necessário para o trabalho fabril. Tratar-se-á deste tema a seguir.

Assim, Saes (2001) mostra dois aspectos centrais no desenvolvimento político do Estado brasileiro, pós-30:

O primeiro deles: o Estado burguês no Brasil passa, entre 1930 e 1990, por vários regimes políticos: um regime político provisório, ainda pouco institucionalizado, entre 1931 e 1934; uma democracia representativa e pluripartidária entre 1934 e 1937; a ditadura estadonovista entre 1937 e 1945; uma nova experiência democrática (esta, mais durável) entre 1945 e 1964; a ditadura militar entre 1964 e 1984; o novo regime democrático a partir da constituinte de 1988. O segundo aspecto: algo permanece, entretanto, a despeito da instabilidade do regime político, de 1930 a 1990, no Estado burguês do Brasil. Esse elemento duradouro consiste na vigência de um compromisso mínimo com um projeto de desenvolvimento capitalista para o Brasil; compromisso esse que se concretiza com uma política estatal de apoio ao prosseguimento da industrialização por meio da “substituição de importações” (SAES, 2001, p 104).

Por meio dessas ferramentas analíticas de Saes pode-se compreender a constituição do Estado brasileiro, a partir da década de 1980.

Ao analisarem-se os anos de 1980, percebe-se que o Brasil passava por um complexo período histórico: findava-se uma ditadura cívico-militar de vinte e um anos. Nesse cenário, de acordo com Casimiro (2018 p. 122), se por um lado havia a luta e organização de movimentos sociais pela universalização dos direitos humanos, cidadania e bem-estar social, por outro lado havia “uma multiplicidade de organizações da classe dominante, que nos remete à sua necessidade de rearticular suas estratégias de acumulação e, principalmente, sua relação com a ossatura do Estado”.

Dessa forma, foi nos anos de 1990, que a burguesia consolidou suas bandeiras “empunhadas por uma multiplicidade de aparelhos privados de hegemonia” (CASIMIRO, 2018, p.122), com a finalidade de reconfigurar o papel do Estado.

Importante, ressaltar que entre 1995 e 2002, o Brasil foi governado por uma coalizão de centro-direita, formada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e Partido da Frente Liberal (PFL), este último, herdeiro da ARENA e do PDS (atual Democratas (DEM)), e presidido por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e seu vice-presidente, Marcos Maciel.

Assim, a reconfiguração do Estado, apresentava-se com roupagem de modernidade e de crescimento econômico, a serem viabilizadas a partir de “reformas estruturais que incentivassem o funcionamento dos mercados, apoiadas na iniciativa privada e na menor presença estatal nas atividades econômicas” (CASIMIRO, 2018, p.122).

Deste modo,

No discurso de reformas para o mercado e de acordo com a cartilha do “Consenso de Washington”, todos os países latino-americanos deveriam se engajar neste processo de reconfiguração da ordem econômica que garantiria sua inserção no “novo mundo globalizado” e seriam tão mais bem-sucedidos quanto maior o grau de abertura das economias e a desregulamentação dos mercados. Assim, os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países. As “novas funções do Estado” envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas até a formulação de uma nova conformação social (CASIMIRO, 2018, p.123).

Portanto, é possível perceber que, no início dos anos 1990, o sistema capitalista, de modo geral, realizou uma reestruturação produtiva, por meio da ideologia da globalização e que a burguesia brasileira intensificou sua relação com o Estado em prol de seus interesses de acumulação (CASIMIRO, 2018).

Do mesmo modo, porém, que a burguesia se reorganiza, com seu projeto fundamentado em “valores da economia de mercado e da meritocracia” (CASIMIRO, 2018, p. 126), a classe trabalhadora, por sua vez, organizada por meio de seus partidos de esquerda, movimentos sociais e sindicatos, resiste ao projeto neoliberal no Brasil.

Esse cenário irá reforçar o papel do Estado em garantir o desenvolvimento e existência do capitalismo, pois se fez necessário acionar “diferentes grupos sociais” e forçar “estratégias complexas para garantia e atualização da dominação entre a coerção e a produção de consenso” (CASIMIRO, 2018, p 124). Pode-se citar como exemplo:

De um lado, a permanência da truculência generalizada contra qualquer movimento de reforma agrária, em paralelo ao crescimento da concentração da propriedade da terra. As agressivas campanhas de privatização e reformatação do Estado, conduzidas por algumas entidades, terão em paralelo, uma nova postura “negociadora” de parcela da burguesia que, paulatinamente, vai alcançando quase toda a burguesia brasileira. No mesmo sentido, uma insistência nas reformas constitucionais, que foram realizadas sempre que conseguiram maiorias parlamentares, ainda que a troca de pagamentos espúrios, e o bálsamo das entidades de “responsabilidade social” ou do discurso do capitalismo para os trabalhadores (CASIMIRO, 2018, p. 124-125).

Neste quadro conjuntural, vai se desenhar uma nova forma de organização do capitalismo no Brasil e, portanto, uma nova configuração do Estado burguês. De acordo com Casimiro (2018), o empresariado passa a ganhar – e disputar entre as frações da classe – espaços nas áreas de atuação pública e a transformar as bandeiras de luta da classe trabalhadora em “nichos de mercado”, o que irá garantir a obtenção maior de lucros e o desmantelamento das lutas populares.

Essa nova configuração do Estado “amplia-se a partir de sustentáculos da sociedade civil que buscam capturar ou executar suas funções” (CASIMIRO,

2018, p.152), com o intuito de garantir a continuidade da hegemonia burguesa.

Ou seja:

A expansão da sociedade civil no Brasil recente imbrica com empresariamento de novo tipo, lastreado em forte concentração capital-imperialista que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), com vistas à sua expansão (inclusive internacional), e aumentar a extração de sobre trabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração (FONTES, 2010, p.296).

Com isso, a sociedade civil expande-se e, com ela, seus valores de mercado e “sua concepção de Estado ‘eficiente’, reformulando seus mecanismos de exploração” (CASIMIRO, 2018, p.153). Exemplo dessa ampliação da sociedade civil pautando o Estado, é a criação do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI). De acordo com Casimiro (2018, p.154): “sua atuação tem por base a formulação de diagnósticos, estudos e pesquisas sobre a economia brasileira e a questão do desenvolvimento, assim como na elaboração de proposta de políticas públicas”.

As tensões resultaram na criação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), no início do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Portanto:

O IEDI, enquanto intelectual coletivo da burguesia industrial brasileira, ao longo de toda a sua existência – tanto nos seus chamados **Estudos** e nas **cartas do IEDI**, quanto nas **Análises do IEDI**, que representam algumas das ações desenvolvidas pela Instituição – sempre apresenta a relação com o Estado como sendo fundamental para seu projeto de nação. Apesar de toda ênfase de tais setores da burguesia na defesa incondicional da economia de mercado e outros pressupostos do liberalismo econômico, sua atuação e foco, na verdade, está por dentro do Estado, entranhado em sua estrutura institucional, convertendo as políticas públicas aos interesses privados da grande burguesia como se estes fossem universais (CASIMIRO, 2018, p.166, grifos do autor).

As relações do IEDI com o Estado representam como a burguesia tensiona o Estado para obter dele as políticas públicas e a manutenção da hegemonia de que necessita para continuar no poder e acumular cada vez mais riquezas.

Outro exemplo importante do avanço das políticas neoliberais e da organização da burguesia – enquanto sociedade civil e com a finalidade de interferir na ossatura do Estado–, é a criação o Instituto Atlântico.

Segundo Casimiro (2018):

Em 1991, algumas lideranças empresariais atuantes no processo de redemocratização e nos embates da Assembleia Nacional Constituinte, através da Cedes⁷, organizaram-se no intuito de fundar uma nova organização de atuação política e ideológica (CASIMIRO, 2018, p.169).

O Instituto Atlântico cumpre a função de elaborar propostas de ação do Estado. Em uma breve busca no endereço eletrônico do Instituto, encontram-se as seguintes informações: “Ao longo dos anos, o Instituto Atlântico elaborou soluções em políticas públicas e programas de governos, entregues aos presidentes e parlamentares eleitos desde então, sendo este o nosso principal eixo de atuação (ATLÂNTICO, [200-?])⁸”. Isso deixa claro os interesses de uma fração da burguesia sobre o controle do Estado e, principalmente, que suas ações ocorrem de maneira organizada.

Deste modo, as propostas do Instituto, que nortearam as políticas públicas em seu projeto político-ideológico, “fundamentam-se na reconfiguração do papel do Estado a partir da elaboração de diferentes estratégias de privatização da estrutura, fundos sociais e serviços públicos” (CASIMIRO, 2018, p. 175). Ficam evidentes, assim, seus interesses em aumentar o processo de acumulação de riquezas. Ou seja: o desenvolvimento, no modo de produção capitalista, é sempre o desenvolvimento do capital.

O Estado gerido pelo governo Fernando Henrique Cardoso buscou atender as agendas neoliberais, conforme nos mostra Frigotto (2011):

[...] aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador, redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

7 Cebes - Câmara de Estudos e Debates Econômicos e Sociais, fundada em 1980, em São Paulo, pelo empresário Paulo Rabello de Castro. (ver Cassimiro, 2018, p.42).

8 ATLÂNTICO, Instituto de Ação Cidadã. **Institucional**, Fundação. Site, [200-?]. Disponível em: <<http://www.atlantico.org.br/institucional/>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Este projeto de governo durou até 2002, quando o candidato José Serra do PSDB perdeu as eleições, em outubro, para o candidato Luiz Inácio LULA da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Ressalte-se, que o projeto do PT, vencedor das eleições, foi um projeto de conciliação de classes. De acordo com Singer (2009), Lula venceu depois de “unir-se a um partido de centro-direita, anunciar um candidato a vice do setor empresarial, assinar uma carta-compromisso com garantias ao capital e declarar-se o candidato da paz e do amor” (SINGER, 2009, p. 90).

Pode-se notar que:

O regime de política macroeconômica durante o governo Lula foi a expressão dos movimentos contraditórios desenvolvidos no aparelho de Estado que, mesmo parecendo caóticos e contraditórios no curto prazo, são a evidência dos interesses hegemônicos da fração bancário-financeira nacional e internacional no bloco no poder. A variável-síntese do processo foi a taxa de juros (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 927).

O fortalecimento da fração de classe bancário-financeira fica evidente por alguns aspectos, conforme mostra Teixeira e Pinto (2012), como: a) a materialização da representação do poder político no sistema estatal, por meio da centralidade do Banco Central; b) o aumento significativo do poder econômico dessa fração de classe evidenciado pelas elevadas taxas de juro; e c) a consolidação ideológica, ao incorporar na sociedade, a ideia de que a inflação precisa ser combatida a qualquer custo e de que a solução para isso são as altas taxas de juro.

Outra fração de classe que se materializou no bloco no poder foi a grande burguesia produtora e exportadora de *commodities*, fato observado pelo aumento dos lucros, uma vez que a “participação do lucro líquido da indústria de *commodities* intensivos em capital (IC) foi fortemente influenciado pelos desempenhos da Vale e Petrobrás, já que os dois grupos foram responsáveis por mais de 50% dos lucros líquido da IC” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 929).

Embora a burguesia tenha se mantido e se fortalecido no poder durante o governo Lula, não se pode negar a melhoria significativa ocorrida na vida dos trabalhadores(as). Segundo Frigotto (2011), a mudança na conjuntura do governo Lula se diferencia da conjuntura da década de 1990, por diversas maneiras como:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Destaque-se ainda que, durante o governo Lula, três elementos aparecem como centrais, no sentido de qualificar a vida e o consumo dos trabalhadores(as), segundo o pensamento de Singer (2009): 1) o aumento real do salário mínimo, combinado com 2) o programa bolsa família, que mensalmente destina recurso para as famílias de baixa renda e 3) a destinação de crédito com o objetivo de expandir o financiamento popular e a bancarização de pessoas de baixa renda.

É inegável que essa forma de governo cumpriu um papel importante, no sentido de tirar as pessoas da miséria absoluta e, portanto, um papel de humanização. Uma reportagem da rede Globo de televisão, a série *Fome no Brasil*⁸, mostrava que em 2001, a cada 5 minutos uma criança morria de doenças decorrentes da fome. Cenário que foi modificado, no governo Lula, por um de seus primeiros decretos presidenciais: a criação do programa chamado Fome Zero.

Todavia essa forma de governo não tinha como Programa promover uma ruptura com o Estado Burguês e, portanto, promoveu “uma política que possibilita a legitimação da dominação das frações do bloco no poder, com a incorporação de parte dos mais pobres ao consumo capitalista” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 932). Ou seja,

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à **radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista** sem confrontar as

8 CANELLAS, Marcelo; ALVES, Lúcio. Fome no Brasil. *Memória Globo*: Jornal Nacional, telejornal transmitido em rede. [S.l.]: Grupo Globo, 18-22 jun.2001. Seção Jornalismo e telejornais; Séries. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-nacional/series/fome-no-brasil/>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2011, p. 240, grifo do autor).

Este modo de governo de coalizão de classes, portanto, não durou, mesmo que ao término de seu mandato, Lula e o PT tenham conseguido eleger e reeleger a presidente Dilma Rousseff. A burguesia não desejava continuar permitindo que a classe trabalhadora recebesse as migalhas que lhe foram destinadas durante os governos do PT. Ainda que Dilma tenha sido reeleita democraticamente nas eleições de 2014, não conseguiu concluir o mandato, pois a “Nova direita” (CASIMIRO, 2018), “associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da democracia liberal” (FREITAS, 2018, p. 15).

Dessa forma, o ano de 2016 é marcado por uma retomada do liberalismo ao Estado Brasileiro. E, segundo Freitas (2018, p.14): “O liberalismo Econômico retoma como um movimento de resistência mundial as teses progressistas e não tem compromisso com a democracia”. O autor prossegue, afirmando que “a democracia é apenas ‘desejável’, mas não uma condição para o neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantias incondicionais sob o novo liberalismo econômico” (FREITAS, 2018, p.14).

1.2 A Instituição Escola e sua função social

Conforme as relações sociais foram se modificando no decorrer da história humana, novas instituições sociais também foram se constituindo como visto anteriormente. O Estado, fruto de uma sociedade de classes antagônicas, no decorrer do avanço do modo de produção e de suas crises, se torna complexo em razão da criação de inúmeras instituições que o compõem e que ganham nova roupagem no processo histórico para fortalecer a hegemonia do seu caráter burguês.

Os processos educativos são exemplos disto, pois desde os tempos remotos, do “Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, da educação” (MANACORDA, 2010a p. 21). Assim, desde o Egito têm-se processos educativos constituídos de maneira sistematizada e organizada. Embora sejam processos

muito distintos dos que se conhecem na atualidade, o formato de Escola que conhecemos desde a metade do século XIX, com a emergência da escola pública gratuita, laica e universal, está fundamentado no mérito, base do pensamento liberal.

Portanto, entende-se que a educação é um processo. É a capacidade que a espécie humana tem de passar, às futuras gerações todo o conhecimento já acumulado e permitir a construção de novos conhecimentos. Assim, “a aprendizagem e a educação tinham um lugar como socialização direta de uma geração para outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta” (ENQUITA, 1989, p.107).

Ao se olhar a história humana, pode-se perceber que os diversos processos educativos atendiam e atendem às demandas organizativas da sociedade. Para exemplificar:

Verifica-se também em Roma aquilo que teorizavam Platão e Aristóteles na Grécia. Um cidadão livre pode dedicar-se a atividades artísticas e literárias não como ao exercício de uma profissão, mas somente como uma atividade cultural desinteressada e ocasional: “não pela arte, mas pela cultura”. Cícero no *De officiis*, repetirá em Roma as mesmas argumentações de Aristóteles, distinguindo as profissões liberais (*honestae*) das indignas (*sordidae*), não reconhecendo, porém, nem nas primeiras alguma dignidade civil (MANACORDA, 2010a, p.109).

Observa-se, então, nesse período da história, que os processos educativos são organizados de acordo com a classe a que os sujeitos pertenciam; com isso, “as profissões intelectuais são mais rendosas, são reservadas às pessoas de uma determinada classe” (MANACORDA, 2010a, p.110).

Destaquem-se dois outros elementos importantes desse período, de acordo com Manacorda (2010a, p. 126): 1) o Estado toma para si a Escola da época, ou seja: “A intervenção dos imperadores torna-se cada vez mais frequente na escola, que já se tornou um negócio do Estado”; e 2) a importância dada à educação física, por meio de jogos que simulavam a guerra, ou seja, “um ‘brincar de guerra’ que serve de preparação para a guerra” (MANACORDA, 2010a, p. 129).

Porém, no que se refere à educação para o trabalho, esta acontecia na própria família, por meio da inserção das crianças nas atividades dos adultos.

Todavia, segundo Enguita (1989), a divisão de gênero era bem definida: as meninas acompanhavam a mãe e os meninos, o pai. Já no caso do camponês “autosuficiente, a escola não podia oferecer outra coisa que doutrinação religiosa e, em seu caso, político” (ENGUITA, 1989, p,105).

Este modo de educar, seguiu até ao feudalismo, com a diferença, segundo Enguita (1989), de que neste período as crianças não ficavam em sua família de origem e, sim, eram enviadas a outra família que lhes ensinavam um ofício e boas maneiras. Entretanto,

Em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima a baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção (ENGUITA, 1989, p.107).

Aos camponeses desse período, os que “acudiam a uma escola eram apenas doutrinados nos tópicos religiosos e morais em voga” (ENGUITA, 1989, p.108).

Um marco importante na história da Educação escolar, assim como na história da humanidade, foi a Revolução industrial: o Capitalismo se alicerça como modo de produção dominante. Com isso, reconfiguram-se a forma de trabalho e a organização da vida cotidiana, ou seja, “a revolução industrial muda também, as condições e as exigências da formação humana” (MANACORDA, 2010a, p,327):

[...] a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, deveria aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUITA, 1989, p.113).

Assim, a burguesia intelectual da época percebe a necessidade de criar uma Escola para as massas, para auxiliar no processo de modelagem do(a) trabalhador(a), ou seja, de normatização de corpos, necessário ao desenvolvimento capitalista. Todavia, isso não significou que as crianças

deixariam – pelo menos não neste momento inicial – de trabalhar nas fábricas. Conforme nos mostra Marx (2013):

[...] a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria (MARX, 2013, p.575).

Neste sentido, é possível afirmar que a Escola nasce da necessidade de disciplinar e qualificar a força de trabalho para as fábricas. Em todos os sentidos, físico, cognitivo e afetivo. Conforme será discutido nos próximos capítulos a Escola cumpre inclusive a função de disseminar a heteronormatividade. Por isso se configura como um importante mecanismo de normatização dos corpos da classe trabalhadora.

Certamente, essa educação era destinada às crianças oriundas de famílias pobres ou de orfanatos. Enguita (1989), ao exemplificar a realidade da época, cita que “em Hamburgo, [...] inscreviam as crianças dos pobres, dos seis aos dezesseis anos, em ‘escolas industriais’, nas que se dedicavam dois terços do tempo ao trabalho e o resto a uma instrução rudimentar” (ENGUITA, 1989, p.110).

Faz-se importante mencionar, porém, que a educação para o povo não foi algo aceito facilmente entre os pensadores da burguesia nascente. De acordo com Enguita (1989), não negavam a importância e a necessidade da escolarização massiva para reduzir o poder da Igreja e a aceitação do novo modo de produção. Entretanto, temiam as consequências de instruir em demasia os que continuariam a ser trabalhadores(as) fabris explorados(as). Para superar tal paradoxo construiu-se uma via intermediária, que chegou à seguinte conclusão:

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p.112).

Percebe-se, assim, que a Escola como “Aparelho Ideológico do Estado”¹⁰, e sendo este um Estado Burguês, cumpre a função, desde os primórdios do capitalismo, de atender às demandas para a manutenção dessa sociedade.

A forma de educação desenvolvida pelo capitalismo, e que perdura até os dias atuais, consiste no que Paulo Freire (1987) denominou de educação bancária. Segundo o autor, esta educação tem por um de “seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, [...] dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p.41). E isso ocorre:

[...] Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre, a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 41-42).

Pode-se, portanto, afirmar que a educação escolar no sistema capitalista tornou-se mais complexa tanto na estrutura quanto no método. Ou seja, “efetivamente, a laicização e a estatização da instrução iniciada no setecentos [...] e continuada com a Revolução Francesa, se completa no oitocentos e avança com sua universalização” (MANACORDA, 2010a, p.334), naquele momento, na Europa Ocidental.

A pedagogia e a didática configuraram-se como ciência e, com isso, houve o que Manacorda (2010a) chamou de “batalha pedagógica” entre os que defendiam mudanças e os que defendiam a conservação. Nas palavras do autor:

Com a batalha política se entrelaça, embora nem sempre com os mesmos homens, a disputa mais propriamente didático-pedagógica entre fatores da conservação e fatores da mudança (MANACORDA, 2010a, p. 337).

Manacorda mostra que, além de uma disputa didático-pedagógica, os sistemas de ensino, ao se organizarem em etapas de ensino de acordo com a faixa etária dos estudantes – da educação infantil, ao ensino elementar e secundário, até às universidades, destinadas à formação profissional – ganharam uma roupagem quase homogênea em toda a sociedade capitalista.

10 ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980. Segundo Althusser (1980, p.47), os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que, no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico).

Ressalte-se que a disputa didático-pedagógica não configura uma disputa de mudança na essência da escola, para formar – ou normatizar – as próximas gerações, detentoras de força de trabalho. Não se pode esperar que “as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo” (FREIRE, 1987, p. 45). Isso porque a

[...] concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivessem por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1987, p.41).

É possível perceber que a escola também cumpre a função de alienação dos seres humanos. Primeiro, de si, enquanto indivíduo capaz de pensar, criar e agir sobre si mesmo; depois, do indivíduo com o mundo, como se a realidade que o cercasse fosse algo distante e, portanto, não cabível ao indivíduo modificá-la, mas apenas aceitá-la e submeter-se a ela. É com isso impossibilita ou dificulta a emancipação dos corpos, assim somos emergidos desde a infância, em regras sociais que regem nossos corpos, nosso gênero e nossa sexualidade

Para perceber tal alienação e normatização do ser humano basta olhar a estrutura hierárquica da Escola, em que um determinado indivíduo exerce maior poder sobre os demais. Por exemplo, sobre os estudantes a serem “instruídos”, há as figuras do professor, do inspetor, da direção escolar. Sobre o professor, a figura da direção e sobre a direção, as demais estruturas estatais a que este responde, como núcleos e secretarias de Estado. Ou seja, conforme apontou Enguita (1989, p. 118), sobre a gênese da escola de massas: “o ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura”.

A própria estrutura física escolar das filas indianas, dentro das salas de aula nos remete ao disciplinamento dos(as) estudantes, ao(à) professor(a), que

tudo sabe e tudo ensina. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 198, p. 39).

Assim, quanto a essa relação professor/aluno, Freire (1987) afirma que ao “depositar”, transferir conhecimentos e valores, “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” entre educando-educador (FREIRE, 1987, p. 39).

De maneira didática, o autor destaca as seguintes contradições desta forma de educação:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1987, p. 39)

Compreende-se, com isso, que a síntese do processo histórico da escola, no capitalismo, é o fato de ela atender à necessidade da sociedade em que está inserida, não apenas como um adereço, mas “entendida como um fator cuja condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica. Por essa razão, é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (LAVAL, 2019, p. 30).

À medida que a escola vai se popularizando começa a requerer “não apenas investimento financeiro, mas também ‘investimento simbólico’, isto é, criação de formas institucionais e classificações para estruturar a relação salarial” (LAVAL, 2019, p.35).

Por essa razão é que a formação escolar acadêmica passa a ser um meio de segregação e fragmentação de grande parte da classe trabalhadora, que, ainda, ideologicamente, não se compreende como parte de uma classe. Ao contrário, almeja percorrer o caminho de ascensão social prometido pela revolução francesa e vê na escola a oportunidade desta ascensão que apenas irá lhe proporcionar melhores condições de consumo.

A Escola como instituição, fundada na ideologia de oportunidades, dissemina que todos têm as mesmas oportunidades e que os que fracassam são responsáveis, individualmente, por não galgarem os degraus definidos pela meritocracia.

Defendo que a classe trabalhadora tem, sim, que passar pela Escola e perseguir todos os obstáculos meritocráticos. Vencer meritocraticamente para se apropriar dos conteúdos que a burguesia domina e, ao mesmo tempo, ou contraditoriamente, negar e denunciar o mérito como um dos pilares centrais da ideologia liberal – e, conseqüentemente, da manutenção do modo de produção capitalista (informação verbal)¹¹.

Retome-se o conceito de “capital humano” designado pelos economistas, de acordo com Laval (2019), como o estoque de conhecimento incorporado nos indivíduos que possuem valor econômico. Em uma concepção mais ampla, “engloba os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo” (LAVAL, 2019, p.51). São esses atributos ideológicos que têm contribuído para reforçar estereótipos de segregação dos trabalhadores, desde seu surgimento, nos anos de 1960, e que ganharam maior proporção com as práticas neoliberais do individualismo extremo.

Além disso, essa concepção fragiliza a organização coletiva, pois o indivíduo passa a acreditar em uma “narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seu semelhante pelo próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (FREITAS, 2018, p. 24). Outrossim, possibilita a derrubada de direitos sociais e transforma-o em serviços a serem comprados; e desta forma “o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador

11 Aula ministrada pela Profª Drª Francis M. Guimarães Nogueira, para o Programa de Mestrado em Educação (PPGE), da Unioeste, Cascavel, PR, em 2018.

mais exigente (e mais caro) frente ao mercado [...]. Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado” (idem)

Resulta, assim, que o Estado se responsabilize cada vez menos pelos financiamentos da Educação, ou seja “dependendo do ganho esperado, o financiamento deve ser dividido entre o Estado, a empresa e o indivíduo” (LAVAL, 2019, p.53). Cada vez mais, a educação passa a ser entendida como um negócio, e, portanto, pode vir a ser privatizada. E embora o Estado não possa “se desinteressar da educação porque há ‘externalidades positivas’, isto é feito benéfico para toda a coletividade” (LAVAL, 2019, p.53). Mas é fato que:

Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa” (FREITAS, 2018, p. 28).

Para exemplificar essa forma de organização escolar empresarial, com o mínimo de garantias do Estado, Freitas (2018) mostra o sistema em que o Estado distribui *vouchers* e a família “escolhe” a escola em que seus filhos(as) irão estudar. Assim, as famílias com maior poder aquisitivo podem complementar este recurso fornecido pelo Estado se quiserem uma escola de melhor qualidade e, portanto, mais cara.

Certamente, este sistema de *voucher* aumentará e evidenciará as desigualdades sociais, porém é uma resposta ao novo tipo de educação de que a sociedade neoliberal necessita: com pouca regulamentação estatal e com total liberdade às empresas, que além de venderem uma mercadoria lucrativa, ainda irão receber recursos públicos, pois nem mesmo a Constituição de 1988 garantiu que o orçamento ficasse restrito às Escolas Públicas de todos os níveis.

Percebe-se, no decorrer da exposição deste subitem, que a educação e o sistema escolar atendem às necessidades da sociedade onde estão inseridas e que, sempre que ocorreram transformações radicais na organização social, a Escola também se modificou. No capitalismo, para atender às necessidades de industrialização, com a normatização dos trabalhadores(as) – portanto de seus

corpos - para as fábricas ou com a disseminação do conhecimento necessário para sua operacionalização.

Assim, conforme o capitalismo se modificou, a escola sofreu alterações na sua concepção metodológica e teórica. Agora, com o avanço do neoliberalismo, a escola tende a seguir o caminho empresarial, com pouca influência estatal e pautada nos valores meritocráticos de formação do capital humano.

II A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CORPO: PROCESSOS HISTÓRICOS, RELAÇÕES DE GÊNERO E O PAPEL DA ESCOLA

A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa.

(Eduardo Galeano)

O pressuposto da existência humana é o fato de termos um corpo; entretanto esse corpo não pode ser entendido de forma simplificada como um artifício de existência. Ele se constitui como fruto do processo de construção social da humanidade. O corpo e o trabalho forjam, numa conexão inseparável, apesar de distintos, o fundamento da materialidade humana. Desta forma,

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas ele começa a distinguir-se dos animais assim que começa a produzir os seus meios de subsistência, passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX, ENGELS, 2009, p 24).

Ao concordar com o fato de a organização corpórea ter papel fundamental na organização dos seres humanos em sociedade, torna-se importante ressaltar que ela também sofre influências da forma como a sociedade se organiza, constituindo-se em uma relação dialética. Portanto, vários são os elementos e as instituições que normatizam o corpo, conforme epígrafe de Galeano.

Assim, este capítulo objetiva entender o processo histórico de constituição do corpo e como a forma de compreender o corpo e as relações de gênero, em determinados períodos históricos, relaciona-se com os diferentes modos de produção e, também, como a escola se configura como importante instituição para a normatização dos corpos.

Em seguida, o foco será analisar o corpo e as relações de gênero hegemônicas que normatizam a corporeidade dos indivíduos no modo de produção capitalista. E, por fim, a partir da BNCC, examinar como a Escola opera para a normatização dos corpos, diante dos desafios postos no cotidiano escolar, tendo-se em vista a crescente luta das mulheres e da comunidade LGBTI+ pela superação das relações patriarcais, dominadas por valores capitalistas.

Um alerta aos leitores(as). Parte-se do pressuposto de que as relações de gênero são intrínsecas às normatizações dos corpos e que a forma de normatizar os corpos masculinos e femininos se configurara de maneiras diferentes ao longo da história.

2.1 A Construção social do corpo nos primórdios da humanidade

O corpo, embora pareça ser um simples apêndice da existência humana, se realiza por meio de demanda socioeconômica e histórica. De acordo com Turner (2014, p.66), o corpo “é produto de relações de poder e política. O corpo como objeto de poder é produzido a fim de ser controlado, identificado e reproduzido”.

Conforme visto no capítulo anterior, cada forma de organização do Estado pressupõe um modo de produção e o antagonismo de classes. Com o Corpo ocorre o mesmo processo, pois “nenhuma sociedade deixa a reprodução social ao livre arbítrio dos indivíduos” (TURNER, 2014 p. 71). Ou seja, os corpos são normatizados para atender às exigências de grupos hegemônicos de determinado período histórico.

Em uma concepção materialista, o momento determinante da história “é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata” (ENGELS, 2010, p.18).

Assim “a ordem social em que vivem os homens¹² de determinada época ou determinado país está condicionada: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro (ENGELS, 2010, p.18)”. Ao se pensar sobre a história da humanidade, se torna possível perceber a relação entre surgimento da propriedade privada, das classes sociais – em que uma é detentora e a outra, expropriada de riquezas – e do Estado.

Nas palavras de Engels (2010):

No marco dessa estrutura da sociedade baseada nos laços de parentesco, a produtividade do trabalho aumenta sem cessar e, com ela, desenvolve-se a propriedade privada e as trocas, as diferenças de riquezas, a possibilidade de empregar força de

12 O Termo Homem como forma de caracterizar a humanidade será mantido apenas quando aparecer em citações literais de autores.

trabalho alheia, e, com isso, o fundamento dos antagonismos de classe: os novos elementos sociais, que, no transcurso de gerações, procuram adaptar a velha estrutura da sociedade às novas condições, até que, por fim, a incompatibilidade entre essas e aquelas leva a uma reviravolta completa. A sociedade antiga, baseada nas relações de parentesco, vai pelos ares em consequência do choque das classes sociais recém-formadas; e dá lugar a uma nova sociedade centralizada pelo Estado, [...] uma sociedade em que o regime familiar está completamente submetido às relações de propriedade na qual têm livre curso as contradições de classe e a luta de classes, que constituem o conteúdo de toda a história escrita até nossos dias (ENGELS, 2010, p.18 e 19).

Portanto, se no comunismo primitivo a consciência do corpo estava diretamente relacionada aos processos naturais e aos ciclos da natureza, com a mudança na organização social a consciência e a percepção dos corpos ganham novo significado.

O modo de produção escravista permitiu a um grupo de indivíduos a liberação do trabalho produtivo, ou seja, apropriaram-se do trabalho de outros para garantirem as necessidades básicas de sobrevivência. E esse tempo ocioso possibilitou a elaboração de uma nova forma de conhecimento mais abstrato, como a filosofia e a matemática. De modo semelhante, o corpo torna-se elemento de estudos e debates como se percebe no trecho em que Aristóteles discorre sobre o assunto:

Na maioria dos casos, a alma não parece ser afectada nem produzir qualquer afecção sem o corpo – por exemplo, encolerizar-se, ser ousado, sentir apetites e perceber, em geral. O que por excelência parece ser-lhe exclusivo é o entender; mas se o entendimento é um tipo de imaginação, ou se não existe sem a imaginação, então nem sequer o entendimento poderá existir sem o corpo. Se de facto alguma das funções ou alguma das afecções da alma lhe é exclusiva, esta poderá existir separada do corpo; se, pelo contrário, nada lhe é exclusivo, a alma não poderá existir separadamente (MESQUITA, 2010 p. 34).

Mas as questões relacionadas ao corpo nesse período vão além dos campos filosóficos, pois, embora não se tivesse a construção social da existência de dois sexos, para Aristóteles e Galeno, o corpo feminino era na verdade um corpo masculino imperfeito. Segundo eles, o calor era diferente entre homens e mulheres; por isso, seus órgãos genitais seriam diferentes (LAQUER, 2001).

Desta forma, os corpos humanos passam a ser caracterizados e valorizados de acordo com suas características físicas ou, mais especificamente, com sua função reprodutiva. E assim começam as desigualdades de gênero na história humana, conforme mostra Laquer (2001):

[...] Para escrever sobre a base da diferença sexual, eles não viram a necessidade de desenvolver um vocabulário preciso da anatomia genital; se o corpo da mulher era uma versão menos quente, menos perfeita, logo menos potente do corpo reconhecido, então os marcos orgânicos distintos, muito menos genitais, importavam muito menos que as hierarquias metafísicas que eles ilustravam. As afirmações de que a vagina era um pênis interno ou que o ventre era um escroto feminino deviam, portanto, ser compreendidas como imagens na carne de verdades muito bem seguras em outro lugar. É outra forma de dizer, como afirmava Aristóteles, que a mulher está para o homem como triângulo de madeira está para triângulo de bronze, ou que a mulher está para o homem como os olhos imperfeitos da toupeira estão para os olhos mais perfeitos de outras criaturas. A anatomia no contexto da diferença sexual era uma estratégia representativa que mostrava uma realidade extra corpórea mais estável. Existiam muitos gêneros, mas apenas um sexo adaptável (LAQUER, 2001, p.50).

Outro aspecto importante daquele momento histórico era a concepção de família, com certeza, muito diferente da que se conhece na atualidade. De acordo com Engels (2010), o significado ontológico de família seria: o conjunto de escravos pertencentes a um mesmo senhor, que inclusive poderia ser transmitido por herança. Porém, os romanos utilizaram-na para “designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos” (ENGELS, 2010, p.78).

Assim, nasce a instituição da família, espaço primeiro de normatização dos corpos até os dias atuais, guardadas todas as dimensões de evolução e de revoluções ocorridas na história da humanidade. Por este motivo, faz-se necessário um aprofundamento sobre essa importante instituição, a partir da família monogâmica¹³. Foi por esta forma de conceber a família que se consolidou o poder do pai sobre os demais membros da prole. Este formato de família tem como finalidade “procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível”

13 Na obra “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, Engels trata de outras três formas de famílias anteriores à família monogâmica: 1) a família consanguínea; 2) a família punalua; e 3) a família sindiásmica.

(ENGELS, 2010, p.83). Uma vez que seriam os filhos os que herdariam os bens do pai.

Evidencia-se, com isso, que o corpo feminino passa a ser visto apenas como mais um bem. De acordo com Engels (2010), nos tempos heroicos descritos na obra de Homero, as mulheres livres se encontram humilhadas pelo poderio dos homens e pela concorrência com as escravas. Já na mitologia grega tinha-se uma representação importante da mulher; resquício de um tempo histórico anterior, em que as mulheres possuíam maior reconhecimento social.

Conforme se pode notar:

É certo que a mulher grega da época heróica é mais respeitada que a do período civilizado; todavia, para o homem, não passa, afinal de contas, da mãe de seus filhos legítimos, seus herdeiros, aquela que governa a casa e vigia as escravas – escravas que ele pode transformar (e transformava) em concubinas, à sua vontade. A existência da escravidão junto à monogamia, a presença de jovens e belas cativas que pertencem, de corpo e alma, ao homem, é o que imprime desde a origem um caráter específico à monogamia que é monogamia só para a mulher, e não para o homem. E na atualidade conserva-se esse caráter (ENGELS, 2010, p. 84).

Referente às questões relacionadas ao corpo, o poder masculino e a representação do falo se sobrepõem ao feminino de tal forma, que as mulheres livres eram vigiadas o tempo todo, por escravas ou eunucos, “os quais [...] eram fabricados [...] para serem comprados” (ENGELS, 2010, p.85-86). Os eunucos eram homens escravos, que tinham seu pênis cortado a fim de cuidar das mulheres sem correrem o risco de relacionarem-se sexualmente com elas. Nota-se, dessa forma, a existência de uma cultura falocêntrica e, portanto, a exaltação do corpo masculino por meio do pênis.

Ainda no que se refere à posição social dos homens no mundo clássico, estes eram mais valorizados, pois desempenhavam um papel ativo na sociedade enquanto as mulheres estavam cada vez mais imersas na vida doméstica. Assim:

A fim de se compreender essa disposição social, é importante reconhecer que a ideia da disputa era central na vida clássica. Os homens pertenciam a duas esferas competitivas: a do corpo (esportes) e a da mente (política). As mulheres não tinham lugar em nenhuma delas. Por isso, os homens buscavam contatos fraternos por meio da homossexualidade ou por meio de um

sistema de cortesã. A validação do self¹⁴ masculino ocorria, então, fora da esfera doméstica, deixando as mulheres aprisionadas aos papéis sociais de prestação de serviços e reprodução (TURNER, 2014 p. 175).

A família monogâmica é a primeira forma de família que se consolida, por questões econômicas e de propriedade privada, em detrimento das questões naturais, as quais resultaram em outras formas de organização familiar. Engels (2010) observa que:

O primeiro antagonismo de classe que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homens e mulheres na monogamia; e a primeira opressão de classe, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, iniciou, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual cada progresso é simultaneamente um retrocesso relativo, e o bem-estar e o desenvolvimento de uns se verificam às custas da dor e da repressão de outros (ENGELS, 2010, p.87).

Embora se possa questionar a defesa de Engels quanto à monogamia ter sido um “progresso histórico”, é fato que a partir da existência das classes e do acúmulo de riquezas, a humanidade passou a elaborar processos mais complexos de organização e de desenvolvimento humano. Mas, também, se faz necessário destacar o processo dialético da história humana, pelo qual o bem-estar de alguns indivíduos se configura sobre a dor e a miséria de outros.

Com a passagem ao período feudal, o desenvolvimento do sistema de servidão se sobrepôs ao escravista, entre os séculos V e VII, por dois motivos: (1) a concessão – dos senhores feudais para os escravos –, de parcela de terra e direito a família própria, para evitar rebeliões e fugas; e (2) a subjugação de camponeses livres, que arruinados, buscaram por proteção dos senhores, mesmo à custa de sua independência. Essas novas demandas levam a uma nova “relação de classe que homogeneizou as condições dos antigos escravos e dos trabalhadores agrícolas livres”, agora tornados servos (DOCKES, 1982, p. 151 apud FEDERICI, 2017, p. 48).

Para entender melhor as relações de classe no feudo, Federici (2017) mostra que:

14 “Self é a união complexa do eu e do mim, por meio de interação, símbolos e gestos” (TURNER, 2014, p. 63-64).

Enquanto relação de trabalho e estatuto jurídico, a servidão era uma carga pesada. Os servos estavam atados aos senhores de terra; suas pessoas e posses eram propriedades de seus senhores e suas vidas estavam reguladas em todos os aspectos pela lei do feudo. Entretanto, a servidão redefiniu a relação de classe em termos mais favoráveis para os trabalhadores. A servidão marcou o fim do trabalho com grillhões e da vida no ergástulo¹⁵ e uma diminuição dos castigos atrozes (as coleiras de ferro, as queimaduras, as crucificações) de que a escravidão havia dependido (FEDERICI, 2017, p. 48).

Juntamente com essa nova reconfiguração das relações de produção inicia-se a ascendência da religião cristã, que aprofunda as relações patriarcais na sociedade. Em consonância com Turner (2014, p. 168) “é importante reconhecer que a doutrina cristã foi produto de várias tradições bastante diversas entre si, ainda não plenamente cristalizada até a institucionalização da teologia casuística dos séculos XIII e XIV”.

É fato que a religião, assim como a família, irá se configurar como instituição normatizadora de corpos, tanto masculinos como femininos, e que irá aprofundar as diferenças de gênero.

Para este sistema de normas religiosas, o corpo das mulheres deveria servir como garantia da perpetuação da linhagem familiar, da conservação da propriedade doméstica e da preservação da herança ancestral (TURNER, 2014).

Já a posição das mulheres no feudo não pode “ser tratada como se fosse uma realidade estática” (FEDERICI, 2017, p.53), pois a relação entre homens e mulheres eram determinadas pelas lutas de suas comunidades por mudanças na relação senhor-servo.

De acordo com a autora, ao pensar sobre as relações de trabalho no feudo, por exemplo, é perceptível a inexistência de uma separação entre produção de bens e reprodução da força de trabalho, o que leva a crer que as atividades domésticas não eram desvalorizadas, como são na atualidade.

Se também levarmos em consideração que, na sociedade medieval, as relações coletivas prevaleciam sobre as familiares e que a maioria das tarefas realizadas pelas servas (lavar, fiar, fazer a colheita e cuidar dos animais nos campos comunais) era realizada em cooperação com as mulheres, nos damos conta de que a divisão sexual do trabalho, longe de ser uma fonte de

15 “Tratava-se de ‘prisões subterrâneas’, onde os escravos dormiam acorrentados” (DOCKES, 1982, p. 69 apud FEDERICI, 2017, p.48), [...] “O termo *ergastolo* ainda é utilizado na justiça penal italiana com o significado de “prisão perpétua” (FEDERICI, 2017, p.48).

isolamento, constituía uma fonte de poder e de proteção para as mulheres. Era a base de uma intensa sociabilidade e solidariedade feminina que permitia às mulheres enfrentar os homens, embora a Igreja pregasse pela submissão e a Lei Canônica santificasse o direito do marido a bater em sua esposa (FEDERICI, 2017, p. 53).

Isso nos mostra que as mulheres não aceitavam de forma pacífica as imposições que lhes eram feitas. Além disso, elas exerciam controle sobre a reprodução, pois, segundo Federici (2017, p. 181), “está bem documentado que, durante a Idade Média, as mulheres haviam contado com muitos métodos contraceptivos”, produzidos por meio de ervas transformadas em “poções”, que serviam para estimular a menstruação, provocar abortos e até esterilidade.

É fundamental recuperar a concepção de corpo desse período, ligada à ideia “do corpo como um receptáculo de poder mágico” (FEDERICI, 2017 p. 257), sem a separação de corpo e espírito e muito próxima à visão da natureza como um universo de signos e sinais. Ou seja:

[...] a visão mágica do mundo que, apesar dos esforços da Igreja, seguia predominante em escala popular durante a Idade Média. O substrato mágico formava parte de uma concepção animista que, [...] deste modo, imaginava o cosmo como um **organismo vivo**, povoado de forças ocultas, onde cada elemento estava em relação “favorável” com o resto. [...] É por isso que existia uma variedade de práticas desenhadas para se apropriar dos segredos da natureza e torcer seus poderes de acordo com a vontade humana (FEDERICI, 2017 p. 257).

Do ponto de vista da luta de classes, verifica-se que existiram movimentos de luta contra as relações feudais e as primeiras tentativas organizadas para consolidar relações igualitárias de gênero e normas sexuais.

Federici (2017) apresenta dois movimentos principais: um que ocorria espontaneamente, chamado de Milenaristas, e era facilmente derrotado pelo uso da violência. E o segundo o movimento, Herege, com uma estrutura organizativa que disseminava suas ideias associadas a possibilidades de autodefesa. Este movimento proporcionou “uma estrutura comunitária com dimensão internacional, permitindo aos membros das seitas viverem suas vidas com maior autonomia”, beneficiados por uma rede de apoio (FEDERICI, 2017, p.70).

O movimento Herege consolidou-se como possibilidade de união das classes pobres do campo e das cidades, e de relações igualitárias entre homens e mulheres. Representou tamanha ameaça contra o sistema da época que “para

erradicar sua presença, o papa criou uma das instituições mais perversas jamais conhecidas na história da repressão estatal: a Santa Inquisição” (FEDERICI, 2017, p.69). Dessa forma, mais precisamente no século XII, a sexualidade passa a ser uma questão do Estado devido à influência da Igreja Católica.

O período feudal foi marcado por profundas lutas de classes, pois como bem nos mostra Marx e Engels: “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (2008, p. 08). E desses antagonismos de classe, resulta o sistema capitalista que será discutido a seguir.

2.2 O desenvolvimento do Capitalismo e a necessidade de alienação dos corpos: A opressão dos corpos femininos

Marx e Engels (2008), em “O manifesto do partido comunista”, faz a seguinte descrição do triunfo da burguesia sobre o feudalismo: “a moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe (MARX; ENGELS, 2008, p.08). Já, sobre a acumulação primitiva, no livro “O Capital” (1983b), encontra-se a seguinte afirmação:

Assim, o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para nossos escribas burgueses da História. Por outro lado, porém, esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência, oferecidas pelas velhas instituições feudais, lhes foram roubados. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (MARX, 1983b, p. 341).

Estas afirmações mostram que o processo de transformação social na passagem do feudalismo para o capitalismo, não foi um processo idílico, mas fruto da luta de classes daquele período histórico. É neste sentido que Federici (2017) nos apresenta um novo conceito quanto a essa mudança de modo de produção, quando afirma que o capitalismo se apresentou como contrarrevolução. Isso se explica pelo que vimos acima: movimentos com força e organização que ameaçaram as estruturas feudais, forçaram a classe dominante a se reorganizar, a fim de evitar a perda de seus privilégios. Ou seja:

O capitalismo foi uma resposta dos senhores feudais, mercadores patrícios, dos bispos e dos Papas a um conflito social centenário que chegou a fazer tremer seu poder e que realmente produziu “uma grande sacudida mundial”. O capitalismo foi a contrarrevolução que destruiu as possibilidades que haviam emergido da luta antifeudal - [...]. Devemos enfatizar esse aspecto, pois a crença de que o capitalismo “evoluiu” a partir do feudalismo e de que representa uma forma mais elevada de vida social ainda não se desfez (FEDERICI, 2017, p.44).

Para defender essa tese, a autora argumenta que é preciso analisar, para além das questões clássicas da luta de classes, também as visões da vida social e das relações de gênero que os conflitos produziram. Pois os movimentos de luta antifeudal foram responsáveis pelas primeiras tentativas de construção de uma sociedade mais igualitária entre homens e mulheres. Nas palavras da autora:

[...] o modo como a história das mulheres se entrecruza com a história do desenvolvimento do capitalismo não pode ser compreendida se nos preocuparmos apenas com os terrenos clássicos da luta de classes – serviços laborais, índices salariais, rendas e dízimos – e ignorarmos as novas visões da vida social e da transformação das relações de gênero que tais conflitos produziram. Elas não foram insignificantes. É na luta antifeudal que encontramos o primeiro indicio na história europeia da existência das raízes de um movimento de mulheres que se opunha à ordem estabelecida e contribuía para a construção de modelos alternativos de vida comunal. A luta contra o poder feudal produziu também as primeiras tentativas organizadas de desafiar as normas sexuais dominantes e de estabelecer relações mais igualitárias entre mulheres e homens. Combinadas à recusa do trabalho servil e das relações comerciais, estas formas conscientes de transgressão social construíram uma poderosa alternativa não só ao feudalismo, mas também à ordem capitalista que estava substituindo o feudalismo. (FEDERICI, 2017, p. 44-45).

Desta forma, em concordância com a elaboração acima, serão sistematizados os principais aspectos do processo histórico que levou a burguesia a ser a classe dominante da atualidade, a partir da análise da normatização dos corpos e das relações de gênero.

De antemão, é necessário esclarecer que não se trata de negar as contribuições de Marx para compreender o capitalismo, mas de um novo tema. Portanto, “enquanto Marx examina a acumulação primitiva do ponto de vista do

proletariado assalariado de sexo masculino e do desenvolvimento de produção de mercadorias” (p. 26)¹⁶ a autora analisa as “mudanças que introduziu na posição social das mulheres e na produção de força de trabalho” (p. 26).

Neste sentido, o capitalismo como resultado de um longo processo histórico permite perceber quais acontecimentos eclodiram durante seu surgimento. Um deles foi a “monetização” do trabalho, como resolução de conflitos entre senhores e servos, pois “o dinheiro e o mercado começaram a dividir o campesinato ao transformar as diferenças de rendimento em diferenças de classe” (p.62). Com o êxodo do campo e a constituição de cidades (ou burgos), a consolidação das corporações de ofício e da consequente manufatura, houve a ascensão da burguesia como classe dominante.

Quanto às condições de vida das mulheres na cidade, embora a miséria fosse grande, eram melhores, porque “a subordinação das mulheres à tutela masculina era menor, pois agora podiam viver sozinhas ou como chefes de família com seus filhos, ou podiam formar novas comunidades, frequentemente compartilhando a moradia com outras mulheres” (p.63-64).

Outro fato marcante na constituição do capitalismo foi a peste negra que, ao dizimar entre 30% a 40% da população europeia durante o século XIV, provocou escassez e encarecimento da mão-de-obra e, com isso, uma crise do trabalho e dos conflitos de classe. Além da diminuição populacional, a “familiaridade com a morte também debilitou a disciplina social” (p.96), pois com a possibilidade de morrer a qualquer momento, as pessoas não se preocupavam em trabalhar ou com as regras sociais e sexuais. Desta forma:

Como resposta ao aumento do custo da mão de obra e ao desmoronamento da renda feudal, ocorreram várias tentativas de aumentar a exploração do trabalho a partir do restabelecimento da prestação de serviços laborais compulsórios ou, em alguns casos, da escravidão. Em Florença, a importação de escravos foi autorizada em 1366. Porém, essas medidas só aprofundaram o conflito de classes. Na Inglaterra, uma tentativa da nobreza para conter os custos do trabalho por meio de um Estatuto Laboral [...] provocou a Revolta Camponesa de 1381. Esta se estendeu de uma região a outra e terminou com milhares de camponeses marchando de Kent a Londres “para falar com o rei” (FEDERICI, 2017, p.97-98).

¹⁶ Este subitem será construído a partir do pensamento de Federici (2017); portanto as citações referentes à autora apresentarão apenas as páginas das quais foram retiradas.

Se toda essa conjuntura resultou em uma melhoria significativa, porém momentânea, das condições de vida dos trabalhadores feudais, incluindo as mulheres, também resultou nas origens da contrarrevolução, com consequências terríveis para as mulheres. Nas palavras de Federici (2017):

[...] as autoridades políticas empreenderam esforços para cooptar os trabalhadores mais jovens e rebeldes por meio de uma maliciosa política sexual, que lhes deu acesso a sexo gratuito e transformou o antagonismo de classe em hostilidade contra as mulheres proletárias (p.103).

A política a qual se refere a autora, trata da descriminalização dos estupros contra as mulheres pobres; era comum que jovens (individual ou coletivamente) invadissem a casa das mulheres e as violentassem sem qualquer consequência. “Aqueles que participavam desses ‘esportes’ eram aprendizes ou empregados domésticos, jovens e filhos das famílias ricas sem um centavo no bolso” (p.103); por outro lado, as meninas “eram pobres que trabalhavam como criadas ou lavadeiras” (p.103).

Esses estupros eram entendidos como um protesto de classe, pois os homens proletários que não conseguiam se casar por falta de condições econômicas, entendiam-no como uma vingança contra os ricos e, assim, como forma de terem aquilo que era “seu”.

Porém, os resultados foram destrutivos para todos os trabalhadores, pois o estupro de mulheres pobres com consentimento estatal debilitou a solidariedade de classe que se havia alcançado na luta antifeudal. Como era de se esperar, as autoridades encararam os distúrbios causados por essa política (as brigas, a presença de bandos de jovens perambulando pelas ruas em busca de aventuras e perturbando a tranquilidade pública) como um preço pequeno a se pagar em troca da diminuição das tensões sociais (p.104).

Para as mulheres estupradas, as consequências eram incalculáveis, pois ao perderem sua reputação, estavam fadadas a sair das cidades ou dedicar-se à prostituição. A legalização do estupro criou, ainda, um ambiente extremamente misógino, além de naturalizar a violência contra as mulheres e de preparar o terreno que possibilitou a caça às bruxas (p. 104).

Isso tudo levou à institucionalização da prostituição, “implementada a partir do estabelecimento de bordéis municipais que logo proliferaram em toda a Europa” (p.105). Esses bordéis municipais se apresentavam, também, como

solução para a homossexualidade que, em algumas cidades, era praticada ampla e publicamente, mas que, depois da Peste Negra, começou a ser temida devido ao despovoamento.

Diante deste cenário, fica evidente que o Estado passou a ter centralidade como agente de preservação das relações de classe e de combate aos antagonismos. Além disso, “o crescente conflito de classes provocou uma aliança entre a burguesia e a nobreza, sem a qual as revoltas proletárias não poderiam ter sido derrotadas” (p.107). Como consequência:

[...] Foi assim que a burguesia urbana, depois de dois séculos de lutas para conquistar a soberania plena dentro das muralhas de suas comunas, restituiu o poder à nobreza, subordinando-se voluntariamente ao reinado do Príncipe e dando, assim, o primeiro passo em direção ao Estado absolutista (p.108).

Com tudo isso, fica evidente que o Capitalismo é, desde sua gênese, um sistema de violência, pois, “quando olhamos para o começo do desenvolvimento capitalista temos a impressão de estar num imenso campo de concentração” (p.120).

Entretanto, a perversidade do capitalismo com o corpo das mulheres não se restringe em fazer do estupro um esporte.

Com a baixa densidade demográfica causada pelas guerras, pela fome e por doenças, certamente “A morte recaiu sobre ‘os pobres’. [...] Morreram em tal quantidade que seus corpos pavimentavam as ruas [...]” (p.168). Além disso, a taxa de natalidade era baixa e os pobres recusavam reproduzir-se.

Esta crise populacional dos séculos XVI e XVII “transformou a reprodução e o crescimento populacional em assuntos do Estado e objetos principais do discurso intelectual” (p.169). Com isso, o Estado novamente trava uma guerra com as mulheres, com a finalidade de quebrar o controle que estas tinham sobre seus corpos e sua reprodução (p. 174). Federici (2017) afirma que, em meados do século XVI, ao mesmo tempo que os portugueses chegavam da África com seus barcos lotados de humanos para serem escravizados, intensificavam-se as leis contra a contracepção, o aborto e o infanticídio (p. 174), transformando o corpo feminino em instrumento de reprodução e de expansão da força de trabalho.

Neste aspecto, a principal diferença entre a teoria de Federici e a de Marx fica demarcada pela posição de Marx, que acreditava ser o excedente de população algo natural. A autora questiona: “Por que a procriação deveria ser um ‘fato da natureza’ e não uma atividade historicamente determinada, carregada de interesses e de relações de poder diversas?” (p. 179). E argumenta:

[...] Marx nunca reconheceu que a procriação poderia se tornar um terreno de exploração e, pela mesma razão, um terreno de resistência. Ele nunca imaginou que as mulheres pudessem se recusar a reproduzir ou que esta recusa pudesse se transformar em parte da luta de classes. Nos **Grundrisse** (1973, p. 100) ele argumentou que o desenvolvimento capitalista avança independentemente das taxas populacionais, porque, em virtude da crescente produtividade do trabalho, o trabalho que o capital explora diminui constantemente em relação ao “capital constante” (isto é, o capital investido em maquinário e outros bens), com a conseqüente determinação de uma “população excedente”. Mas essa dinâmica, que Marx define como a “lei de população típica do modo de produção capitalista” (**O capital**, t. I p.689 e segs.), só poderia ser imposta se a procriação fosse um processo puramente biológico ou uma atividade que respondesse automaticamente à mudança econômica, e se o capital e o Estado não precisassem se preocupar com que as “mulheres entrassem em greve contra a produção de crianças” (FEDERICI, 2017, p.179).

Embora tenha elaborado teorias revolucionárias quanto ao funcionamento do sistema capitalista, Marx foi fruto de seu tempo. E torna-se necessário perceber seus limites, fundamentados nas preocupações centrais dos temas aos quais se dedicava, com o intuito de continuar a interpretar o sistema capitalista e de transformá-lo.

Pode-se afirmar que a procriação está longe de ser algo natural, uma vez que há mecanismos estatais que garantem a “regulação e a coerção para expandir ou reduzir a força de trabalho” (p.180). Isso mostra que a alienação sobre o corpo da mulher é mais profunda do que sobre o corpo dos homens. “Ninguém pode descrever, de fato, a angústia e o desespero sofridos por uma mulher ao ver seu corpo se voltando contra si mesma, como acontece no caso de uma gravidez indesejada” (p. 180).

E mesmo após tantos séculos, há reflexos na sociedade atual, pois quantas mulheres são induzidas à maternidade compulsória ou obrigadas a

seguir com uma gestação indesejada? Ainda são vistas como máquinas de reprodução da força de trabalho.

Neste percurso histórico, Federici aponta outro marco importante de repressão às mulheres que levou à consolidação do capitalismo: a “caça às bruxas”. Segundo a autora, esse evento aparece nos livros de história como algo resultante de uma irracionalidade mística da Igreja Católica, que, na época, era a detentora do poder do Estado. Mas, ao contrário: “A caça às bruxas alcançou seu ápice entre 1580 e 1630, ou seja, numa época em que as relações feudais já estavam dando lugar às instituições econômicas e políticas típicas do capitalismo mercantil” (p. 297).

Pode-se apresentar como exemplo da relação estatal com a caças às bruxas as seguintes passagens:

Foi a *Constitutio Criminalis Carolina* - O Código Legal Imperial promulgado pelo rei católico Carlos V em 1532 – que estabeleceu que a bruxaria seria penalizada com a morte. Na Inglaterra protestante, a perseguição foi legalizada por meio de três Atos do Parlamento, aprovados, respectivamente, em 1542, em 1563 e em 1604, sendo que o último introduziu a pena de morte [...]. Depois de 1550, na Escócia, na Suíça, na França e nos Países Baixos Espanhóis, também foram aprovadas leis e ordenanças que fizeram da bruxaria um crime capital e incitaram a população a denunciar as suspeitas de bruxaria (p. 297-298).

Isso nos mostra que a caça às bruxas tinha dimensões para além de uma crendice cristã; era, também, uma questão política. Nas palavras de Muraro (2018, p.15): “num mundo teocrático, a transgressão da fé era também transgressão política”. Além disso, foi “a primeira perseguição, na Europa, que usou propaganda multimídia com o objetivo de gerar uma psicose em massa entre a população” (FEDERICI, 2017, p.299). Essa foi uma das primeiras tarefas da imprensa, feita por meio de panfletos que ensinavam a reconhecer e denunciar uma bruxa. Assim, a imprensa começa a se apresentar como uma instituição normatizadora de corpos a serviço da manutenção do *status quo*.

Outra questão importante da caça às bruxas foi o ataque não só às mulheres, mas, também, às resistências anticapitalistas, pois as acusadas eram sempre mulheres pobres. Porém, quando a caça às bruxas atingiu um nível de descontrole social, em que inclusive as mulheres ricas eram denunciadas por bruxaria, e “a classe dominante desse período desfrutava de uma crescente

sensação de segurança com relação ao seu poder”, (p. 365) o Estado logo proibiu a perseguição. Ou seja, o fim da tortura sobre as mulheres pobres ocorreu porque deixou de ser necessária para as classes no poder.

Desta forma, pode-se constatar que a caça às bruxas cumpriu com as seguintes demandas do capitalismo nascente: 1) construir uma nova ordem patriarcal “em que os corpos das mulheres, seu trabalho e seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob controle do Estado” (p.305); 2) forjar os ideais burgueses de feminilidade e domesticidade, por meio das câmaras de tortura e das fogueiras; 3) quebrar a solidariedade de classe ao semear nos homens, durante séculos, uma “profunda alienação psicológica” por meio do terror contra as mulheres (p.340); 4) transformar a “atividade sexual feminina em um trabalho a serviço dos homens e da procriação” (p.346); e 5) criminalizar qualquer prática sexual que tirasse o tempo do trabalho e/ou não estivesse a serviço da procriação. Inserem-se aí, as relações homoafetivas, que em algumas regiões eram aceitas, mas que, com o advento da caça às bruxas, foram criminalizadas¹⁷;

Neste sentido, Muraro (2018) faz a seguinte síntese sobre os resultados da caça às bruxas:

A sexualidade se normatiza e as mulheres se tornam frígidas, pois orgasmo era coisa do diabo e, portanto, passível de punição. Reduzem-se exclusivamente ao âmbito doméstico, pois sua ambição também era passível de castigo. O saber feminino popular cai na clandestinidade, quando não é assimilado como próprio pelo poder médico masculino já solidificado. As mulheres não têm mais acesso ao estudo como na Idade Média e passam a transmitir voluntariamente aos filhos valores patriarcais, então já totalmente introjetados por elas.

É com a caça Bruxas que se normatiza o comportamento de homens e mulheres europeus, tanto na área pública como o domínio do privado.

E assim se passam os séculos.

A sociedade de classes que já está construída no final do século VXIII é composta de trabalhadores dóceis que não questionam o sistema (MURARO, 2018, p. 21).

Embora, já se tenha mencionado anteriormente as formas necessárias de alienação do corpo feminino para a consolidação do capitalismo, faz-se de suma importância discutir sobre a disciplina e a concepção de corpo em um contexto

¹⁷ *Faggot* (feixe de lenha para fogo): “um termo que remete ao fato de que os homossexuais eram, às vezes, usados para acender a fogueira onde as bruxas seriam queimadas” (FEDERICI, 2017, p.354).

geral. Não foi processo simples, a saída dos trabalhadores feudais para o trabalho manufatureiro e, logo em seguida, para o fabril. Muitos desses(as) trabalhadores(as) “converteram-se em mendigos, em vagabundos e em criminosos”. Foi um longo “processo para produzir mão de obra disciplinada” (FEDERICI, 2017, p.245).

A recusa às novas condições de trabalho, de tão grave, gerou uma crise, cuja resposta burguesa foi criar um regime de terror, desde execuções, proibições de jogos, fechamento de tabernas, castigos para a nudez e outras formas de sexualidade que não fossem produtivas: “era proibido beber, praguejar e insultar” (p. 246). Com o tempo, o resultado foi que:

O corpo, então, passou ao primeiro plano das políticas sociais porque aparecia não apenas como uma besta inerte diante dos estímulos do trabalho, mas como um recipiente de força de trabalho, um meio de produção, a máquina de trabalho primária. Esta é a razão pela qual encontramos muita violência e também muito interesse nas estratégias que o Estado adotou com relação ao corpo; e o estudo dos movimentos e das propriedades do corpo se converteu no ponto de partida para boa parte da especulação teórica da época (p. 249).

Também neste período, o corpo passa a ser visto como algo mecânico, a máquina perfeita, e é quando ocorre a separação corpo e mente. Essa dicotomia criou uma espécie de hierarquia, em que a mente se sobrepõe ao corpo, pois de acordo com as tradições cristãs, a alma é imortal enquanto o corpo é passageiro. Assim, a mente tem a função de vigiar e controlar o corpo.

Esta separação corpo-mente demarcou também uma separação entre as classes, pela qual os proletários (corpo) representavam o que necessitava ser governado pela razão (mente), e correspondia ao que os filósofos falavam do “homem”: “como um ser racional, faziam referência exclusiva a uma pequena elite composta por homens adultos, brancos e de classe alta” (EASLEA, 1980, p. 140 apud FEDERICI, 2017, p. 278). Já o corpo era visto como uma besta e “seus instintos foram comparados com ‘súditos’, destinados a serem “governados’ (p. 279).

Certamente, todo esse ideário de aversão ao corpo se configurou na vida cotidiana das pessoas em práticas como “o uso de talheres, o desenvolvimento da vergonha com respeito a nudez, o advento dos ‘modos’ das ‘boas maneiras’ que tentavam regular como se deveria rir, caminhar, bocejar como se portar à

mesa e quando se podia cantar, brincar e jogar” (ELIAS, 1978, p. 129 e segs. apud FEDERICI, 2017, p.280). O corpo passou, além disso, a ser visto com repugnância, portador de sujeiras e perigos.

Neste período, em que o corpo passa a ser objeto de estudo da ciência, ocorre a descoberta do segundo sexo por meio da diferenciação dos órgãos sexuais femininos e masculinos; ou seja, é apenas no século XVIII que os órgãos sexuais ganham nomes distintos. Porém, de acordo com Brêtas (2011, p. 20): “as estruturas que eram consideradas comuns a homens e mulheres, como o esqueleto e o sistema nervoso, foram diferenciadas de modo que correspondessem ao homem e a mulher culturais”.

Neste sentido, a tomada de consciência sobre o corpo e seu funcionamento, fez com que o corpo deixasse de ser algo natural, adquirindo um aspecto político e, portanto, “um significante das relações de classe” (FEDERICI, 2017, p. 284).

Assim, fica evidente que **“a primeira máquina desenvolvida pelo capitalismo foi o corpo humano e não a máquina a vapor, nem tão pouco o relógio”** (p.268, grifos da autora). Desta forma, a disciplina do corpo do proletariado cumpriu e cumpre um papel fundamental na sociedade capitalista, pois é por meio dele que se extrai a mais-valia. De acordo com Marx (1983a):

O segundo período do processo de trabalho, em que o trabalhador labuta além dos limites do trabalho necessário, embora lhe custe trabalho, dispêndio de força de trabalho, não cria para ele nenhum valor. Ela gera a mais-valia, que sorri ao capitalista com todo o encanto de uma criação do nada (MARX, 1983a, p. 176).

Este tempo de trabalho, realizado pelo(a) proletário(a) e que não lhe “gera valor”, ou seja, pelo qual não recebe a mais, é apropriado pelo capitalista. Isto se torna possível devido à disciplina do sistema capitalista sobre seu corpo, que o faz trabalhar por longas jornadas.

Para ilustrar esse processo disciplinar, toma-se o conto de Jack London (2001), “O herege”. Ao retratar a vida de um jovem que trabalha nas fábricas desde tenra idade, em uma passagem, o autor o descreve: “era o operário perfeito. Sabia disso. Já lhe tinham dito muitas vezes, era um lugar comum e parecia já não significar nada para ele. De operário perfeito evoluíram para máquina perfeita” (LONDON, 2001, p. 92). Em outra passagem, quando volta a

descrevê-lo como o operário perfeito, faz a seguinte descrição: “o barro de que era feito fora moldado pelas fábricas, tendo-se transformado numa máquina perfeita” (LONDON, 2001, p.103).

Conclui-se, com isso, que essa máquina perfeita constituiu-se por meio de um processo violento de alienação do corpo. E a violência foi a forma encontrada para combater os processos de resistência estabelecidos pelos(as) trabalhadores(as). Pois a máquina perfeita tem um defeito como nos mostrou Brecht: “sabe pensar”¹⁸.

Para encerrar este subitem, traz-se presente o seguinte questionamento feito por Muraro, em sua introdução para o livro “*Malleus Maleficarum – O Martelo das feiticeiras*”¹⁹: Depois do fim da caça às bruxas e, portanto, final do século XX, como se encontra a sociedade industrial?

As respostas não são promissoras, pois boa parte da humanidade passa fome para um terço dela superalimentar-se, existe a real possibilidade de destruição do planeta pelo arsenal nuclear, sem falar na destruição do meio ambiente que, segundo noticiado, chegou a um estágio irreversível. Ou seja, “a aceleração tecnológica mostra-se, portanto, muito mais louca do que o mais louco dos inquisidores” (MURARO, 2018, p. 21).

Mas, apesar de tudo, outro fenômeno paira sobre os séculos XX e XXI. Rompe-se, de acordo com Muraro (2018), dois tabus que foram motivos de morte para as mulheres: um, a inserção no mundo público, a busca pela independência feminina, e o segundo, a busca pelo prazer sem repressão. E estes permanecem, ainda, como pilares importantes no controle dos corpos femininos.

Pode-se correr o risco de ser utópico ao se pensar que o patriarcado possa desmoronar, mas essa nova legião de bruxas nascentes no século XX, mostra “as bruxas que não podem ser queimadas vivas, pois são elas que trazem, pela primeira vez na história do patriarcado, os valores femininos para o mundo masculino” (MURARO, 2018, p. 21 e 22). São as que representam, portanto, a esperança da nossa espécie continuar viva e da construção de outra sociedade, embora não sem luta e sem violentas repressões. Como bem poetiza Galeano (1994):

18 BRECHT, Bertolt. O vosso tanque general, é um carro forte. Pensador, site. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTQ5MDgz/>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

19 Segundo a autora, “Durante três séculos, o *Malleus* foi a bíblia dos Inquisidores e esteve na banca de todos os julgamentos”.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).²⁰

Assim, segue-se a caminhada, a luta e a pesquisa, na esperança de que o conhecimento aponte novos horizontes a serem perseguidos.

2.3 O Corpo e a interface entre Gênero e Sexualidade

Diante da discussão já realizada nesta seção, pode-se iniciar este subitem afirmando-se que o corpo é uma construção social, histórica e política, mediatizada pela cultura e em consonância com o modo de produção vigente. É perceptível, portanto, a necessidade de distinguirem-se os corpos de acordo com os órgãos genitais e com papéis sociais bem definidos. Ou seja;

A inscrição dos gêneros [...] nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e os prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2018, p.12).

O corpo não pode ser entendido apenas no campo biológico, embora este pensamento pare no senso comum. Isso significa que não se “nega a materialidade biológica”, mas que, também, não se “confere a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo” (GOELLNER, 2013, p.32).

Assim, retomando o objeto central da pesquisa – a construção dos corpos e as suas normatizações –, faz-se importante compreender que:

A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se opera. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto por que a cultura é um campo político, como porque o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. Por essa razão, podemos pensar no corpo como algo

20 GALEANO, Eduardo. Para que serve a utopia? In: _____. *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994. Disponível em: <<https://www.revistaprosaveroarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 08 fev. 2020.

que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir. Um corpo que, dada a importância que hoje apresenta no que respeita à construção de nossa subjetividade, está exigindo de nós não apenas a busca constante de prazeres [...], mas também disciplina, responsabilidade e dedicação. (GOELLNER, 2013, p. 41-43).

Outro aspecto importante é compreender que o Corpo reflete a construção de “identidades sociais” que, segundo Louro (2018), se definem por meio da cultura e da história. E “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2018, p.13). Isso significa, de acordo com a autora, que responder às identidades constitui um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência.

Assim, pode-se afirmar que as identidades de gênero e sexual são as mais utilizadas socialmente e, ao mesmo tempo, para as quais a sociedade mais estabelece normas a serem seguidas. Investir no corpo é um processo fundamental para apresentar-se socialmente ou/e expressar sua identidade. Ou seja: “Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendermos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, por comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2013, p.17)

De acordo com a autora, porém, nem sempre os corpos são evidentes como pensamos, e “nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos” (LOURO, 2013, p.16).

O reconhecer as identidades implica também no reconhecer as diferenças, que podem ou não ser aceitas socialmente. Entretanto, é fato que a construção do corpo e da identidade são um processo de socialização e, portanto, a sensação de pertencimento está envolta em relações de poder e hierarquia social, que se configuram como normas-padrão, ou normas “ideais”.

Nas palavras de Louro (2013):

De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa

a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como o “segundo sexo”, e gays e lésbicas são descritos como desviantes da Norma heterossexual (LOURO, 2013, 17-18).

As questões apontadas pela autora levam a refletir sobre a quem interessa tal padronização das normas. Certamente, estas cumprem o papel fundamental na manutenção da sociedade capitalista, seja porque legitima a exploração dos(as) trabalhadores(as) ou porque cria a imagem perfeita a ser seguida ou, ainda, por justificar a discriminação das diferenças ora de forma sutil ora de forma violenta.

A partir das análises feitas até o momento, é possível afirmar que a construção social, cultural e política das normas cumpre também a função de evitar a unidade de classe entre os trabalhadores(as). Pois, submersos nos valores da meritocracia, olham para seus semelhantes com desdém, sempre que algum deles fuja às normas-padrão, tidas como “naturais”.

Assim, é possível “afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências práticas são, sempre, atravessados e marcados por relações de poder” (LOURO, 2013, p. 19). Portanto, as relações de gênero na sociedade também são relações de poder.

Neste sentido, antes de ater-se às questões voltadas à construção da identidade de gênero e sexual de cada indivíduo, faz-se necessário compreender que a categoria gênero não é apenas uma categoria analítica. Segundo Scott (1989, p.21, grifos da autora) **“o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”**.

A autora segue afirmando que: **“Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si”**. São eles: “primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas” (SCOTT, 1989, p.21, grifos da autora), ou seja, cria-se o mito da mulher ideal e o da mulher vista como imoral, ou como citado pela autora, no exemplo da mitologia cristã: o mito de Maria (a pura e casta) e de Eva (a pecadora).

O segundo são “conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1989, p.21). Todavia trata-se das diversas instituições normatizadoras que “ensinam” o que é ser masculino e feminino em determinada sociedade, de acordo com as normas dos detentores do poder.

Este segundo aspecto aproxima-se do terceiro na medida que faz “uma referência às instituições e organizações sociais” (SCOTT, 1989, p.22), o que leva a categoria gênero para a além das questões de parentesco, pois esta se estende desde as questões privadas (na família) às questões da vida pública (na sociedade).

Nas palavras da autora, o terceiro aspecto, então, é que “O gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia, na organização política e, pelo menos na nossa sociedade, opera atualmente de forma amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1989, p. 22).

O quarto aspecto “do gênero é a identidade subjetiva. Conferências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do poder em si)”. Portanto, “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (SCOTT, 1989, p. 22-23). Assim, pode-se perceber que há tempos as relações de gênero vêm consolidando a história humana de diversas formas.

Como já apontado acima, a primeira referência da construção de nossa identidade, tanto sexual como de gênero, está diretamente ligada ao nosso sexo biológico. Ou seja, “se tivermos pênis, seremos considerados do grupo masculino e seremos chamados de homens. Se tivermos vulva/vagina, seremos do grupo feminino e chamadas de mulheres” (BRÊTAS, 2011, p.87-88).

Entretanto, conforme anunciado por Beauvoir (2009) “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. O mesmo ocorre com os homens, ou seja, somos socializados de acordo com nosso sexo biológico. Portanto:

Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um

Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o Universo. O drama do nascimento e o do desmame desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; têm elas os mesmos interesses, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte de suas sensações mais agradáveis; passam depois por uma fase anal em que tiram, das funções excretórias que lhe são comuns, as maiores satisfações; seu desenvolvimento genital é análogo; exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma indiferença; do clitóris e do pênis tiram o mesmo prazer incerto; à medida que já se objetiva sua sensibilidade, [...]; manifestam-no da mesma maneira: cólera, amuo, distúrbios urinários; recorrem aos mesmos ardis para captar o amor dos adultos. [...] Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada. (BEAUVOIR, 2009, p. 267, grifos da autora, grifos nossos)

Desta forma, fica evidente que a identidade de gênero não é inerente aos indivíduos de acordo com o sexo biológico, mas que decorre de um processo de mediação das diversas instituições sociais, iniciado pela família e posteriormente desenvolvido pela escola.

É fundamental ressaltar, entretanto, que embora a construção das identidades e dos papéis sexuais sejam uma construção cultural tensionada para que correspondam ao sexo biológico, os seres humanos não são uma “tábua rasa”. Ou seja, “a identidade de gênero define o grau em que cada indivíduo se identifica com o masculino e com o feminino ou com ambos” (BRÊTAS, 2011, p. 88). Portanto, a forma de se identificar com tais papéis pode destoar do sexo biológico e, com isso, o indivíduo pode passar a apresentar-se socialmente de acordo com sua identificação subjetiva.

Observe-se que:

Apesar de basear-se no sexo biológico, a identidade sexual de gênero não é tão rígida assim. Existem pessoas que acreditam ser homens e mulheres ao mesmo tempo, ou seja, têm uma identidade masculina e feminina acopladas, sendo denominados travestis. Existem pessoas que têm uma identidade sexual oposta ao sexo biológico, denominados transexuais. Neste sentido, a identidade sexual está muito mais vinculada à ideia de quem acreditamos ser. É formada ao longo da vida por meio de

imagens físicas de como a pessoa é tratada e de como ela se sente (BRÊTAS, 2011, p.89).

Já no que se refere à orientação sexual, a sociedade capitalista naturalizou a norma heterossexual, as quais denomina-se de heteronormatividade. Assim, entende-se que orientação sexual é “O sentimento de atração direcionada à pessoa que desejamos para nos relacionar afetiva e sexualmente” (BRÊTAS, 2011, p. 90). Importante destacar que este sentimento não é uma escolha consciente, um aprendizado ou ainda uma opção. Ou seja;

A orientação do desejo sexual diz respeito ao desejo erótico, é o sentimento de atração que temos por uma ou várias pessoas tanto no âmbito afetivo como sexual. Este desejo envolve fantasias e paixões que indica o tipo de pessoa ou situação que nos atrai. O interesse pelo outro pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual e pode desencadear afetos ou limitar seu contato corporal. Porém, é ensinado em nossa cultura que nosso desejo sexual tem um padrão, o padrão heterossexual e, ainda, que o desejo deve ser vinculado a sentimentos; conseqüentemente, o desejo apenas como corporal é visto como pecaminoso e deve ser evitado e até punido (BRÊTAS, 2011, p. 90 ; 91)

Todavia, “A subordinação da nossa sexualidade à reprodução da força de trabalho significa que a heterossexualidade nos tem sido imposta como o único comportamento sexual aceitável” (FEDERICI, 2019, p. 57).

Na moral burguesa, tudo o que não é reprodutivo é obscuro, antinatural, pervertido. Isso significa a imposição de uma condição verdadeiramente esquizofrênica, pois aprendemos logo cedo na nossa vida a traçar uma linha entre as pessoas que podemos amar e as pessoas com quem apenas conversamos; aquelas para as quais podemos abrir nosso corpo e aquelas a quem podemos apenas abrir nossa alma; nossos amantes e nossos amigos (FEDERICI, 2019, p. 57).

Louro (2013, p. 19) chama atenção para o fato de que a heterossexualidade, tida como natural e inerente ao ser humano “é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento”. Ainda, no que se refere a essas questões faz-se necessário frisar que as sexualidades masculinas e femininas não têm o mesmo peso e a mesma medida. Isto porque os homens heterossexuais são educados, desde muito jovens, para viverem a sua sexualidade, e desenvolverem-se acreditando que as mulheres estão à disposição do seu prazer.

Já as mulheres crescem reprimidas, entendendo o prazer como algo sujo e pecaminoso. Além disso, quando se encontram em uma relação heterossexual são levadas a crer que devem satisfazer a todos os desejos de seus cônjuges, independentemente de sua vontade. Assim, o sexo no casamento torna-se uma obrigação para a mulher. De acordo com Federici (2019, p. 56), o dever de agradar ao homem está tão intrínseco na sexualidade das mulheres que “aprendemos a ter prazer em dar prazer, em provocar os homens e excitá-los”.

Neste sentido, a autora afirma que para as mulheres “sexo é trabalho” e que proporcionar prazer aos homens é parte essencial do que se espera de uma mulher – e isso, certamente, as impede de vivenciar o prazer que a sua sexualidade pode proporcionar. E, portanto,

Em sua forma mais liberada ou em sua forma mais repressiva, nossa sexualidade ainda está sob controle. A lei, a medicina e nossa dependência econômica dos homens garantem que, embora as regras tenham sido flexibilizadas, a espontaneidade é descartada da nossa vida sexual. A repressão sexual dentro da família é uma função desse controle. A esse respeito, pai, irmãos, marido, cafetões, todos estão atuando como agentes do Estado, para supervisionar nosso trabalho sexual, para se certificar de que providenciaremos serviços sexuais de acordo com as normas de produtividade estabelecidas e socialmente sancionadas (FEDERICI, 2019, p. 58-59).

Assim, a sexualidade feminina é tão duramente normatizada que “os anos durante os quais estamos autorizadas a ser sexualmente ativas são os anos em que estamos mais sobrecarregadas com trabalho, quando aproveitar os encontros sexuais se torna uma proeza” (FREDERICI, 2019, p.58). Ou seja, as mulheres são “autorizadas” a ser sexualmente ativas apenas enquanto são férteis, pois “a sexualidade é reprimida em crianças e adolescentes assim como em mulheres mais velhas” (FEDERICI, 2019, p.58).

Como se pode notar a sociedade contemporânea estabeleceu normas para os corpos humanos e suas sexualidades. Normas que são masculinas, heterossexuais, brancas e burguesas; assim, tudo que não se encaixa deve ser reprimido e subordinado à vontade do macho, rico, branco e heterossexual.

2.4 O desenvolvimento humano e a relação entre Corpo, Gênero e Sexualidade no ambiente escolar

Sabe-se que os seres humanos se diferenciam dos animais por diversos aspectos como pelo trabalho, mediante sua prática intencional, pela consciência e pela linguagem, entre outros. Portanto, ao falar de desenvolvimento humano, pressupõe-se que o ser humano necessite do convívio social para desenvolver-se e aprender. Ou seja, “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. No desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1991, p.64).

Neste sentido, embora cada indivíduo seja único, ele depende do convívio e das regras sociais estabelecidas para desenvolver sua individualidade e sua identidade, que podem ou não seguir tais regras. Conforme mostra Vygotsky (1991, p. 65): “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

É justamente nas regras sociais que encontramos os papéis de gênero e sexuais esperados de homens e mulheres. Assim, as crianças são imersas no mundo dessas regras que são socializadas de acordo com seus órgãos genitais. Embora não haja,

[...] durante os três ou quatro primeiros anos, diferença entre a atitude das meninas e a dos meninos; tentam todos perpetuar o estado feliz que precedeu o desmame; neles como nelas encontramos condutas de sedução e de exibição: eles desejam tanto quanto elas agradar, provocar sorrisos, ser admirados (BEAUVOIR, 2009, p. 268).

No entanto, conforme a criança cresce e se desenvolve, passa a ser vista e tratada de maneiras distintas pelos adultos, ou seja, os mimos e demonstrações de afeto vão se tornando escassos. Para a criança é como um segundo desmame, as carícias e beijos vão sendo postas de lado. Segundo Beauvoir (2009, p. 268), quando os pais deixam de pegá-las no colo, de acariciá-las, faz com que muitas crianças tenham medo crescer e, “através da frustração física, sentem cada vez mais cruelmente o abandono de que o ser humano nunca toma consciência senão com angústia”.

É justamente nessa fase que as crianças aprendem as diferenças entre os sexos, e em um primeiro momento as meninas parecem ter certo privilégio, pois permite-se a elas que continuem recebendo as atenções e carícias de outrora. “É principalmente aos meninos que se recusam pouco a pouco beijos e carícias; quanto à menina, continuam a acariciá-la, permitem-lhe que viva grudada às saias da mãe, no colo do pai [...]” (BEAUVOIR, 2009, p.268).

Porém, esse aparente privilégio feminino logo é suprimido pela valorização dos meninos, conforme se pode notar:

Entretanto, se o menino se apresenta, a princípio, como menos favorecido do que as irmãs, é que lhe reservam maiores desígnios. As exigências a que o submetem implicam imediatamente uma valorização. [...]. Persuadem a criança de que é por causa da superioridade dos meninos que exigem mais deles; para encorajá-lo no caminho difícil que é o seu, insuflam-lhe o orgulho da virilidade; essa noção abstrata se reveste para ele de um aspecto concreto: encarna-se no pênis; não é espontaneamente que sente orgulho de seu pequeno sexo indolente; sente-o através da atitude dos que o cercam (BEAUVOIR, 2009, p.268).

Reafirma-se, com isso, que as diferenças de gênero não são puramente biológicas, mas uma construção social e histórica.

É fato que os corpos humanos são corpos sexuados, ou seja, possuem sexualidade desde o momento do nascimento até o último suspiro de vida. Freud apud Jolibert observa que: “Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado puberdade”. O Autor ainda afirma que isto é um equívoco que acarreta graves consequências “pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual” (JOLIBERT, 2010, p.83).

Portanto, a sexualidade faz parte de toda a vida humana, ou seja, de acordo com Vitiello e Conceição (1993, p. 49), “a sexualidade se manifesta desde o início da vida e se desenvolve, acompanhando o desenvolvimento geral do indivíduo”. Também não pode ser pensada apenas como o ato sexual em si, mas como todo o contexto de prazer que cerca o corpo humano. Assim, de maneira genérica, será apresentado, para fins deste estudo, como ela se manifesta na infância e na adolescência.

A primeira fonte de prazer corporal está na região oral e a amamentação, sem dúvida, deve ser uma fonte de expressivo prazer para o recém-nascido. Com o desenvolvimento e maturação do sistema nervoso central, e com a gradual aquisição da coordenação motora, a criança se lança à descoberta do seu corpo e dos prazeres que este lhe proporciona (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p 49).

Os autores seguem afirmando que outro momento importante e de forte repressão encontra-se no desfralde, pois quando a criança tem contato com seus órgãos sexuais, ao mesmo tempo, sofre repressão por tocar neles. Por parte dos adultos, isso fica demonstrado pela vergonha que sentem dos seus próprios órgãos.

Em relação, ainda, aos órgãos sexuais, há diferenças na forma de tratar os femininos e os masculinos, Segundo Beauvoir (2009), a valorização do pênis se apresenta para o menino como uma compensação pelo desapego dos pais, superando o que a princípio ele vê como privilégio feminino. Importante frisar que essa compensação é “inventada pelos adultos e ardorosamente aceita pela criança — para as durezas do último desmame; deste modo, ela se acha defendida contra a saudade de não ser mais uma criança de peito, de não ser uma menina” (BEAUVOIR, 2009, p. 240).

Já com as meninas o processo é diferente pois as mulheres que a cercam – diferentes dos homens – não demonstram orgulho do órgão sexual que possuem, “não chamam a atenção para esse órgão secreto de que só se vê o invólucro e que não se deixa pegar; em certo sentido, a menina não tem sexo” (BEAUVOIR, 2009, p. 240). Entretanto, isso não significa que ela veja seu corpo como uma falha e, sim, como uma plenitude, “mas ela se acha situada no mundo de um modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade” (BEAUVOIR, 2009, p. 240).

Outra fase importante do desenvolvimento infantil é quando a criança passa a ter relações interpessoais, ou seja, seu círculo de convivência é ampliado e “fixa-se em conhecer o corpo do outro e os prazeres que este outro corpo pode lhe oferecer” (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p. 50).

Em seguida, quando a criança inicia a sua vida escolar passa a desenvolver jogos sexuais, que consistem em:

[...] brincadeiras com exploração do corpo e das sensações proporcionadas ao indivíduo e ao outro. Os jogos sexuais

envolvem o corpo como um todo, mas a preocupação das instituições responsáveis pela educação da criança (família e escola) está centrada nas manifestações genitais da sexualidade; por isso, apenas as atividades diretamente relacionadas aos órgãos genitais são alvo de repressão. A criança tem, assim, reforçada a ideia de que estes órgãos não merecem mesmo valorização nem respeito. Além disso, nessa idade, as normas que delimitam os papéis sexuais deixam de ser apresentadas explicitamente às crianças, embora seu cumprimento passe a ser exigido como forma de comportamento educado (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993 p. 51).

Os autores mostram que a repressão a esses jogos sexuais é mais acentuada para as meninas: “A criança do sexo feminino habitualmente vivencia o desenvolvimento de sua sexualidade com maiores conflitos, pois a repressão é maior sobre elas”. Isso leva a criança a sentir-se culpada e com “sensações de imoralidade tão conflituosas que a criança faz um bloqueio destas lembranças para amenizar seu sofrimento” (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993 p. 51).

Vale lembrar, no entanto, que esse processo é fundamental para o desenvolvimento humano saudável; portanto: “São, ainda, de grande valia por favorecerem o desenvolvimento cognitivo, permitirem a prática dos papéis sexuais e possibilitarem o manejo dos conflitos e das ansiedades” (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993 p. 51).

Como síntese, pode-se dizer que:

A partir dos 5 anos de idade, a criança passa a vivenciar a experiência sexual erótica, ou seja, a experiência sexual da qual a pessoa participa com consciência e envolvimento. Antes desta idade, as experiências sexuais são quase sempre meramente reflexas, isto é, a sensação prazerosa ocorre por acaso, não havendo uma consciente busca do prazer (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993 p. 51).

É de extrema importância deixar claro que embora a sexualidade permeie o desenvolvimento infantil, a criança não erotiza a prática sexual em si. Quem o faz são os adultos e, por isso há tanta repressão aos jogos sexuais infantis e até mesmo à masturbação infantil. Conforme demonstra Freud (JOLIBERT, 2010), sobre a excitação que a criança sente ao “Chuchar”:

Esta nasce apoiando-se numa das funções somáticas vitais, ainda não conhece nenhum objeto sexual, sendo autoerótica, e seu alvo sexual acha-se sob o domínio de uma zona erógena. Antecipemos que essas características são válidas também para

a maioria das outras atividades das pulsões sexuais infantis (JOLIBERT, 2010, p. 91).

Outro marco importante do desenvolvimento humano é a adolescência, fase de mudanças corpóreas, e da transição da infância para a vida adulta. É geralmente nesta fase que se têm as primeiras práticas sexuais. Portanto, “É neste período que a maturidade biológica e sexual é atingida, se define a identidade sexual e, potencialmente, é onde se define o espaço social de homem ou mulher” (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p, 51).

O corpo passa por grandes mudanças, nas meninas ocorre a primeira menstruação, o crescimento dos seios, a preocupação com o corpo a fim de atender aos padrões sociais e de ser desejada. Os meninos têm sua primeira ejaculação, o crescimento da barba, mudanças na voz e a incerteza com seu desempenho sexual. É nesta fase que as identidades de gênero e a orientação sexual tendem a se concretizar, embora essas possam sofrer mudanças em qualquer momento da vida.

Ainda:

Devemos lembrar que, para os jovens, é de extrema importância pertencer a um grupo, onde todos, em tese, têm as mesmas aspirações, gostam das mesmas coisas e comportam-se de maneira similar. Por isso, a evolução psicosexual dos membros do grupo acontece seguindo os mesmos passos. É ainda relevante lembrar que, durante a adolescência, é mecanismo comum a desavença com os genitores, até como uma forma de auto-afirmação, sendo o grupo de extrema valia no apoio emocional entre os adolescentes (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993 p. 53).

E a escola se torna um local propício para a socialização desses adolescentes – e das crianças. Mas, mesmo sendo a escola o local do conhecimento no que se refere às questões vinculadas à sexualidade, torna-se da mesma forma, segundo Louro (2018), um local de ocultamento.

Conforme visto na seção anterior, a escola, na sociedade capitalista, possui, também, a função de educar para o trabalho fabril e, como consequência disso, contribuir para a constituição da “máquina perfeita”: o Corpo humano. Por isso, se reconfigura em vários aspectos, mas mantém a essência de normatizar os corpos. Pois:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2018, p. 25-26).

De acordo com Louro (2018), a Escola, como normatizadora de corpos, possui a tarefa importante e difícil, de equilibrar-se sobre um fio tênue, pois ao mesmo tempo que precisa incentivar a sexualidade “normal”, ou a heterossexualidade, também necessita contê-la.

Desta forma, constrói-se a ideia de que escola não é local para falar, estudar e debater sobre corpo, gênero e sexualidade. E quando se discute sexualidade, se o faz por meio de um viés higienista e mecânico do desenvolvimento do corpo. Observe-se também que, “por volta de 1910, a educação sexual estava vinculada aos esforços curriculares da escola para aperfeiçoar a linhagem racial branca” (BRITZMAN, 2018, p. 120).

Importante destacar que esta forma de conceber a educação sexual, não deixava os(as) professores(as), que quisessem debatê-la, imunes ao discurso de degeneração. Ao contrário, segundo Britzman (2018), recebiam “o título de professores anormais”, pois eram vistos como capazes de corromper a juventude” (BRITZMAN, 2018, p.120).

Isso, torna a educação sexual;

O lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a ideia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual” (BRITZMAN, 2018, p.120).

É evidente que resquícios desta forma de conceber a educação sexual encontram-se em nosso meio, nos dias atuais. Porém educar não é um ato neutro, e, sim, ato político. Portanto, a educação sexual nas escolas é um território de disputa, que ocorre por meio das contradições. Há os que defendem que ela aconteça de maneira crítica, visando a plena formação do ser humano. Outros apenas defendem uma visão biologistas e higienista, reafirmando a

heteronormatividade. E ainda existem os defensores de que a escola não deva ocupar-se com tal assunto, por ser algo restrito, de cunho familiar.

Entretanto, manter a educação sexual apenas como responsabilidade familiar é tornar-se cúmplice do alto índice de violência sexual contra crianças e adolescentes, pois conforme noticiado pela Agência Brasil (2019), mais de 70% dos casos ocorrem dentro de casa.²¹ E a escola, por vezes, torna-se o único espaço de informação para que a criança saiba prevenir-se de possíveis abusos ou denunciar um(a) agressor(a).

Assim, Furlani (2009) demonstra que:

educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados... Tudo isso torna a educação uma ação, permanentemente, política (FURLANI, 2009, p.45).

É justamente compreendendo que a Escola – e a educação sexual –, são espaços de disputa e de contradições, que se faz necessária a luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade e de gestão popular.

A seguir, em consonância com Furlani (2009), apresentam-se oito princípios da educação em sexualidade, pautados no desenvolvimento humano e na superação das desigualdades de gênero, orientação sexual e raciais. São eles:

Primeiro: “A educação sexual deve **começar na infância** e, portanto, fazer parte do **currículo escolar**” (FURLANI, 2009, p.45, grifos da autora). As temáticas discutidas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e justamente por estar presente em todas as fases da vida é necessário discutir sobre sexualidade desde a infância.

Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva (puberdade). Com isso, a Escola está sempre atrasada: em relação às expectativas e às vivências das

21 Matéria de Pedro Rafael Vilela, intitulada “Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa: Campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio”. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contras-criancas-ocorre-dentro-de>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

crianças e jovens, e em relação à sua capacidade de mudar comportamentos com a informação que oferece (FURLANI, 2009, p. 45).

O segundo: “As **manifestações da sexualidade** não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”. Ou seja, a sexualidade envolve a descoberta corporal, as emoções, os sentimentos, e a relação consigo e com os outros. “As manifestações da sexualidade, em crianças, jovens e adultos produzem efeitos. Esses efeitos nos permitem compreender os significados culturais dessas práticas e as normas e regras da vida em sociedade, construídas discursivamente, na cultura” (FURLANI, 2009, p.46, grifos da autora).

O terceiro relaciona-se à **descoberta corporal**, presente principalmente na infância, portanto é normal que as crianças manipulem seus genitais o que muitas vezes é causa de constrangimento no ambiente escolar. Entretanto:

Há uma grande diferença entre “educar para a negação-proibição” e “educar para a positividade-consentimento”. Consentir significa orientar a criança e a/o jovem para que entendam e aprendam o local e o momento adequados para manifestar sua sexualidade (FURLANI, 2009, p. 46).

Os princípios quarto e quinto relacionam-se diretamente com as **questões de gênero**. Um afirma que não deve haver segregação em razão de gênero; meninos e meninas devem desfrutar do mesmo conhecimento, oportunidade e convivência mútua. E o outro caracteriza-se pelo fato de meninos e meninas poderem dividir os **mesmos brinquedos**. (FURLANI, 2009, p.46, grifos da autora).

O sexto princípio: “A linguagem plural, usada na Educação Sexual, deve contemplar tanto o **conhecimento científico**, quanto o **conhecimento popular/cultural**”. Desta forma a escola considera tanto o saber popular quanto o saber científico. “Neste sentido, a escola pode pensar em utilizar a linguagem sempre no plural, por exemplo, em outras situações: para os muitos tipos de famílias, para as muitas formas de amar, para os muitos modos de ser mulher e homem, etc” (FURLANI, 2009, p.46-47, grifos da autora).

O sétimo: “**Há muitos modos da sexualidade e do gênero**” caracteriza-se pelo entendimento de que existem várias formas de se expressar a sexualidade e o gênero (FURLANI, 2009, p. 47, grifos da autora).

Superar o sentimento negativo (de preconceito e discriminação) e considerar essa sexualidade como positiva é um desafio para educadoras/res... Mas, essa tentativa é a primeira atitude daqueles que buscam uma sociedade mais igual, menos violenta, que respeita os direitos humanos, que respeita a diferença, que considera a diversidade sexual positiva e benéfica (FURLANI, 2009, p. 47).

Por fim, o oitavo: A **educação sexual** pode discutir sobre **valores** como solidariedade, combater preconceitos raciais, de gênero e orientação sexual. Portanto, ensinar a respeitar e conviver com as diferenças. “Resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva é contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam, efetivamente, mais felizes” (FURLANI, 2009, p. 47, grifos da autora).

Desse modo, a educação sexual na escola é algo além de projetos temporários; deve expressar-se desde a organização didático-pedagógico dos espaços, perpassando pelos aprendizados dos conteúdos programáticos, para desencadear relações saudáveis entre os indivíduos que convivem no ambiente escolar.

Além das questões apresentadas, há outro elemento fundamental a ser refletido ao pensar em corpos escolarizados: trata-se da precarização dos corpos infantis e adolescentes.

São corpos marcados pela violência e pela miséria que o sistema capitalista impõe à grande parte da população. Arroyo (2012) afirma que a sociedade e o Estado não podem negar a existência de corpos marcados pelo sofrimento, fome, doenças e múltiplas formas de violência.

São esses os corpos que adentram às salas de aula nas escolas públicas. Nas palavras do autor:

corpos de criança-adolescências condenadas precocemente à vida precarizada pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia, pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção (ARROYO, 2012, p. 23).

A escola pública, dessa forma, encontra-se como espaço de mascaramento da imensa contradição do sistema capitalista, em que 1% da população mundial detém mais riqueza do que todo o restante das pessoas do

planeta, como mostra a matéria da revista Carta Capital, de janeiro de 2020, ao apresentar o relatório da ONU, referente à acumulação de renda mundial.²²

Por outro lado, é também na escola que as contradições dessa sociedade se refletem e resultam em uma série de “problemas” para os gestores e profissionais de educação. Podem-se citar, como exemplos, os altos índices de violência escolar e as dificuldades de aprendizagem. Esses profissionais que por vezes tornam-se a única esperança de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo que buscam humanizá-los, são jogados em condições precárias de trabalho e subjugados.

Conforme mostra Arroyo (2012):

Nada fácil avançar para um olhar positivo. Às escolas e a seus profissionais resulta difícil resistir a um sentimento de condenação dessas infâncias-adolescências diante de um sentimento compartilhado pela mídia e pelos órgãos de manutenção da ordem e até por uma maioria das camadas médias e das elites. O sentimento é que essas vidas, esses corpos agressivos, violentados desde crianças não merecem reconhecimento. A pedagogia e a docência resistem, mas não têm conseguido sair dessas formas ou desses sentimentos compartilhados na cultura política de que nem todas as crianças e adolescentes merecem o mesmo reconhecimento. Nem toda a infância é reconhecida na história da infância (ARROYO, 2012, p. 28).

O autor citado apresenta que é difícil não se deixar contaminar por esses sentimentos existentes na sociedade, levando, assim, a escola tornar-se também mecanismo de segregação social e racial. A escola tem que superar o espaço apenas de transição de conhecimentos elaborados em diretrizes e currículos. Pois “não há como deixar seu mau viver fora dos processos de aprender” (ARROYO, 2012, p. 30).

Concluí-se que as questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade são grandes dilemas a serem compreendidos pela sociedade de maneira geral. Portanto, a construção de uma sociedade justa e democrática perpassa pela compreensão e inclusão de várias formas de identidade e manifestações dos seres humanos. Corpos livres e emancipados, enfim, são uma afronta ao sistema que nos vê como as máquinas perfeitas.

22 BARROCAL, André. *Concentração de renda mostra “brasilianização do mundo”*. Carta Capital, revista online, semanal. São Paulo, 26 jan. 2020. *Seção Economia* Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/concentracao-de-renda-mostra-brasilianizacao-do-mundo/>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

III A NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS PELA ESCOLA: DA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE À ANÁLISE DA BNCC

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

Paulo Freire

A educação libertadora, sonhada, estudada e pesquisada por Paulo Freire, apresenta-se como uma possibilidade de educação que questiona o modo como a sociedade capitalista organiza os seus sistemas de ensino.

Certamente, a Escola, como Instituição, cumpre o papel de manutenção e consolidação da hegemonia na sociedade atual. E com esse objetivo, forma os seres humanos para seguir os valores da meritocracia, como se as conquistas ou os fracassos fossem problemas dos indivíduos.

Gramsci, ao falar de hegemonia dominante, faz a seguinte reflexão:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 1999, p.114-115).

Atualmente, o capitalismo vem mostrando sua face mais perversa, o que faz com que as contradições de classe se aprofundem e possam voltar-se como fagulhas para a construção de uma hegemonia popular. A educação torna-se um reflexo de tais contradições e disputas.

Esta seção irá explicar como se apresentam as questões referentes a normatização de Corpo, Gênero e à educação sexual na história da educação sexual, no Brasil, tendo os PCNs como importante marco histórico, todavia, investigando, de forma mais detalhada, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018.

A aprovação da BNCC só se tornou possível diante da conjuntura que se impôs após um golpe midiático, jurídico e parlamentar²³, que destituiu uma presidente eleita democraticamente, pelo voto popular. Além do mais, essa ilegalidade possibilitou uma crescente prática de políticas fascistas, o avanço do capital empresarial e financeiro e o assédio do fundamentalismo religioso sobre o Estado. Tal processo teve, ainda, reflexos sobre as Políticas Públicas e, conseqüentemente, sobre o sistema de educação.

Assim, ao analisar as concepções de corpo, gênero e sexualidade, nas políticas propostas pela BNCC, busca-se apontar qual o modelo de ser humano que a atual fase do capitalismo no Brasil pretende que se efetive.

3.1 Breve histórico da educação sexual no Brasil: como se expressam as questões de Corpo Gênero e Sexualidade nos PCNs

No Brasil, os primeiros registros sobre educação sexual se deram entre os anos de 1920 e 1930, tornando-se uma preocupação para “médicos, intelectuais, professores e professoras que povoavam o universo educacional brasileiro naquela época” (CÉZAR, 2009, p. 49).

Necessário destacar que a educação sexual, neste período, se baseava em dois pilares: o higienismo e o eugenismo:

Duas preocupações eram centrais naquele momento: a higiene, que dizia respeito aos cuidados com o próprio corpo, além do eugenismo, que consistia em um debate importante para a ciência nesse período. O eugenismo preocupava-se com as questões relativas à descendência, à “raça” e à transmissão de características indesejáveis, que por sua vez produziria indivíduos “inferiores”, enfraquecendo toda uma população. Nessa perspectiva, o eugenismo era o saber que dava suporte ao “novo racismo” que supostamente tinha as suas bases na

²³ Para ilustrar a conjuntura do golpe, recomenda-se assistir ao documentário “Democracia em Vertigem”, da diretora Petra Costa.

ciência. Embora houvesse filósofos e pedagogos que combatiam o eugenismo e vislumbravam suas consequências nefastas, a maior parte dos intelectuais que defendiam a educação sexual da juventude tinha por pressuposto ambos os saberes da época, o higienismo e o eugenismo (CÉZAR, 2009, p. 50).

Durante todo o século XIX e XX, O Círculo Brasileiro de Educação Sexual reproduziu “as ideais que circulavam na Europa e nos Estados Unidos no período” (CÉZAR, 2009, p. 50). Porém, nos “primeiros anos da década de 1960, antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica e foi justamente nesse período que o tema da educação sexual retornou para o discurso pedagógico” (CÉZAR, 2009, p. 50).

Entretanto, após o golpe, essa e outras iniciativas populares, que contrariavam os ideais da ditadura militar, foram perseguidas e reprimidas. Além disso, segundo Werebe, (1998, p. 174 apud CÉZAR, 2009, p. 51), em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo proibiu os(as) professores(as) de trabalhar temas como sexualidade e contracepção em sala de aula. O veto destinava-se especialmente aos/às professores(as) de biologia e sociologia. Ou seja,

[...] a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar suprimida com rigor. Todavia, as iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle tornaram-se experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país. (CÉZAR, 2009, p. 51).

Portanto, na luta pela redemocratização do país, no final da década de 1970 e início da década de 1980, o tema educação sexual foi uma importante bandeira de luta, em especial para o movimento feminista. “Estas iniciativas partiam de uma crítica à hierarquia de gênero que, por sua vez, suprimia os direitos das mulheres de gerirem seus próprios corpos” (CÉZAR, 2009, p. 51).

Outro elemento importante na década de 1980, foi o grande número de pessoas contaminadas pelo vírus da AIDS. Segundo Louro (2009), a doença que foi associada aos homossexuais, e passou a ser “apresentada, inicialmente, como o “câncer gay”, [...] teve um primeiro efeito, imediato, que foi renovar a

homofobia já existente nas sociedades, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais” (LOURO, 2009, p.32).

Por outro lado, proporcionou a construção de redes de solidariedade “num sentimento de afinidade que unia tanto os sujeitos atingidos pela doença (muitos, certamente, não-homossexuais) quanto seus familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área da saúde e outras pessoas” (LOURO, 2009, p.32).

Ainda segundo Louro (2009):

De fato, a partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério de Educação e Cultura, passassem a estimular projetos de Educação Sexual. Vale notar, contudo, que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade também tiveram o efeito de aproximá-la das ideias de risco e de ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida. E isso ainda parece muito frequente nos programas de Educação Sexual que vigoram nas escolas brasileiras (LOURO, 2009, p.32, grifo nosso).

Até este momento, percebe-se que a educação sexual no Brasil assumiu dois caracteres diferentes; um, de propagar ideias racistas, a fim de evitar a “mistura de raças” e, o outro, com o intuito higienista de cuidados básicos voltados à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Essa postura contribuiu para a disseminação de uma vivência da sexualidade como algo perigoso, passível de medo e culpa. E, portanto, para a normatização e controle dos corpos e da sexualidade.

A aprovação da Constituição de 1988 foi considerada um avanço na luta pelos direitos individuais e coletivos por ter sido a “que melhor refletiu e acolheu os anseios da população, entre eles antigas demandas do movimento de mulheres (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.25).

Entretanto, na década de 1990, o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, veio na contramão dessas melhorias, com políticas neoliberais que afetaram a vida das pessoas mais pobres, devido às altas taxas de desemprego e conseqüente diminuição da renda da população.

Assim,

[...] em seus dois mandatos, o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, interferiu na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs (lançados a partir de 1997) e do Plano Nacional de Educação, PNE (Brasil, 2001), redefinindo o eixo das políticas para educação básica. Essa redefinição evidencia-se ao comparar-se as décadas de 1980 e 1990: uma repleta de conquistas de direitos sociais, garantidos pela nova Constituição, outra marcada pelas reorganizações políticas sob a ótica neoliberal (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.26).

Neste sentido, torna-se necessário dedicar maior atenção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de perceber como se apresentam as questões e a concepção que atravessam o sentido e a função de corpo, gênero e sexualidade. Pois, apesar de não ser o objeto desta pesquisa, se configura como marco importante na política educacional para tais discussões e que contribuem com a normatização dos corpos.

Os PCNs foram aprovados em 1997, logo após a aprovação da LDB e, em consonância com esta, pois definiram as Diretrizes Curriculares, naquele momento. Segundo os Parâmetros,

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13).

Além disso, o documento se mostra flexível quanto às realidades regionais do país. Como se pode notar:

Configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p.13).

Os PCNs estão organizados em dez volumes: um, referente à introdução; seis, destinados às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e três que tratam

dos temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Quanto ao desenvolvimento dos temas transversais, o documento afirma que “as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares” (BRASIL, 1997, p 41). Ou seja, em tese, esses temas deveriam ser discutidos em sala de aula por meio dos conteúdos de cada área do conhecimento.

Porém, no mesmo documento, a utilização do termo orientação sexual no lugar de educação sexual causou grande confusão entre os profissionais de educação, pois ao usar “tal denominação o documento retirava do conceito já estabelecido de orientação sexual – que diz respeito às práticas sexuais homo, bi e heteroeróticas, uma nomenclatura que fora construída nas lutas sociais recentes” (CÉZAR, 2009, p. 53).

Outra consequência em adotar o termo orientação sexual, foi a de criar, no imaginário das pessoas, que, se a escola orientava a sexualidade, logo, ser homossexual seria uma opção. Como mostra Santos e Araújo (2009):

Para dificultar mais ainda o entendimento sobre orientação sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) promoveram a difusão da expressão **opção sexual** indevidamente, uma vez que, como documento norteador dos currículos escolares na década de 1990, definiram como Orientação Sexual a orientação pedagógica a ser dada à sexualidade nas escolas. Por terem ampla distribuição, os PCNs difundiram uma concepção de que o que se deveria ensinar na escola era a orientação sexual. Logicamente, no imaginário da maioria, a homossexualidade só poderia estar ligada a uma opção sexual, já que a escola “orientava” a sexualidade das alunas e alunos (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 18, grifo do autor).

Importante notar que, durante um encontro de educadores(as)²⁴, a utilização do termo orientação sexual foi contrariada, segundo relata Furlani (2009): “Ao seu final, em Assembleia Geral, elaborou-se uma moção que expressava o desejo das/os participantes pelo uso (e manutenção) da expressão **educação sexual** e não da **orientação sexual** nos documentos do MEC” (FURLANI, 2009, p. 40, grifos da autora).

24 Em 1995, foi realizado em Florianópolis, e organizado pelo MEC, um Encontro de Educadores/as de Universidades da Região Sul, para discussão dos documentos dos PCNs. (FURLANI, 2009, p. 40).

As questões envolvendo gênero, corpo e sexualidade aparecem timidamente nos volumes dedicados às áreas do conhecimento. São mencionadas com maior ênfase no volume 10, dos temas transversais, referentes à pluralidade cultural e orientação sexual. Será dedicada maior atenção a este último tópico por apresentar quais são as concepções de corpo, gênero e sexualidade expostas no documento.

Desta forma, o tópico sobre orientação sexual subdivide-se em dois subitens: o primeiro traz reflexões sobre a sexualidade em um contexto geral, na infância e na adolescência e qual sua importância no meio escolar. E o segundo apresenta os conteúdos a serem trabalhados, dividindo-os em três blocos: o primeiro, “Corpo: Matriz da Sexualidade”, o segundo, “Relações de Gênero” e o terceiro, “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis”.

Nota-se que o tema sexualidade tem maior ênfase no decorrer do tópico referente à orientação sexual e é compreendida da seguinte forma:

A sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural (BRASIL, 1997, p. 81).

Percebe-se que há um avanço na compreensão da sexualidade humana, que inclui a busca pelo prazer como algo natural e saudável, porém algumas questões precisam ser apontadas: o documento não faz referência às questões raciais e de classe, que englobam a sexualidade.

Além disso, apresenta as questões de gênero separadas da sexualidade, o que se configura como problema, pois os papéis de submissão das mulheres ao homem apresentam-se também nas questões sexuais e afetivas. Ou seja, “as questões relativas a gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre

sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 42).

Ainda sobre as questões de gênero, apresenta que:

[...] gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social (BRASIL, 1997, p. 99-100).

Identifica-se, nessa afirmativa, uma relativização das questões que envolvem os processos históricos de dominação masculina sobre o feminino. Também se ignora a necessidade dessa dominação para a manutenção da sociedade de classes e, com isso, as questões políticas são colocadas de lado. Desta forma, demonstra a posição política do documento de manutenção da sociedade capitalista.

Outro fator importante apresentado no documento é sua concepção de corpo, pois o compreende para além das determinações biológicas, perceptível na seguinte afirmação: “a abordagem sobre corpo deve ir além das informações sobre sua anatomia e funcionamento, pois os órgãos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente” (BRASIL, 1997, p. 96). Além disso, traz a necessidade de se questionarem os padrões estabelecidos pela mídia, e o cuidado para com o corpo para o bom desenvolvimento da sexualidade. Como é possível perceber na citação abaixo:

[...] podem ser trabalhadas questões fundamentais ligadas à sexualidade, como gostar e cuidar do corpo que se tem, respeitá-lo tanto no aspecto físico como psicológico. O respeito a si próprio, ao seu corpo e aos seus sentimentos é a base para haver possibilidade de um relacionamento saudável com o outro. O questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, principalmente a propaganda, se faz pertinente na medida em que interferem na autoimagem das crianças e jovens (BRASIL, 1997, p. 97).

Quanto às relações de gênero que perpassam a constituição dos corpos, há um aspecto dos PCNs que fica na superficialidade: “devem [...] ser abordadas as transformações do corpo que ocorrem na puberdade, os mecanismos da concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher” (BRASIL, 1997, p.

97). Pois, ao se falar sobre gravidez é fundamental aparecer a carga social existente sobre as mulheres – as mães e as que não pretendem ser –, os estereótipos das mães-solo em contraposição à responsabilidade *versus* o abandono paterno, e a prevenção à gravidez como responsabilidade de homens e mulheres. Os métodos contraceptivos mais comuns – os hormonais – afetam diretamente o corpo feminino, logo, essa discussão deveria aparecer como central, ao se discutir a ação dos métodos contraceptivos “no corpo do homem e da mulher”.

Neste sentido, as autoras Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que seria necessário orientar os professores(as) a considerarem os padrões de conduta estabelecidos historicamente. Citam como exemplo os que “impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo, ou ainda levam-na a se auto punir (psiquicamente) por tomar anticoncepcional” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.43).

Por fim, outro aspecto questionável quanto à forma de tratar a sexualidade, é o bloco destinado à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, em especial, a AIDS. Não se trata de negar a importância de tratar desta questão; tal preocupação é legítima e necessária vincular às questões da sexualidade e de gênero. Porém “ao associar a sexualidade com a saúde favorece-se, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença” (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.43). Conforme mostram Santos e Araújo (2009):

Além disso, ao propor a inserção da discussão sobre orientação sexual por meio de temas transversais, esse material sugere orientações pedagógicas fundamentadas em uma concepção intencional e politicamente construída de educação acerca da sexualidade, baseada na prevenção à gravidez na adolescência e às DST/HIV/Aids, somente. Não estamos negando sua importância documental e histórica, nem tampouco a discussão sobre tais assuntos, que se faz urgente em âmbito escolar, mas não podemos nos restringir a fatores que são, muitas vezes, conseqüências de outros dois muito mais amplos: as relações entre os gêneros e o desejo afetivo-sexual (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p.18).

Percebe-se que os PCNs cumpriram um papel importante quanto à retomada das discussões acerca da educação sexual no Brasil. Ademais, fornece elementos que vão contribuir na análise proposta por esta pesquisa, ao

se olhar como as questões de corpo, gênero e sexualidade se apresentam na Base Nacional Comum Curricular.

Destaque-se, ainda, a aprovação do último Plano Nacional de Educação (PNE) como momento de grande tensão referente às questões de gênero e sexualidade. O documento reúne diretrizes e metas para a educação pública brasileira, no período de 2014 a 2024. Importante frisar que as tensões estiveram presentes na aprovação dos demais PNEs, porém, neste último, os grupos ligados ao fundamentalismo religioso demonstraram maior organização e influência sobre o Estado.

As diretrizes do PNE estão resumidas em 4 eixos, de acordo com Borges e Borges (2018, p. 3): “garantia do direito à educação básica, redução das desigualdades e valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação e metas para o ensino superior”.

As autoras citadas apresentam que, durante a votação do plano, o eixo “redução das desigualdades e valorização da diversidade”, que traz o enfoque de gênero e sexualidade, sofreu modificações por meio de emendas e votações paradoxais, “entre 2011 e 2014, resultando na modificação do enfoque anterior, de ‘promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’, para ‘cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’ ” (BORGES; BORGES, 2018 p.3). O resultado foi um efeito dominó nos planos estaduais e municipais de educação.

Portanto,

Os principais resultados mostram uma forte polarização entre argumentos de grupos religiosos e políticos da bancada religiosa contra os de políticos de partidos como PSOL, PCdoB, PT, professores e ativistas do movimento social LGBT. Os debates giraram em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero”. Com esse argumento, grupos religiosos e atores políticos/religiosos divulgaram crenças em torno da ameaça de um incentivo à homossexualidade, uma livre escolha sobre o gênero, a destruição da família tradicional e dos conceitos de homem e mulher, ressaltando-se, a partir dessas concepções, um recorrente estado de pânico moral e constantes mobilizações sobre a presença das questões de gênero e sexualidade nos planos de educação (BORGES; BORGES, 2018 p.4, grifo nosso).

O termo “ideologia de gênero” vem sendo disseminado por grupos religiosos, como argumento para não permitir a discussão de gênero e da

diversidade sexual em vários âmbitos da sociedade e, principalmente, da educação. Estes grupos tendem a negar as diferenças históricas e culturais referentes aos papéis de gênero. Utilizam-se de um biologismo para justificar as opressões de gênero e disseminar a heteronormatividade.

Tais grupos detêm grande poder político sobre o Estado, fato comprovado na aprovação do PNE, uma vez que, na primeira versão do documento, “em toda a redação foi utilizada flexão de gênero, por exemplo, os/as profissionais da educação, indicando claramente a intenção do Plano em ser um instrumento de promoção da sensibilização quanto à equidade de gênero” (REIS; EGGERT, 2017, p.15, grifo nosso).

Em 17 de dezembro de 2013, entretanto, o senado retirou a flexão de gênero do PNE, passando a utilizar a forma masculina. Quando retornou à Câmara dos Deputados, nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei, aflorou “o fenômeno da ‘ideologia de gênero’, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação” (REIS; EGGERT, 2017, p.15).

Desta forma,

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o *status* de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Atualmente, vive-se um período de acirramento entre os profissionais de educação e os que se vangloriam de ser conservadores e defensores da família tradicional. Os primeiros defendem uma educação igualitária, na qual se incluam e respeitem todas as formas de sexualidade humana e de identidade de gênero.

Os últimos, que a mulher seja subjugada aos caprichos do homem e que todas as outras formas de sexualidade, com exceção à heterossexual, devam ser combatidas.

Neste sentido, percebe-se que a educação sexual no Brasil, sempre contribuiu para a manutenção das normas estabelecidas socialmente como padrões.

3.2 A construção da BNCC e seu contexto de aprovação

A ideia de consolidar uma Base Nacional Comum Curricular não é apenas mérito dos últimos governos federais. A constituição de 1988, em seu artigo 206, determina que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Portanto a LDB, em concordância com a Constituição Federal, também apresenta a necessidade de consolidação de uma Base Nacional Comum, referindo-se ao tema da seguinte forma:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, art. 206).

Segundo o site do MEC²⁵, referente à BNCC, entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), apontando a necessidade de se consolidar a Base Nacional Comum Curricular. Assim, em 15 de julho de 2015, foi constituída e organizada a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, por meio da Portaria nº 592²⁶.

Com isso, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Em dezembro do mesmo ano, foi realizada uma mobilização

24 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Histórico da BNCC. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

25 BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Gabinete do Ministro, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

das escolas para a discussão do documento preliminar e, em 13 de maio de 2016, publicada a segunda versão do documento.

Seguindo a cronologia disponível no site do MEC, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, aconteceram 27 seminários estaduais, com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para debater a segunda versão da BNCC. Assim, em abril de 2017, o MEC encaminha ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para a aprovação, a última versão da BNCC, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. Importante ressaltar que, a princípio, esta versão excluía o Ensino Médio, e se destinava apenas à educação infantil e ensino fundamental. Em abril de 2018, passou a incluir o Ensino Médio.

Ao se olhar para a cronologia oficial de consolidação da BNCC, busca-se entender quais tensionamentos existiram nesse processo? Quais os agentes que participaram da elaboração do documento e quais seus interesses político-ideológicos?

Desta forma, concorda-se com a análise de Macedo (2014): “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (MACEDO, 2014, p. 1549).

Portanto, o discurso de dar qualidade à educação tem servido como pretexto para aprovar as reformas neoliberais da educação e possibilitar o avanço dos grupos privados (ou empresariais) na educação pública. Ou seja,

[...] vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas]. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO, 2014, p.1538).

D'Avila (2018) destaca, que na conjuntura brasileira, os agentes privados assumem o papel de intelectuais orgânicos do capitalismo, pois “à medida que conduzem a sociedade para a consolidação do projeto societário dominante

garantem por meio da direção política, cultural e, principalmente econômica das massas a hegemonia de uma classe em sobreposição da outra” (D’AVILA, 2018, p. 61).

A autora define agentes privados da seguinte forma:

[...] os agentes privados são representações do mercado e do Estado que, por sua vez, tendem a controlar as políticas educacionais favoráveis aos seus interesses. Podem ser pessoas físicas, institutos, fundações ou empresas que possuem certos interesses econômicos e ideológicos, que ora atuam nas esferas governamentais e estão presentes dentro do próprio Estado, ora atuam em suas instituições filantrópicas ou privadas e compõem a sociedade civil de maneira geral (D’AVILA, 2018, p. 62).

É justamente com o intuito de garantir a hegemonia que os agentes privados pautam as Políticas Educacionais e, no caso da BNCC, configura-se “pelo direcionamento e controle dos conhecimentos que foram selecionados e as competências que serão ensinadas” (D’AVILA, 2018, p. 65).

De acordo com Macedo (2014), nos sites dos agentes privados que conduziram o debate, encontram-se as seguintes instituições financeiras e empresas: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” (MACEDO, 2014, 1540).

Destacando-se como importante agente na construção da Base, o movimento Todos pela Educação, criado em 2006, informa em seu site oficial: “O Todos é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária.²⁷ [...] Com uma atuação **suprapartidária** e independente – e **sem receber recursos públicos** - nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.”²⁸. D’Avila (2018) descreve o movimento Todos pela Educação da seguinte forma:

O programa “Todos pela Educação” reúne empresas de diferentes setores produtivos (empresas do agronegócio, dos bancos e das indústrias), que estão na elaboração da Base

27 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nossa história**. Desde 2006, ajudamos a melhorar a educação do país. Site, 2018. Seção: Quem somos. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

28 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **O Todos é suprapartidário e independente**. Site, 2018. Seção: Quem somos. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Nacional como atores sociais que contribuíram em sua construção. Criado em 6 de setembro de 2006, traduz-se hoje como um partido, no sentido gramsciano, organizador da classe burguesa. Este agente é organizado por alguns setores da sociedade civil (empresas e indústrias) e os setores dominantes da sociedade (bancos e corporações) que começaram a atuar como classe organizada (D'AVILA, 2018, p. 66).

Assim, esse movimento amparado por uma roupagem de neutralidade por se colocar como suprapartidário, alimenta o imaginário do senso comum com a ideia de que política se faz apenas pelo modo eleitoreiro, com partidos “x” ou “y” disputando eleições. Porém, como apontou D’Avila (2018), o Todos pela Educação configura-se como importante “partido” de disputa das políticas educacionais em consonância com os ideais do empresariado multinacional.

Outro agente importante no processo de construção da BNCC é o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). No site deste movimento lê-se:

O Movimento pela Base é um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizar a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (MBNC, 2020).²⁹

Certamente, a criação deste movimento permitiu uma atuação direta nas discussões e decisões sobre o formato e o conteúdo da BNCC, além de exercer tensionamentos sobre os governos, a fim de aprovar as políticas públicas de seus interesses. Apesar de se apresentar como uma forma de organização da sociedade civil, em sua essência, é um movimento do empresariado. Basta observar sua lista de apoiadores. Por exemplo: o instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho e, com grande destaque, a Fundação Lemann, que de acordo com Peroni e Caetano (2015, p.346): “atuou

²⁹MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. Site, 20178. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

fortemente para dar direção ao processo de construção da Base e integra o Movimento pela Base”.

Jorge Paulo Lemann, responsável por sua criação, é um dos homens mais ricos do Brasil, de acordo com lista publicada pela revista digital Forbes³⁰, de 2019. Segundo Macedo (2014, p. 1544), a Fundação extrapola as fronteiras nacionais, assim: “Vários de seus programas envolvem, por exemplo, a formação de recursos humanos nos EUA, dentre os quais destacam-se os programas de bolsas de estudo em diferentes Universidades”.

Além disso, essa entidade tem desenvolvido pesquisas no campo da educação, por meio do modelo que Ball (2012)³¹, citado por Macedo (2014), caracterizou como fundações 3.0, ou seja, instituições cujo “foco está em ampliar potência ao estimular a colaboração – e convergência – entre os setores público e privado” (MACEDO, 2014, p.1544). Desta forma, continuando o raciocínio da autora, não se trata apenas de financiar programas públicos, mas de formular e gerir junto ao Estado. Ou ainda:

[...] os sujeitos que financiaram a construção da BNCC hoje possuem o direito de contribuir no seu direcionamento pedagógico e político, como é o caso dos agentes privados que passaram a reorganizar o projeto hegemônico do capital desde a Base Nacional. Os agentes públicos como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais incorporam os interesses das empresas, fundações e institutos no processo de construção e efetivação de uma Base Nacional (D’AVILA, 2018, p. 68).

Neste sentido, pode-se afirmar que a BNCC é uma política construída por sujeitos individuais (professores(as), pesquisadores(as), especialistas e empresários) e por sujeitos coletivos (institutos, universidades, escolas, fundações e empresas). Portanto, concordado com D’Avila (2018, p.69-70) “essa política educacional foi construída a partir da atuação de diferentes forças sociais, que representam os mais diferentes interesses das classes sociais”.

Dos agentes públicos que participaram da construção da BNCC, é necessário frisar a atuação das universidades, tanto estaduais como federais,

30 FORBES. **Lista dos 10 mais ricos do Brasil 2019**. Site. Seção: Últimas Notícias [várias publicações/links sobre o tema]. Disponível em <<https://forbes.com.br/?s=LISTA+DOS+10+MAIS+RICOS+DO+BRASIL+2019>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

31 BALL, Stephen. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge.

que se fizeram presentes; na primeira versão, foram 38 universidades e, na segunda, 36. Chama atenção o fato de que, na terceira versão, não se menciona a participação das universidades. Segundo D'Avila (2018, p. 70), “fato que evidencia o caráter antidemocrático e pouco transparente desse processo”. A autora ainda faz a seguinte reflexão:

[...] destaca-se a grande participação e concentração das universidades estaduais e federais situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Porém, é importante ressaltar que mesmo com a participação das universidades públicas na construção da BNCC, os pesquisadores, especialistas e professores a elas vinculados não conseguiram garantir que a organização do documento respeitasse os anseios dos movimentos e organizações em educação. Não conseguiram porque se alinharam, em muitos momentos, ao grupo dos empresários. Desse modo, esse processo não aconteceu sem tensões e contradições (D'AVILA, 2018, p. 70)).

Deste modo, é evidente que a participação de professores(as), pais e mães, estudantes, e a comunidade escolar em um contexto geral, não ocorreu efetivamente na construção da Base, “pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto” (BRANCO et. al., 2018, p.59).

Os autores chamam a atenção para a determinação que a BNCC traz do ensino baseado nas “competências e habilidades” (BRASIL, 2018). A BNCC define competência como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.09).

Ao justificar tal abordagem, o texto da BNCC expressa que:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018 p. 13).

É notável, portanto, o emparelhamento deste documento com as políticas neoliberais dos organismos internacionais “buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do cidadão” (BRANCO et. al., 2018, p. 59). Portanto, buscam a normatização dos corpos dos (as) trabalhadores (as), a para atender as demandas do mercado.

Neste sentido, Freitas (2017) faz a seguinte reflexão:

A BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforçá-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores. (FREITAS, 2017).

Na análise feita por Freitas (2017) fica evidente que a normatizações dos corpos são diferentes de acordo com a classe a que se pertence, portanto há um projeto de normatização específico para os (as) trabalhadores (as) e outro para a elite. Reforçando a ideia de que para garantir a manutenção das classes se faz necessário garantir a normatização dos corpos de acordo a classe que se pertence, ou seja, os corpos de parecem de acordo a classe à qual pertencem.

Destaque-se, ainda, sobre a reflexão feita por Freitas (2017), que o problema não é a existência de uma Base. Segundo ele, “deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma ‘boa educação’”. Seguindo o pensamento do autor, este processo é diferente de ter um “catálogo” de competências e habilidades, ou seja, é “muito diferente de inserir a BNCC em uma política gerencialista que está sendo construída pelo MEC para criar uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização” (FREITAS, 2017).

O processo descrito acima explicita a forma como se consolida a hegemonia burguesa na educação – que no fundo é o reflexo do contexto geral do atual momento do sistema capitalista: o Estado atende a demandas de fração da classe dominante, sob um discurso de qualificar a educação pública, enquanto o empresariado discursa sobre a necessidade de submeter o Estado

às leis do mercado, colocando a iniciativa privada como a forma mais qualificada de gestão. Desencadeia-se, com isso, o que Freitas (2018) denomina de reforma empresarial da educação.

3.3 A concepção de corpo presente na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, ao contrário dos PCNs, apresenta um único volume, contendo cinco capítulos: 1) Introdução³², 2) Estrutura da base; 3) A etapa da educação infantil (que traz dois textos introdutórios – A) A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; B) A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; este último, subdividido em a) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil); e, em seguida, subdivide-se em: 3.1. Os campos de experiências; 3.2. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; 3.3. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O capítulo 4, trata da etapa do ensino fundamental e inicia-se com discussão sobre o ensino fundamental na educação básica. Na sequência, introduz as áreas das linguagens, em que descreve sobre a Língua Portuguesa e diferencia as práticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem ministradas nos anos iniciais e finais. O mesmo ocorre com outras três disciplinas: Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Note-se, de antemão, que a Língua Inglesa passa a ser a única adotada, tirando-se, assim, a autonomia das escolas para decidir sobre qual língua estrangeira moderna adotar. A seguir, apresenta as áreas da Matemática, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, esta última, com as disciplinas de Geografia e História. O Ensino religioso é tratado sem distinções quanto aos anos iniciais e finais.

O último capítulo diz respeito à etapa do Ensino Médio.³³ E antes de listar as áreas de conhecimento, traz as seguintes temáticas introdutórias: A) O Ensino Médio no contexto da Educação Básica; B) A BNCC do ensino médio; e C) Currículos: BNCC e itinerários. Inicia a apresentação com a área de Linguagens

32 Informações retiradas do Sumário da BNCC (2018, p. 4 e 5).

33 Importante frisar que se trata de descrição simples do documento, pois esta investigação se restringe, apenas, às etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

e suas tecnologias; nesta área, a única disciplina presente é a Língua Portuguesa. Segue para área da Matemática e suas tecnologias, das Ciências da Natureza e suas tecnologias e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em nenhuma área apresenta disciplinas específicas, como ocorre no ensino fundamental.

Na introdução do volume, apresenta-se o seguinte:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor).

Percebe-se uma forte tendência voltada a padronização dos currículos das escolas em todo o país. Segundo Freitas (2018b), é uma falácia a argumentação dos apoiadores da BNCC e do próprio MEC, de que não se trata de imposição: “Uma argumentação, e nada mais que isso, para fugir da crítica da verticalização das decisões e ocultar a própria falta de participação na construção da base” (FREITAS, 2018b).

Além disso, o paragrafo acima faz um prenuncio da normatização de corpos, pois não respeita o tempo individual de cada, se preocupa apenas com o componente biológico de faixa etária.

Embora a Base não se apresente como um currículo a ser seguido, fielmente, nos estados e municípios, de acordo com Freitas (2018b) – entre outros aspectos – a forma de se conduzir a avaliação não deixará margem para que os mesmos utilizem aspectos culturais e regionais, por exemplo. Pois, “nada disso cairá na avaliação do SAEB³⁴ – a avaliação que dirá se sua escola está fracassando ou não em seguir a BNCC já pronta e não a do estado ou município” (FREITAS, 2018b).

34 SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Assim, a BNCC entra na lista das políticas públicas neoliberais, fadadas a gerar lucro para as empresas e prejuízo para os trabalhadores e trabalhadoras diretamente afetados por essas políticas. Ou seja:

Um dos pontos fracos das políticas públicas neoliberais que estão sendo aplicadas pelo MEC é que elas encantam à primeira vista com suas lógicas de senso comum, mas não se sustentam ao longo do tempo, principalmente quando os primeiros resultados começam a aparecer (ou a não aparecer). É o caso típico destas políticas nos Estados Unidos onde elas estão constantemente empacando. Mas a reforma empresarial da educação tem sua própria lógica movida a fé (e mercado) e não pode abrir mão de suas receitas, nem quando caminha em direção ao precipício. O problema é que existem gerações de jovens sendo atingidas por políticas que gerarão mais décadas perdidas (FREITAS, 2018b).

Para discutir sobre a concepção de Corpo, explícita na BNCC, destacaram-se do texto algumas categorias. São elas:

- Trabalho, como categoria analítica do materialismo histórico e dialético, define que a forma como se organiza o trabalho na sociedade contribui para o tipo de corpo humano necessário à manutenção do sistema vigente. Busca-se, para esta categoria, entender como o documento define as questões referente ao corpo dos estudantes;
- Formação Humana, pois não se forma um ser humano sem corpo;
- Corpo, em quais momentos e como a BNCC apresenta as questões referentes ao Corpo
- Gênero, Sexualidade e Diversidade sexual. Elencou-se essas categorias a fim de perceber como elas se expressam no documento. Isto porque quando do pronunciamento em rede nacional, no ato da aprovação da BNCC, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, deixou claro que a Base foi aprovada sem “ideologia de gênero”. Nas palavras do Ministro: “está sendo entregue [a Base] aos brasileiros, sem ideologia de gênero, mas respeitando as diferenças e os direitos humanos”³⁵. Isso deixou

35 BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho, destaca homologação da BNCC**. 21 de dezembro de 2017, 13h44. Seção Rede nacional. [Contém link para vídeo, na plataforma Youtube]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc>, Acesso em: 25 fev. 2020.

suspensas, as seguintes questões: Quais diferenças são respeitadas? O que estão compreendendo por Direitos Humanos? E; quais humanos têm direitos, nesta concepção?

Importante deixar claro que a forma de apresentar as categorias possui uma ordem didática e não de importância ou de linearidade.

3.3.1 Trabalho

O trabalho possui papel fundamental na história do desenvolvimento humano e, portanto, na forma como nossos corpos foram sendo construídos historicamente. De acordo, com Engels (2004), o trabalho: “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Entretanto, dada as relações de trabalho na sociedade capitalista, torna-se algo alienado dos sujeitos. A exploração do trabalho necessita que o(a) trabalhador(a) não se reconheça em seu trabalho e nem seja reconhecido por ele. Portanto,

[...] O trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na essência do trabalho, a própria relação com a propriedade privada contém uma atividade humana com o trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida (MANACORDA, 2010b, p. 62).

Assim, essas relações de trabalho contribuem para a normatização dos corpos dos indivíduos, uma vez que tal forma de produção exige corpos que correspondam às suas necessidades e não se reconheçam como corpos normatizados e pertencentes a classe trabalhadora.

Desta forma, ao analisar as concepções de trabalho na BNCC, nota-se presente no texto, por diversas vezes, a expressão “mundo do trabalho” e, com isso, é possível perceber que o trabalho é entendido como um “mundo” à parte, distante da vida cotidiana dos(as) estudantes.

Tal percepção, entretanto, não condiz com a realidade, pois mesmo que se deixe de lado a problemática da exploração do trabalho infantil, as crianças e adolescentes têm suas vidas entrelaçadas ao trabalho dos adultos, uma vez que é este trabalho que lhes garante as condições de vida. É por consequência do trabalho que muitas vezes as crianças têm seus desejos negados ou realizados ou são privadas da companhia de seus familiares durante boa parte do dia ou, ainda, os vêm desenvolvendo alguma prática laboral em seus ambientes de moradia.

Portanto, o trabalho faz parte do “mundo” cotidiano das crianças e não é um mundo à parte, distante delas. Essas questões ficam evidente na definição que o documento apresenta para competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Ou seja, todo o trabalho escolar deve voltar-se para a formação dos(as) Estudantes para o “pleno exercício” do mundo do trabalho. Conforme aponta o documento: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Também é perceptível a preocupação da Base com a formação de capital humano, no sentido de formação estrita para o trabalho. Por exemplo, no trecho a seguir, retirado da apresentação da disciplina de Língua Portuguesa: “Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vão exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, (BRASIL, 2018, p.69)”. Assim, esta parcela de jovens que futuramente poderão exercer profissões que ainda não existem devem estar normatizados para atender à demanda do sistema capitalista, logo que esta se faça presente.

Outra referência a este aspecto, está presente nas questões da Língua Inglesa:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.246).

Portanto, ao assumir a Língua Inglesa como a única língua estrangeira a ser ensinada na escola, o texto remete a uma certa subserviência aos países que dominam a economia e a política mundial, como os Estados Unidos, uma vez que a maioria dos países de nosso continente tem a língua espanhola como oficial. Novamente, condiciona-se a organização escolar, subordinando-a às demandas de capital humano para o capitalismo.

Outras discussões sobre trabalho aparecem como objeto de estudo e habilidades, desde os anos iniciais e em algumas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, como Matemática, Geografia e História. Porém, se preserva a forma citada acima de tratar a questão do trabalho, como uma preparação do vir a ser, da normatização dos(as) estudantes para o mundo do trabalho capitalista.

Deste modo, a categoria trabalho apresenta importantes pistas sobre os efeitos da concepção de corpo presente na BNCC: corpos preparados para atender às demandas da sociedade capitalista. Que não se reconhecerão no resultado de seus trabalhos e não serão reconhecidos no produto final deste trabalho.

3.3.2 Formação humana

Antes de apresentar o que a BNCC define conceitualmente como Formação Humana, faz-se, aqui, uma breve digressão, sob o ponto de vista desta pesquisa, para resgatá-la como categoria ligada ao pleno desenvolvimento do ser humano – em todas as suas dimensões cognitivas, culturais, sociais, afetivas, dos valores, das relações interpessoais e da criatividade.

Para esse fim, retoma-se a posição de uma educação onminilateral, que, Manacorda (2010), embasado nas teorias marxistas, descreve da seguinte forma:

A onnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010b, p. 96).

Pode-se desta forma defender que a onnilateralidade, ou seja a formação humana em sua totalidade, está em possibilitar aos seres humanos acesso a tudo do que a divisão e exploração do trabalho os aliena, e isso inclui seus corpos e sua sexualidade. Pois por meio dos estudos realizados para este trabalho foi possível compreender que a alienação e a exploração de tais aspectos humanos são essenciais para a manutenção da sociedade dividida em classes: uma, trabalhadora e outra, burguesa.

Tais aspectos são negados na educação e, quando se apresentam, cumprem a função de manutenção da norma estabelecida, no caso a heteronormatividade. E mesmo dentro desta norma não se permite a homens e mulheres vivências semelhantes. Assim, os homens são socializados para serem servidos e vêem as mulheres como objeto. Já às mulheres, nega-se o direito de sentirem prazer com seus corpos enquanto permite-se que destinem o prazer para satisfação do outro, conforme visto anteriormente.

Os corpos também são educados e normatizados para atender às demandas específicas desta sociedade, seja para tolerar horas em atividades repetitivas, para consumir e tornar-se mercadoria, ou para acreditar que o corpo e a mente realizam trabalhos diferentes mesmo estando em um único ser.

Deste modo, ao se olhar para as concepções de formação humana expressas na BNCC, destaca-se a seguinte citação:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p.7, grifo nosso).

Este é a primeira vez que uma Base Curricular faz referência à formação humana. Importante destacar que em nenhum momento o referido documento evidencia sua compreensão sobre o que seja formação humana, nem quais os

princípios éticos, políticos e estéticos que a norteiam, ou, ainda, que norteiem o que seja formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Certamente, cada leitor(a) tem suas concepções acerca destas questões, e as interpretações são as mais variadas possíveis. Vale lembrar que a Base se consolidou em um governo fruto de um golpe jurídico, parlamentar e midiático. Por isso, questiona-se: Qual a compreensão de democracia desse documento? O que seria uma sociedade justa? E justa para quem?

Há outro momento em que o texto faz referência à questão da formação humana, embora utilize o termo educação integral:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p.14).

Percebe-se neste fragmento, uma crítica às visões que, segundo o documento, seriam reducionistas, por privilegiarem a dimensão intelectual ou a afetiva. Novamente, não se apresenta com clareza o que seriam essas dimensões. Mas, que se deve atentar às questões da prática para não reduzir a dimensão intelectual. Entretanto, não estão evidentes quais as condições objetivas que as escolas teriam para desenvolver um trabalho que envolvesse todas as dimensões, além das intelectuais e afetivas.

Novo momento de destaque, ainda no que se refere ao tema, é quando citam-se as competências, como fundamentais para se atingir a formação humana plena:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 25).

Deste modo, as competências aparecem como a solução para os problemas da educação brasileira; basta aos(às) estudantes desenvolvê-las que todas as mazelas estarão resolvidas, inclusive a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, concorda-se com Freitas (2017), quando explicita o discurso dissimulado de que a BNCC, vai assegurar o direito dos mais pobres, por meio da padronização: “querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito” (FREITAS, 2017).

Há, entretanto, muitos outros fatores a serem avaliados no processo de ensino e aprendizagem – e não mencionados pelo documento – que podem implicar na não apropriação de tais competências pelos estudantes, tais como os observados pelo autor:

A reforma empresarial da educação parte do pressuposto que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina (ou não sabe o que ensinar). Torce dados de pesquisa para fazer valer esta tese. Nem uma palavra é dita sobre a péssima infraestrutura das escolas, sobre os professores horistas que “voam” como borboletas de escola em escola, sobre a superlotação das salas de aulas e tantos outros problemas crônicos. Não convém. A ideia por trás é que a culpa da criança não aprender é da escola – leia-se do professor (FREITAS, 2017).

Assim, fica evidente que a Formação Humana Integral depende de vários fatores, além dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Pode-se afirmar que ela depende, inclusive, das condições de vida dos(a) estudantes, e profissionais da Educação, para além dos muros da Escola. Portanto, só é possível uma Formação Humana plena em uma sociedade sem concentração de riquezas e exploração do trabalho.

Todavia, não se deve esperar a mudança da sociedade para buscar a Formação Humana: ela deve acontecer nas lutas pela superação da sociedade capitalista.

3.3.3 Corpo

Conforme já visto anteriormente, o Corpo é a materialidade da existência humana. O ser humano desenvolve-se a partir do convívio social e a sociedade criou regras para as formas como os corpos devem apresentar-se. Portanto, os corpos e suas regras modificaram-se ao longo da história humana, para atender às necessidades dos modos de produção de cada época.

Na sociedade capitalista, também houve a necessidade de normatizar os corpos dos indivíduos para atender às suas demandas ora de maneira coercitiva e ora coesiva. Outro elemento importante desta organização social são as instituições normatizadoras, como a família, as crenças religiosas, os meios de comunicação de massa, o Estado e, dentro deste, a Escola.

Desta forma, buscou-se na BNCC entender como as questões voltadas ao Corpo são apresentadas. Em uma primeira leitura, é possível perceber que as discussões acerca do corpo estão centradas na etapa da educação infantil, com bastante ênfase para o desenvolvimento corporal das crianças. Na etapa seguinte, do ensino fundamental, estas questões estão presentes com maior ênfase na disciplina de Educação Física e em alguns aspectos, nas outras disciplinas como Artes e Ciências da Natureza.

Entretanto, quando a BNCC apresenta as competências gerais descreve a oitava da seguinte forma: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p.10).

Assim, quando faz a distinção entre saúde física e emocional, deixa transparecer uma importante concepção referente ao Corpo, que é a separação Corpo e Mente. Retome-se, aqui, que esta separação foi uma das primeiras ocorrências na transição do modo de produção feudal para o capitalista. Pois ao criar a ideia de que a mente deveria controlar o corpo leva o próprio indivíduo torna-se responsável por moldar seu corpo de acordo as necessidades do sistema capitalista nascente, nas palavras de Federici (2017) “o produto dessa alienação do corpo foi, em outras palavras, o desenvolvimento da identidade individual, concebida precisamente como “alteridade” em relação ao corpo e em perpetuo antagonismo com ele” (p.277).

Ao olhar para a etapa da Educação Infantil a BNCC, apresenta cinco campos de experiência são eles:

- O eu, o outro e o nós
 - Corpo, gestos e movimentos
 - Traços, sons, cores e formas
 - Escuta, fala, pensamento e imaginação
 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
- (BRASIL, 2018, p. 25)

Neste sentido, o corpo apresenta-se como um único campo de experiência, reduzido às questões de gestos e movimentos. Porém, toda a experimentação que os seres humanos fazem é por meio do corpo.

Ainda, o documento apresenta a seguinte descrição do campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a **submissão**. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de **ocupação** e uso do espaço com o **corpo** (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2018, p.41, grifos nossos).

Destaca-se desta citação algumas problematizações, como ao retratar as práticas pedagógicas para a liberdade e emancipação e não para a submissão, embora cite essa questão o documento em si nega a possibilidade de problematizar as submissões históricas impostas aos corpos femininos. E ao falar dos vários modos de ocupação do espaço, questiona-se para qual tipo de ocupação de um corpo infantil estaria direcionada esta dinâmica?

Portanto, embora a Base indique a centralidade do corpo no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças na Educação Infantil, em nenhum momento faz referência ao desenvolvimento psicosssexual – o mais próximo desta discussão apresenta-se na página 42, ao afirmar que a criança possui curiosidade sobre seu corpo³⁶. Desta forma, trata-se dos corpos infantis como algo isento de sexualidade. Reforça-se o senso comum de que na infância a sexualidade não se evidencia. Entretanto, conforme discutido anteriormente, neste trabalho, é na infância que se iniciam as manifestações da sexualidade

36 “Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.)” (BRASIL, 2018, p. 42-43).

próprias dessa fase da vida e fundamentais para a construção da sexualidade saudável no indivíduo adulto.

Outra discussão que o documento não se propõe a fazer é sobre os corpos precarizados, que ingressam nas escolas públicas apesar de reconhecer as desigualdades sociais de nosso país: “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2018, p.15)”. Ressalta-se que a palavra “sexo” é uma substituição ao termo gênero grafado no documento original. Ou seja, novamente um anúncio da norma que se direciona especificamente ao componente do sexo biológico. Todavia, com o intuito de superar essas dificuldades, no texto, encontra-se a seguinte orientação:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor).

Sem dúvida, essa orientação esbarra nas condições materiais de cada escola, na falta de recursos financeiros e pedagógicos, nas estruturas precárias de muitas escolas – principalmente das periféricas – na precarização do trabalho dos(as) professores(as) e funcionários(as) e, inclusive, na desigualdade social das que atinge as famílias dos(as) estudantes e se refletem, diretamente, em seus desempenhos escolares. Uma vez que, segundo o PNAD (2018)³⁷ “Os 10% da população com os menores rendimentos detinham 0,8% da massa [de rendimentos do país], enquanto que os 10% com os maiores rendimentos concentravam 43,1%”. Importante apresentar que o documento usa o termo equidade, que advém das lutas feministas, embora negue a concepção de gênero.

37 AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país.** [Site]. Rio de Janeiro, out. 2019. Seção Sala de imprensa. Editoria: Estatísticas Sociais. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

O documento destaca, ainda, que “as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213).

Em vários momentos são apresentadas questões referentes à cultura. O que não se pode negar ser de grande importância ao cotidiano escolar. Porém, não aponta qual a concepção de cultura adotada e nem quais as várias formas de cultura existentes no país, embora faça referência às questões identitárias dos indígenas e quilombolas. Problematiza-se ainda como uma prática de expressão corporal livre enquanto proposta pode ser apontada como contraditória? Questiona-se contraditória a que? Ou seja, existe uma prática corporal padrão e as que não o seguem torna-se contraditórias. Isso expressa claramente uma forte marca normatizadora de corpos.

Por esta razão, torna-se importante ressaltar que na sociedade, de maneira geral, a cultura predominante é a patriarcal, machista, lgbtfóbica e racista. Ao se inviabilizar a discussão e o combate a essas formas estruturais de discriminação em todas as dimensões listadas acima, contribui-se para perpetuação de tal cultura. Assim, quando o documento apresenta apenas a necessidade de levar em conta as diferenças culturais, coloca uma cortina de fumaça sobre os grandes dilemas que necessitam ser discutidos e superados para a consolidação de uma sociedade igualitária.

Por fim, um outro aspecto importante sobre o Corpo, que aparece com frequência na BNCC, é o cuidado com a saúde e bem-estar. Reflexo dos modelos médicos higienistas assumidos pela educação bancária que dita o útil e o inútil, o normal e o patológico. Pode-se citar como exemplo, o quadro da disciplina de Ciências do primeiro ano, em que o corpo e o respeito à diversidade aparecem como objeto de ensino, e as habilidades que correspondem a este objeto de ensino são:

Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.

Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (BRASIL, 2018, p. 333).

Sem negar a importância destas habilidades para a vida dos(as) estudantes, mostra-se necessário lembrar que a história da educação sexual no Brasil, já foi permeada pela centralidade de uma moral higienista, quando o assunto era e, ainda hoje, é educação sexual. Sem contar que o documento reforça o tabu de não falar das partes íntimas para as crianças, ao colocar a palavra etc, ao invés de nomear as genitálias como se estas não existissem como campo da aplicação da higiene. Lembrando que é fundamental que as crianças saibam os nomes correto de suas partes íntimas assim como os diversos apelidos que culturalmente são usados, pois auxilia a crianças a prevenir-se de possíveis abusos bem como denunciar caso seja vítima de abuso sexual.

Com isso, evidencia-se que as questões referentes a corpo estão em sintonia com as demandas da sociedade capitalista, pois discuti-las com a profundidade necessária significaria contrapor-se à lógica desta sociedade. Portanto, a BNCC atende ao propósito para o qual foi criada: organizar uma educação baseada nas regras do mercado e do empresariado.

3.3.4 Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual

Estas categorias de análise foram postas em um único bloco nesta pesquisa, porém, é importante esclarecer que, embora relacionem-se entre si, não são a mesma coisa. E foram escolhidas por relacionarem-se diretamente com o tema do trabalho, que é o Corpo.

Um outro elemento importante para esta escolha é o fato de o documento negá-las, ao não tratar tais categorias de maneira aberta. Relembre-se, aqui, a fala do Ministro da Educação, ao declarar que a Base Curricular estava livre da ideologia de gênero. Dessa forma, nitidamente atenderam-se as reivindicações de grupos ligados ao fundamentalismo religioso.

Assim, essa negativa corresponde à concepção adotada sobre essas questões, o que contraria as bandeiras de luta de diversos movimentos populares, como o feminista e o LGBTI+, entre outros, além de reforçar as concepções já existentes no senso comum.

Há brechas presentes no documento que levam a refletir e a problematizar as questões de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Observe-se a citação a seguir:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Ao ler-se este fragmento levanta-se a seguinte questão: As discussões sobre Corpo, Gênero e Sexualidade não são temas contemporâneos? E sabendo-se que existem, independentemente de se falar sobre elas ou não? Estas são questões que afetam vidas humanas em escala local, regional e global, e desta forma, deveriam adentrar os currículos escolares.

Além disso, temas como “saúde, vida familiar e social, trabalho, ciências e diversidade cultural” também estão presentes e se entrelaçam às questões de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual.

Outra problematização necessária é sobre a relação entre a educação escolar e a educação familiar. No documento, apresenta-se a seguinte orientação:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p.36, grifo nosso).

Por certo, a escola não deve ignorar o conhecimento que as crianças trazem de seu cotidiano familiar. Entretanto, há vários formatos de famílias, que possuem valores e crenças diferentes. A questão é como a escola conseguirá corresponder a todas para assim complementar a educação familiar? Não deveria a escola proporcionar o conhecimento a que a criança não tem acesso

fora dela, embasada nas evidências científicas atuais de cada área do conhecimento?

Neste sentido, ainda, desde as crianças pequenas se faz necessária a abordagem sobre a prevenção do abuso sexual infantil, a partir do entendimento sobre seus próprios corpos; do reconhecimento do que são partes íntimas e de como protegê-las; da diferença entre um toque de carinho e afeto e um toque abusivo; e de como fazer a denúncia, caso aconteça algum abuso contra ela. Não se pode esquecer que, segundo noticiado, 70% dos casos de violência sexual contra crianças ocorrem dentro de casa³⁸. Isto porque o(a) abusador(a), na maioria das vezes, quando não é alguém da família, é alguém próximo a ela.

Seguindo na análise, a BNCC reconhece e apresentar as mudanças ocorridas no processo de transição da infância para a adolescência, mas nega as discussões de gênero. Dessa forma, o documento torna-se contraditório, visto que, inúmeras vezes se coloca como respeitador das diferenças. É o que se pode notar, nos dois excertos abaixo, sobre a etapa do ensino fundamental:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais (BRASIL, 2018, p.60).

E na página seguinte:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p.61).

É possível interpretar as citações acima, a partir do referencial existente sobre Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Mas, a grande questão é: Por que não tratar abertamente destas questões? Sabe-se que a violência contra as mulheres em nossa sociedade atinge números gritantes. Segundo a agência

38 VILELA, Pedro Rafael. Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa. Campanha nacional de conscientização é realizada no mês de maio. **Agência Brasil**: Site de conteúdo de interesse público do Portal EBC, Brasília, maio 2019. Seção Direitos Humanos.. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Brasil³⁹, em 2017, foram registrados 4,7 casos de assassinato de mulheres para cada 100 mil habitantes: a maior taxa desde 2007. Isso sem falar na violência contra a população LGBTI+.

A questão da violência contra as mulheres é tratada apenas na disciplina de História, no 9º ano, conforme Quadro 01, abaixo:

QUADRO 01 – Violência contra as populações marginalizadas, na disciplina de História – 9º ano.

HISTÓRIA – 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	[...]	[...]
	[...] A questão da violência contra populações marginalizadas (p. 430). [...]	[...] (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (p. 431, grifo do autor). [...]
	[...]	[...]
	[...]	[...]

FONTE: Reproduzido da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 430-431, grifos do autor).

Ou seja, os(as) educando(as) discutirão essas questões tão atuais na vida das pessoas, apenas no último ano do ensino fundamental. Novamente, a Escola irá tratar seus(as) estudantes como se estivessem isolados dos problemas sociais, apesar de muitos destes enfrentarem situações de violência em seu cotidiano, principalmente os que frequentam as escolas das periferias.

Desta forma, as questões de Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual seguem subliminares em vários momentos do documento, passíveis da interpretação de quem fará a leitura. É na disciplina de Ciências, dos anos finais do ensino fundamental, que se apresentam de forma mais direta temas vinculados à sexualidade humana:

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são

39 LISBOA, Vinicius. Ipea: homicídios de mulheres cresceram acima da média nacional. Entre 2012 e 2017, crimes dentro das residências cresceram 17,1%. **Agência Brasil:** Site de conteúdo de interesse público do Portal EBC, Rio de Janeiro, jun. 2019. Seção Direitos Humanos. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-06/ipea-homicidios-de-mulheres-cresceram-acima-da-media-nacional>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2018 p. 327).

Perceba-se que o documento retira o foco da discussão acerca da sexualidade ao declarar que a sexualidade humana tem a mesma relevância que o saneamento básico e outros. Não se trata de negar a importância deste em detrimento da outra, mas a forma como o documento foi redigido faz com que as questões referentes à sexualidade novamente fiquem em segundo plano.

Desta forma, é apenas no 8º ano que se irá estudar acerca da reprodução humana, conforme apresentado (Quadro 02), na BNCC:

QUADRO 02 – Mecanismos reprodutivos e Sexualidade, na disciplina de História – 8º ano.

HISTÓRIA – 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
[...]	[...]	[...]
Vida e evolução [...]	Mecanismos reprodutivos Sexualidade (p. 348)	<p>(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.</p> <p>(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p> <p>(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p> <p>(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p> <p>(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade) humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (p. 349, grifos do autor).</p>
[...]	[...]	[...]

FONTE: Reproduzido da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 348-349, grifos do autor).

Nota-se, assim, o caráter biologista e higienista de tratamento do assunto, pois a ênfase está em entender o sistema reprodutor a fim de se evitar a gravidez precoce e as Doenças Sexualmente Transmissíveis. Porém, é um equívoco desconsiderar as questões de gênero, uma vez que nas relações sexuais se expressam o poder do sexo masculino sobre o feminino. Pois, enquanto as

meninas são socializadas com a ideia de agradar os homens e influenciadas pelo ideal do amor romântico, os meninos são socializados para tratá-las como objetos sexuais a seu deleite.

Também não se pode negar a importância de se discutirem as diferentes orientações sexuais, porquanto é nessa fase da vida que os adolescentes desenvolvem o interesse sexual seja pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo, ou por ambos (ou até mesmo o desejo de não ter relações sexuais). E muitos, por certo, sofrerão vários preconceitos em função de sua orientação sexual e identidade de gênero.

Retomando a análise, destacam-se novamente as discussões sobre a disciplina de História, visto que aponta como objeto de ensino do 6º ano, o “papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (p. 420) e no 9º ano: “Anarquismo e protagonismo feminino” (p. 428). Sem sombra de dúvidas uma discussão importantíssima e essencial. Mas que poderia se desdobrar para as demais áreas de ensino, investigando, por exemplo, o papel das mulheres na ciência, na literatura, no esporte e em outros campos.

Desta forma, conclui-se que a BNCC deixa brechas para realizar trabalhos sobre Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Todavia, o não posicionamento nítido, demonstra que o documento se preocupou em atender às demandas de grupos ligados ao fundamentalismo religioso, em detrimento das pesquisas científicas voltadas ao tema. Porém, negar o debate, não faz com que as questões deixem de existir; apenas as mantém no senso comum – aprofundando as desigualdades e as violências – e não dando o tratamento mais adequado aos problemas sociais ligados à questão de Gênero e Sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou e conclui – esclarecendo que toda pesquisa acadêmica tem caráter provisório – que a educação escolar orientada pela BNCC contribui com a normatização dos corpos dos(as) trabalhadores(as). Para alcançar tal objetivo, foi traçado um percurso para discutir, a partir de fundamentos teóricos, o surgimento e a consolidação do Estado Burguês. Assim, apresentou-se que o Estado é o resultado do “antagonismo inconciliável de classes”, conforme nos mostra Lenin e, portanto, que este sempre cumpriu a tarefa de manter sob controle a classe trabalhadora e de garantir o poder da classe econômica e politicamente dominante.

Desta forma, é evidente que o Estado cumpre um papel importante como disseminador da ideia dominante e normatizadora de corpos. E para isso, detém uma série de aparelhos repressivos e ideológicos.

Neste sentido, pode-se afirmar que a Escola cumpriu e cumpre a função de preparar a força de trabalho para atender às demandas da sociedade capitalista. Por isso, é possível afirmar que a escola normatiza os corpos dos(as) trabalhadores(as), ou seja, é necessário treinar o corpo para ser explorado, pois, de outra forma, não seria possível submeter os trabalhadores(as) a trabalhos repetitivos, por longas jornadas de trabalho.

Historicamente, observou-se, portanto, que o Brasil se caracterizou como país dependente das potências econômicas mundiais. E que educação no, Brasil, fez cumprir – mais especificamente a partir da década de 1930 – a tarefa de preparar os camponeses para o trabalho industrial.

Outro aspecto importante foi a forma como as frações de classe dominante da burguesia vieram se articulando, desde a redemocratização na década de 1980, até o golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, que tirou do poder uma presidente legitimamente eleita para atender as demandas do empresariado e do capital financeiro.

É importante ressaltar que, embora o Estado e a Escola representem os aspectos dominantes da burguesia detentora do poder político e econômico, ambos também são obrigados a ceder às pressões dos movimentos sociais, onde se expressam a luta de classes. Portanto, há pessoas, instituições e movimentos populares que, por dentro da própria Escola e do Estado, mantêm-

se lutando para a consolidação de uma educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora.

A análise seguiu apresentando a forma como o capitalismo apropriou-se dos corpos dos(as) trabalhadores(as), modelando-os como máquinas perfeitas para transformar-se no sistema hegemônico.

Assim, a dominação dos corpos femininos foram – e são – essenciais, pois as mulheres lideravam movimentos que ameaçavam a ordem vigente. Outra necessidade que levou a dominar os corpos das mulheres foi a de garantir a reprodução da força de trabalho para o sistema capitalista.

Esta dominação ocorreu com intensa crueldade e violência: torturam-se e queimaram-se mulheres vivas, em praça pública, sob a acusação de bruxaria. Com isto, estimulou-se a violência dos homens contra as mulheres, como forma de combate à unidade da classe trabalhadora; também se criminalizou qualquer prática sexual que não fosse destinada à procriação.

Assim, ao longo da história humana existiram várias formas de se entender as diferenças entre os corpos femininos e masculinos e seus papéis sociais. Porém, desde a consolidação da propriedade privada e do patriarcado, os homens sempre estiveram em papéis sociais de maior relevância na sociedade e as mulheres em papéis inferiores e/ou de submissão.

Todavia, na atualidade, mesmo ainda com a dominação dos homens sobre as mulheres, existem movimentos intensos e diversos de luta antipatriarcal e anticapitalista, pois um objetivo não pode se descolar do outro. Ou corre-se o risco da questão de gênero passar a ser apenas uma bandeira comercial do capitalismo para vender mercadorias e continuar a explorar o trabalho, sob uma roupagem de igualdade entre os gêneros.

Outro elemento importante identificado na pesquisa, se refere à interface entre Corpo, Gênero e Sexualidade, entendendo que gênero se constitui na hierarquia e poder exercidos pelos homens sobre as mulheres. E que a sexualidade está presente na vida dos seres humanos desde o nascimento até o último suspiro de vida.

Evidenciou-se que o desenvolvimento humano ocorre a partir do convívio em sociedade, que, por sua vez, possui normas que determinam que os corpos devem corresponder a determinados papéis de gênero, de acordo com o sexo biológico de nascimento, e que, obrigatoriamente, devem sentir desejo sexual

pelo sexo oposto. A essas normas naturalizadas em nossa sociedade, dá-se o nome de heteronormatividade.

Assim, dentro dessas concepções, a Escola cumpre um papel fundamental na manutenção da heteronormatividade. Para tanto, ao mesmo tempo que precisa vigiar os adolescentes para que não se relacionem sexualmente, também busca disseminar a heterossexualidade como sendo a única orientação sexual saudável.

Deste modo, ao falar sobre a história da educação sexual no Brasil, percebe-se que, historicamente, esta possui um caráter higienista e eugenista. Ou seja, sempre foi voltada para evitar transmissão de doenças e, nas primeiras experiências, apresentou um caráter racista, pregando a necessidade de não misturar “as raças”. Caráter que não foi suprimido, mas apenas mudou a abordagem tornando-se mais sutil.

Constatou-se que os PCNs, apesar de envoltos em contradições, constituem-se em marco importante para a educação sexual no Brasil, por terem apresentado um tema transversal referente às questões voltadas a educação sexual.

Entretanto, com o avanço do fundamentalismo religioso e da disseminação de que as escolas estariam ensinando uma “ideologia de gênero”, os retrocessos tornaram-se visíveis na elaboração da BNCC. Ao mesmo tempo, notou-se que a Base cumpriu seu intuito de atender às demandas do empresariado, que teve enorme influência na elaboração do documento.

Desta forma, foi possível perceber qual a concepção de Corpo de que a atual fase do capitalismo necessita. São os Corpos “saudáveis” – ou pelo menos sem doenças aparentes – preparados para o mundo do trabalho. Além disso, são os Corpos que não questionam os papéis de gênero, treinados para serem heterossexuais e para não se entenderem como construção histórica, pertencentes a uma classe social.

É fato que, no documento em questão, as mulheres tiveram certo destaque social nos conteúdos, mas nada que ameace o poderio dos homens.

Assim, a BNCC mostrou-se envolvida em uma cortina de fumaça. O texto apresentou contradições internas ao apontar, por diversas vezes, a necessidade de se respeitarem as diferenças culturais, os direitos humanos, mas sem explicitar em qual concepção de cultura está embasado, nem quais são as

origens das desigualdades sociais, que geram as muitas diferenças sociais relatadas. Esteve política e ideologicamente “impedido”, em razão da posição de classe a que se integra.

Neste sentido, tornou-se evidente que, discutir Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola, é também decisão política dos profissionais da educação. . E que, portanto, é necessário buscar as brechas possíveis para desenvolver tal discussão. Por vezes, mesmo que burlando regras estabelecidas, é o compromisso de todo educador(a) comprometido com a construção de seres humanos livres e emancipados, construtores de uma nova forma de organização social sem explorados e exploradores. Porém, não negamos a necessidade das políticas educacionais que subsidiam estas discussões, e se faz de suma importância lutar por elas.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com novos desdobramentos e enfoques, imprescindíveis à continuidade de debates sobre as categorias aqui analisadas. A busca pelo conhecimento é um processo e sempre há o que se aprender e aprofundar.

Desta maneira, é possível que, e em novos percursos, a partir desta caminhada, se possam aprofundar questões como: Que outros aparelhos e de que forma o Estado os utiliza para normatizar os corpos? Qual o papel da violência na normatização dos corpos e na construção dos papéis de gênero?

Que as perguntas possam sempre nos colocar em movimento e construir novos conhecimentos, necessários para a emancipação dos corpos dos(as) trabalhadores(as). Afinal, ouvi em um momento de estudo e formação que “os(as) Livres fazem os poderosos tremerem”.

Por fim, lembrando a revolucionária Rosa Luxemburgo: “que possamos construir um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDREOTTI, Azilde L. O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. In: HISTEDBR. **Projeto 20 anos: Navegando na história da educação brasileira**. Era Vargas (1930 – 1945). Introdução. 2006. CD-ROM online. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html>. Acesso em: 27 nov. 2019.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo Infância**. Exercícios tensos de ser criança. Por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 376p.

BALL, Stephen. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York, Routledge, 2012. In: MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**: revista do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. São Paulo, v. 12. n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. 2: A experiência vivida. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 2 v. em 1.

BENITIZ, Silvio; SOUZA, Silvana Aparecida de. **O Materialismo Histórico Dialético Enquanto Enfoque Metodológico para Pesquisas sobre Políticas Públicas da Educação**. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf> Acesso em: 12 mai. 2020.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, aug. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Artigo 206. Transcrição e histórico de alterações do artigo. **Senado**: Atividade Legislativa. Legislação. Constituição Federal. Constituição Federal (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 105 de 12/12/2019). Art. 206. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_206_.asp>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, n. 248, seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. v. 10. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão revista. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRÊTAS, José Roberto da Silva. **Sexualidades**. São Paulo: All Print, 2011.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Orgs). **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.** [online], 2018, v. 23 e 230039. 2018.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100231&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo. Expressão Popular, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 49-58. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

DANTAS, André Vianna; PRONKO, Marcela Alejandra. Estado e dominação burguesa: revisitando alguns conceitos. In: STAUFFER, Anakeila de Barros et al (Orgs.). **Hegemonia burguesa na educação pública: problematizações no curso TEMS (EPSJV/PRONERA)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2018. p. 73-96. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/tems_site.pdf>. Acesso em: 22 Dez. 2020.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Guarapuava, PR, 2018. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20D%E2%80%99AVILA.pdf>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

DOCKES, Pierre. *Medieval Slavery and Liberation*. Londres: Methuen, 1982. In: FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017. p. 48.

EASLEA, Brian. *Witch-Hunting, Magic and the New Philosophy. An Introduction to the Debates of the Scientific Revolution*. Brighton: The Harvester Press, 1980. In:

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017. p. 278.

ELIAS, Norbert. *The Civilizing Process. The History of Manners*. Nova York: Urizen Books, 1978. In: FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017. p. 280.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. (1876) Transcrição José Braz. Marxists Internet Archive, 2004. Ed. soviética (1952), de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Não paginado. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 11 de março, 2020.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão popular, 2010. (Coleção Clássicos do Marxismo).

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017. 464p.

_____. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019. 388p.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ. 2010. (Coleção Pensamento Crítico, 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987. (Coleção o mundo, hoje, v.21).

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Blog do Freitas**, Blog sobre avaliação educacional, abr. 2017. Não paginado. Disponível

em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.

_____. **A reforma empresarial da educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a. (Coleção Educação/Pedagogia, - Educação).

_____. Uma BNCC à procura do magistério. **Blog do Freitas**, Blog sobre avaliação educacional, ago. 2018b. Não paginado. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em 24 de jun. de 2019.

FURLANI, Jimena. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 37-48.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo de filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494p.

JOLIBERT, Bernard. **Sigmund Freud**. Recife: MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção educadores),. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4683.pdf>>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção estado de sítio). 288p.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. (Coleção Clássicos do Marxismo).

_____. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2017. (Coleção Clássicos do Marxismo).

LOURO, Guacira Lopes. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p. 29-35.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: _____ (Orgs). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LONDON, Jack. O herege. In: _____. **Contos.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum:** revista do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. São Paulo, v. 12. n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa:** revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28020/29816>>. Acesso em: 10 Dez. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2010b.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril, 1982. (Coleção os economistas).

_____. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. v. I, tomo I (prefácio e caps. I a XII). São Paulo: Abril, 1983a. (Coleção os economistas).

_____. **O capital:** crítica da economia política. v. II, tomo II. São Paulo: Abril, 1983b. (Coleção os economistas).

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Coleção Clássicos do Marxismo).

_____. **O capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. Livro 1, tomo 2 (caps. XIII a XXV). São Paulo: Boitempo, 2013. (Coleção Marx e Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MESQUITA, António Pedro (Coord.). **Obras completas de Aristóteles.** Sobre a alma. v. 3, t. 1. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010. (Coleção biblioteca de autores clássicos). Disponível em: <http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/09/Arist%C3%B3teles-Obras-Completas-Vol.-III-I-Sobre-a-Alma.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MORAES, Vinícius de. **O operário em construção** (1959). Site de referência da obra lítero-musical de Vinicius de Moraes. Rio de Janeiro: VM Cultural. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 30 de Mar 2019

MURARO, Rose Marie. Introdução. In: KRAMER, Heirich; SPRENGER, James. **Malleus Maleficarum** - O Martelo das feiticeiras. 4. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, revista quadrimestral da Escola de Formação (ESFORCE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

POULANTZAS, Nico. As transformações atuais do Estado, a crise política e a crise do Estado. In: POULANTZAS, Nico (Org.). **O Estado em crise**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educ. Soc.** [online], Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2020.

SAES, Décio. **Estado e Democracia: Ensaio Teórico**. 2. ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1998. (Coleção Trajetória, 1).

_____. **República do capital: capitalismo e processos políticos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: Questões Introdutórias. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009. p. 13-27. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 15 Nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. ed, Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Política educacional brasileira**: Limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>.

Acesso em: 13 de Out. 2019.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos – CEBRAP**, revista do **Centro Brasileiro de Análise e Planejamento**, São Paulo, n. 85, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n85/n85a04.pdf>>. Acesso em 26 de jun. de 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila, do original: *Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A9nero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.

TAMBARA, Elomar Calegaro e ARRIADA, Eduardo (Orgs.). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz (1854); Reforma Leôncio de Carvalho (1879). Pelotas: Seiva, 2005.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Econ. e Soc.**, Campinas, v. 21, n. especial, p. 909-941, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v21nspe/v21nspea09.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

TURNER, Bryan S. **Corpo e Sociedade**. Estudos em teoria social. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

VITIELLO, Nelson; CONCEIÇÃO, Isméri Seixas Cheque. Manifestações da sexualidade nas diferentes fases da vida. **Revista Brasileira de Sexualidade**

Humana: revista da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH), v. 4, n. 1, jan./jun. 1993.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e política de educação: Impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria Especial da Mulher. **Educar para a Igualdade:** Gênero e Educação Escolar. São Paulo, 2004. (Caderno da coordenadoria especial da mulher, 6).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, política e educação. Campinas: Autores Associados, 1998. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009. p. 49-58. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf>. Acesso em: 15 Nov. 2019.