

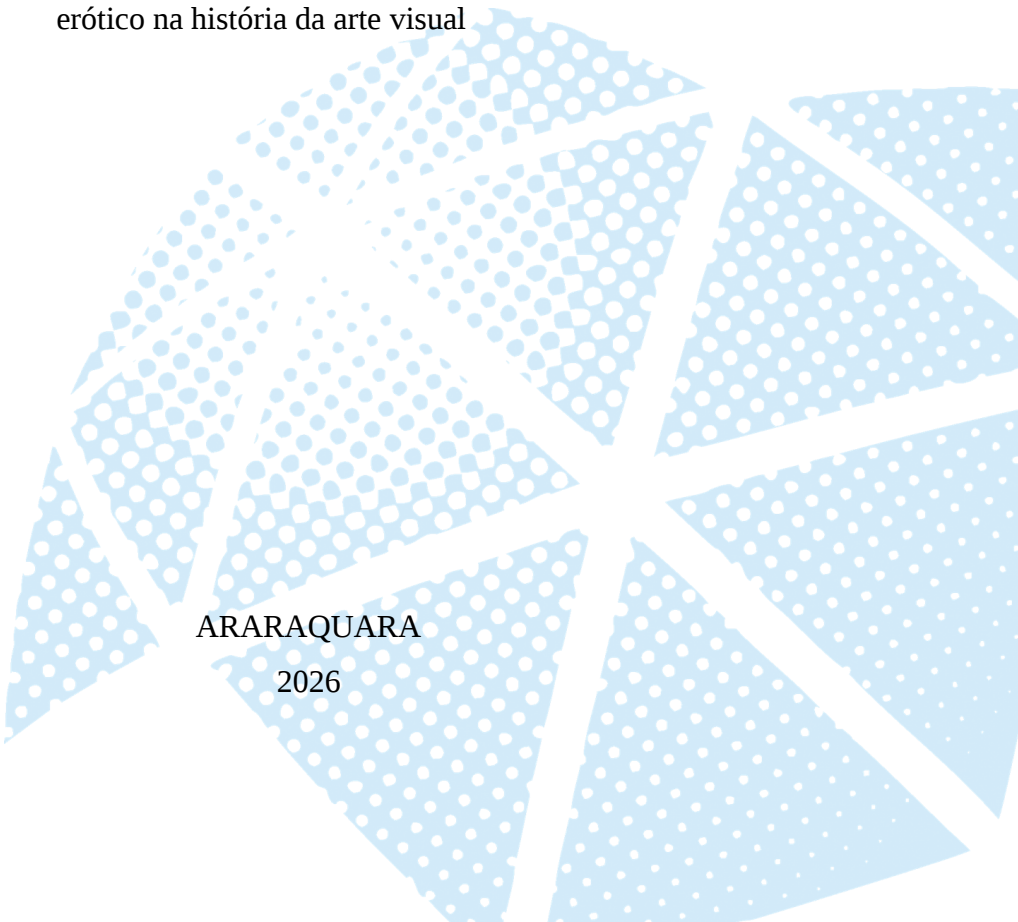
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

ANDREIA ALVES PEREIRA

ENTRE O DESEJO E A REPULSA: Uma leitura crítica da sexualidade e do nu
erótico na história da arte visual

ARARAQUARA

2026



ANDREIA ALVES PEREIRA

ENTRE O DESEJO E A REPULSA: Uma leitura crítica da sexualidade e do nu
erótico na história da arte visual

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara,
para obtenção do título de Mestre em Educação
Sexual.

Área de Concentração: Educação Sexual

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal
Ribeiro

Araraquara

2026

Pereira, Andreia Alves

P436e

ENTRE O DESEJO E A REPULSA: Uma leitura crítica da sexualidade e do nu erótico na história da arte visual / Andreia Alves Pereira.

Araraquara. -- 2026

97 p.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro

1. Arte Erótica. 2. Corpo nu. 3. Educação. 4. Sexualidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

No que tange aos desdobramentos desta pesquisa, sobressaem-se contribuições de natureza teórica, pedagógica e social que convergem para a consolidação de uma educação sobre a visualidade contemporânea. No espaço acadêmico, o estudo expande o diálogo interdisciplinar entre as linguagens artísticas, o currículo e o conhecimento do corpo, fornecendo um aporte histórico-crítico essencial para investigações ulteriores que compreendam a construção política e simbólica em constante disputa.

Sob a ótica educacional, a investigação instrumentaliza a formação inicial e continuada de docentes ao oferecer subsídios teórico-metodológicos que legitimam o uso ético e reflexivo da imagem, incluindo o nu e o erotismo na prática da educação sexual. Tal abordagem fortalece uma pedagogia voltada à liberdade consciente das visualidades, capacitando educadores e discentes para uma leitura crítica e analítica das representações estéticas.

No âmbito social, a relevância deste trabalho reside na problematização de binarismos e de normas morais naturalizadas que estruturam hierarquias de gênero. Ao confrontar discursos excludentes, a pesquisa promove a valorização da diversidade e o enfrentamento de desigualdades inscritas na cultura visual. Em última análise, ao propor a "educação do sensível" como estratégia emancipatória, esta dissertação reitera o compromisso com a formação de sujeitos autônomos, aptos a decodificar as relações de poder subjacentes às imagens e a exercerem plenamente sua cidadania em um cenário de intensas tensões simbólicas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Regarding the implications of this research, theoretical, pedagogical, and social contributions stand out, converging to consolidate an education focused on contemporary visibility. In the academic sphere, the study expands the interdisciplinary dialogue between artistic languages, curriculum, and knowledge of the body, providing an essential historical-critical framework for further investigations that understand the body as a political and symbolic construction in constant dispute.

From a pedagogical perspective, the investigation instrumentalises both initial and continuing teacher training by offering theoretical-methodological foundations that legitimise the ethical and reflective use of images, including the nude and eroticism, within the practice of sexual education. Such an approach strengthens a pedagogy geared toward a conscious freedom of visualities, empowering educators and students to engage in a critique and analytical reading of aesthetic representations.

In the social domain, the relevance of this work lies in the problematization of binarism and naturalised moral norms that structure gender hierarchies. By confronting exclusionary discourses, the research promotes the valorisation of diversity and challenges the inequalities embedded in visual culture. Ultimately, by proposing the "education of the senses" as an emancipatory strategy, this dissertation reaffirms its commitment to the formation of autonomous subjects, capable of decoding the power relations underlying images and fully exercising their citizenship in a context of intense symbolic tensions.

Andreia Alves Pereira

ENTRE O DESEJO E A REPULSA: Uma leitura crítica da sexualidade e do nu
erótico na história da arte visual

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre do curso de Pós-Graduação em Educação Sexual.

Área de Concentração: Educação Sexual.

Data da defesa: 05/03/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. PAULO RENNES MARCAL RIBEIRO (orientador) UNESP -
Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Prof. Dr. EDUARDO YOSHIMOTO/ Diretoria de Ensino de Mogi Mirim / Secretaria
da Educação do Estado de São Paulo

Prof. Dr. MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA/ UNIARA – Departamento de
Ciências Humanas e Sociais, Araraquara SP

"Dedico esta pesquisa a todos os educadores que lutam diariamente para libertar o olhar de seus alunos e humanizar o mundo através da arte."

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual Paulista de Araraquara pela oportunidade de realizar este mestrado e pelo suporte institucional fornecido durante o processo. Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pela condução paciente, pelas provocações teóricas essenciais sobre a arte e o corpo e por acreditar na relevância deste tema desde o primeiro dia. Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas trocas intelectuais e pelo ambiente de apoio mútuo, que tornaram a caminhada acadêmica menos solitária. À minha família, em especial aos meus filhos, pelo suporte emocional. Sem a compreensão de vocês diante das minhas ausências e imersões neste texto, este trabalho não seria possível. Finalmente, agradeço a todos os educadores que, por meio de sua prática, inspiraram as reflexões aqui contidas.

“Sermos críticas quanto ao próprio pensamento, que
é, afinal, um pensamento moldado na tradição patriarcal”
(Gerda Lerner, 2019, p. 279).

Resumo

Esta dissertação investiga a presença e a influência das representações eróticas nas artes visuais ao longo da história, sob a ótica dos condicionantes históricos, sociais, culturais e políticos. O objetivo central consiste em analisar o desenvolvimento de discursos e perspectivas nas produções artísticas erotizadas e sua correlação com as questões da sexualidade. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo temática, tendo como objeto obras de arte que apresentam o corpo nu em diferentes performances e períodos cronológicos. A análise busca identificar padrões estéticos e simbólicos que reflitam crenças e normas sociais, examinando características que interferem no comportamento humano. O referencial teórico-bibliográfico ampara-se em autores que discutem a sexualidade nos âmbitos político, religioso e cultural, especificamente no contexto brasileiro, com ênfase na cultura visual, na educação sexual e no erotismo artístico. Os resultados esperados ressaltam a importância da arte como instrumento de compreensão da evolução das representações visuais na sociedade brasileira, observando-se períodos de liberdade e de contenção da cultura erotizada. Conclui-se que o estudo pode contribuir para o enriquecimento do campo acadêmico ao oferecer novas perspectivas estéticas passíveis de incorporação ao currículo escolar e à formação docente, reafirmando a relevância da arte como lente crítica para a historiografia da sexualidade.

Palavras-chave: Arte Erótica, Corpo Nu, Educação, Sexualidade

Abstract

This dissertation investigates the presence and influence of erotic representations in visual arts throughout history, examined through historical, social, cultural, and political lenses. The central objective is to analyse the development of discourses and perspectives in eroticized artistic productions and their correlation with issues of sexuality. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on thematic content analysis, focusing on artworks featuring the nude body across various performances and chronological periods. The analysis seeks to identify aesthetic and symbolic patterns that reflect social beliefs and norms, examining characteristics that influence human behaviour. The theoretical-bibliographical framework is supported by authors who discuss sexuality within political, religious, and cultural spheres, specifically in the Brazilian context, with an emphasis on visual culture, sexual education, and artistic eroticism. The expected results underscore the significance of art as a tool for understanding the evolution of visual representations in Brazilian society, encompassing periods of both freedom and restraint within an eroticised culture. It is concluded that the study may contribute to the academic field by offering new aesthetic perspectives that can be incorporated into school curricula and teacher training, thereby reaffirming the relevance of art as a critical lens for the historiography of sexuality.

Keywords: Erotic Art, Nude Body, Education, Sexuality

Lista de Figuras

Figura 1. Vênus de Willendorf	29
Figura 2. Estátua de Jovem (Kouros).....	34
Figura 3. Representação de Príapo.....	36
Figura 4. Erotic fresco from the Lupanar.....	37
Figura 5. O Êxtase de Santa Teresa.....	42
Figura 6. O Nascimento de Vênus.....	46
Figura 7. Danaë	48
Figura 8. Vênus de Urbino.....	49
Figura 9. Venus, Cupid, Folly and Time.....	51
Figura 10. Homo Vitruvianus.....	52
Figura 11. Olympia.....	59
Figura 12. As Banhistas.....	64

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ISTs	Infecção Sexualmente Transmissível
LDA	Lei de Direitos Autorais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
PPP	Projeto Político-Pedagógico

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
Justificativa	18
Objetivos	19
Metodologia.....	20
Referencial teórico	22
 2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO NU E DO EROTISMO NA ARTE	24
2.1. A Representação do corpo na antiguidade	27
2.2. Erotismo no mundo greco-romano	32
2.3. Cristianismo, repressão e censura medieval	39
2.4. Renascimento e a revalorização do nu.....	43
 3. O OLHAR E A CULTURA VISUAL: EDUCAÇÃO CORPORAL	54
3.1. A função das imagens na construção de representações sociais	55
3.2. A cultura visual e os discursos sobre o corpo	56
3.3. Erotismo e crítica social na arte.....	58
3.4. O olhar educador: entre o ver e o pensar.....	61
 4. A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: CAMINHOS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES.....	66
4.1. Marcos históricos da educação sexual no Brasil	67
4.2. A presença (ou ausência) do corpo e do prazer nas políticas públicas	69
4.3. Influências religiosas, científicas e pedagógicas	72
4.4. A proposta de uma educação sexual crítica e estética.....	75
 5. A ARTE ERÓTICA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.....	78
5.1. A potência política e estética da arte erótica	78
5.2. Estratégias para o uso pedagógico da arte do nu e do erotismo	81
5.3. Limites éticos e legais no uso de imagens	84

5.4. Propostas para uma prática educativa emancipadora	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	93
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	97

1. INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação Artística foi um sonho realizado durante a minha juventude; esse curso criou a expectativa de que a sala de aula seria uma oficina de arte; pelo que sei hoje, essa era uma visão idealizada do que é ser professor. No entanto, quando me tornei uma profissional da educação na escola pública, encontrei uma realidade bem diferente: faltavam recursos e havia barreiras culturais e desafios que a teoria não me ensinou a resolver.

No dia a dia, enfrentei diferentes realidades sociais e conflitos; por isso, precisei aprender um jeito próprio de ensinar, unindo o estudo à experiência prática. O segredo está em observar os alunos, refletir criticamente sobre o trabalho e valorizar a cultura que cada estudante traz de casa para a sala de aula. Nos últimos anos, as disciplinas de Arte e História foram alvos de censura, especialmente em debates que levantavam questões sensíveis, posteriormente rotulados como "ideologia de gênero".

As resistências fundamentavam-se em argumentos religiosos ou políticos, desvalorizando a arte como campo de conhecimento científico. Esse movimento reforçava a visão distorcida da disciplina, reduzindo-a a uma atividade recreativa, com algum domínio de habilidades manuais, ignorando a complexidade da disciplina e da prática docente. A herança do período ditatorial restringiu a estrutura curricular, cristalizou no imaginário social a ideia de que o ensino de arte seria uma atividade técnica ou um apêndice ornamental do currículo.

A introdução da "Polivalência", que exigia que um único docente ministrasse Música, Artes Visuais, Teatro e Dança sem o devido aprofundamento, fragmentou o saber artístico e esvaziou o seu potencial reflexivo. Como resultado, a desarticulação entre a teoria analítica e a prática de sala de aula abriu espaço para que, ainda hoje, o componente do conteúdo seja visto como um campo de "livre expressão" desprovido de rigor pedagógico. Essa fragilidade histórica facilita a incursão de discursos censórios por parte da comunidade que não compreende as linguagens artísticas como área do saber com fundamentos próprios.

Essas concepções encontram respaldo no próprio processo histórico de institucionalização do ensino de arte no Brasil: conforme Barbosa (1989), a disciplina não era obrigatória por não exigir formação específica, visto que os primeiros cursos de licenciatura

em Educação Artística surgiram apenas em 1973, após a criação da Lei nº 5.692/71. Durante a ditadura militar, sob influência do Acordo MEC-USAID, a Educação Artística foi moldada para formar mão de obra funcional e adaptada ao setor industrial, em detrimento de uma formação investigativa e humanística (Barbosa, 1989).

A retirada de História e Filosofia do currículo escolar evidenciou o esvaziamento do pensamento crítico, enquanto a Educação Artística ocupava um lugar ambíguo: um suposto espaço de criatividade carente de fundamentação teórica consistente. A ausência de cursos superiores voltados para a área permitia que indivíduos com aptidões práticas assumissem as aulas, comprometendo a qualidade do ensino. Mesmo com a criação das licenciaturas, a curta duração e o caráter polivalente dos cursos mostraram-se insuficientes para preparar profissionais aptos a lidar com as múltiplas linguagens exigidas (Barbosa, 1989).

Diante desse histórico de desvalorização, Barbosa (1989) desempenhou um papel central na luta por políticas públicas, pela qualificação da formação docente e pelo reconhecimento da arte como área de conhecimento. Sua principal contribuição foi a formulação da Proposta Triangular de ensino, fundamentada nos eixos da apreciação, produção (ou fazer artístico) e contextualização. Esta metodologia foi posteriormente incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecendo um novo paradigma para a educação estética no Brasil. Para a autora, o ensino de arte deveria superar práticas baseadas na cópia e na reprodução mecânica, promovendo o contato reflexivo com a diversidade cultural.

Ao sistematizar esses três pilares, Barbosa (1989) argumenta que o estudante não deve apenas "fazer arte"; deve desenvolver a capacidade de interpretar a produção alheia e compreender as condições históricas e sociais em que a obra foi criada. A teoria dos três pilares foi inspirada nas produções de John Dewey (2010), para quem a arte não é um objeto isolado, mas constitui uma experiência ativa, integrada à vida e capaz de transformar tanto o sujeito quanto a sociedade. Conforme analisam Ferraz & Fusari (2010), o pensamento de Dewey sobre a arte evolui de uma perspectiva naturalista para uma concepção interativa e orgânica.

A produção e a apreciação artística não são atos isolados, mas articulam-se como experiências formativas fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Ao fundamentar o ensino de arte na experiência, essa ideia rompe com o modelo de educação bancária e técnica. Para Ferraz & Fusari (2010), a integração entre o fazer e o

refletir, proposta por Dewey, oferece o suporte teórico necessário para que o ensino de arte nas escolas brasileiras deixe de ser visto como um "passatempo" e se torne um processo de investigação.

Em uma sociedade marcada pela centralidade da imagem e pela intensificação da cultura visual, o papel do educador de arte torna-se relevante. A leitura crítica das imagens é indispensável no mundo midiático; a publicidade e as redes sociais produzem discursos visuais carregados de intencionalidades ideológicas, capazes de moldar comportamentos, desejos e subjetividades (Rossi, 2009). Reconhecer a imagem como linguagem e a criatividade como uma forma legítima de conhecimento é condição fundamental para a formação integral dos sujeitos.

Quando o professor de arte propõe o estudo dessas produções, ensina conceitos estéticos e oferece meios para que o aluno desconstrua as mensagens implícitas que o cercam. Assim, a prática docente atua como resistência aos processos de alienação visual, transformando a sala de aula em um espaço de investigação em que o estudante se torne um intérprete ativo e consciente de sua realidade.

Nesse cenário, as reflexões de Guacira Lopes Louro (1997) contribuem para que as representações equivocadas da sexualidade e do erotismo sejam desconstruídas no interior das relações de poder. O corpo, ao longo do tempo, foi exaltado e silenciado, conforme os padrões morais, políticos e culturais vigentes em cada época. Para a autora, essas representações são invenções que definem o que é "normal" ou "desviante" em uma sociedade. A escola, enquanto espaço de mediação do conhecimento, apresenta-se como um ambiente privilegiado para problematizar tais construções. Ao articular arte e educação sexual por meio da leitura crítica de imagens, o educador permite que os estudantes questionem como os padrões de beleza e as normas de gênero foram construídos pela cultura visual.

Essa abordagem pedagógica transforma o ensino de arte em uma prática de desnaturalização dos padrões impostos aos corpos, sendo essencial para uma formação que respeite a diversidade e promova a ética nas relações humanas. A inclusão das questões de gênero e sexualidade no currículo de arte não é uma imposição ideológica, mas um exercício de cidadania e de análise interpretativa. Ao investigar obras que desafiam o binarismo ou retratam corpos fora dos padrões hegemônicos, o professor de arte utiliza a estética para

confrontar preconceitos enraizados. Diante do exposto, emerge a questão central desta pesquisa: por que trabalhar o tema do nu e do erotismo na arte em interface com a educação sexual? As obras eróticas, ao exporem desejos, fantasias e tensões inerentes ao corpo, desafiam as normas morais e sociais estabelecidas, tornando-se instrumento de uma análise problematizadora das dinâmicas de prazer, poder e controle.

Esta investigação propõe o diálogo com obras eróticas nas artes visuais a partir de uma perspectiva histórico-crítica e analítica, examinando de que modo essas imagens constroem, reforçam ou confrontam valores sociais ao longo do tempo. A pesquisa busca compreender como o olhar sobre o corpo nu foi disciplinado por instituições em um processo de regulação dos sentidos e da moral, e de que maneira a produção artística contemporânea pode atuar na desconstrução de tabus enraizados na cultura escolar.

Ao examinar essas representações, pretende-se oferecer subsídios teóricos e pedagógicos que auxiliem o docente a navegar pelas tensões e controvérsias do cotidiano da educação. O objetivo final é propiciar ferramentas para que o docente transforme o estranhamento inicial dos estudantes em uma oportunidade de letramento visual e de formação ética, permitindo que o nu artístico seja compreendido não como uma transgressão moral, mas como uma análise profunda da condição humana e de suas representações sociais.

Justificativa

O estudo da cultura visual, conforme Hernandez (2000), pressupõe a análise das imagens em seus contextos sociais e históricos, reconhecendo-as como artefatos resultantes de múltiplos fatores: econômicos, políticos, culturais e simbólicos. Nesse sentido, a arte ultrapassa o plano estético para se constituir como um espaço de negociação de sentidos, no qual se inscrevem desejos, tensões e contradições históricas.

O campo da educação sexual no Brasil expandiu-se significativamente a partir de pesquisas que ganharam densidade entre os séculos XX e XXI (Bedin et al., 2020). De acordo com Maia & Ribeiro (2011), a sexualidade constitui uma dimensão intrínseca à existência humana, na qual aspectos biológicos, psicológicos e sociais convergem na formação integral dos sujeitos. Todavia, a consolidação desse campo no currículo escolar também enfrentou resistências históricas como a trajetória da educação artística.

Nas produções acadêmicas sobre a educação sexual, Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2002, 2004, 2009, 2013) defende que o conhecimento da sexualidade seja visto como direito humano, em que os projetos sociais, políticos e pedagógicos superem abordagens biologizantes e moralistas. Para o autor, a dimensão da subjetividade e da vida social íntima exige práticas educativas éticas, críticas, respeitosas e emancipadoras.

Ribeiro (2009) argumenta que a escassez de formação docente qualificada, somada à hegemonia de abordagens estritamente biológicas e moralistas, fomentou o silenciamento dessa temática no ambiente escolar. Nesse cenário, a arte emerge como um dispositivo mediador fundamental, pois, ao representar aspectos da intimidade, amplia a compreensão histórica e cultural do corpo.

Consequentemente, a linguagem artística favorece reflexões críticas acerca do desejo, da afetividade, da identidade e das relações de poder que permeiam a subjetividade. Diante do exposto, esta dissertação reafirma a relevância do diálogo entre arte e sexualidade como estratégia formativa e política. Tal intersecção é apresentada como essencial ao contexto escolar contemporâneo, visando superar o reducionismo biológico e promover uma educação emancipatória.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a relevância da arte erótica no contexto histórico e cultural, compreendendo-a como meio de representação e de questionamento dos discursos sociais sobre o corpo, o desejo e a sexualidade, a partir de uma perspectiva histórica que abrange desde a Antiguidade até a contemporaneidade brasileira.

Objetivos Específicos

- Investigar manifestações da arte erótica nas artes visuais ao longo da história, identificando continuidades e rupturas em suas representações;
- Compreender como o nu e o erotismo foram socialmente e visualmente construídos em diferentes contextos históricos e culturais;
- Discutir a arte erótica como dispositivo crítico capaz de tensionar normas morais, padrões estéticos e mecanismos de controle do corpo;
- Analisar, a partir da perspectiva da cultura visual, de que modo imagens erotizadas contribuem para a formação de subjetividades e para a leitura dos discursos sobre sexualidade.

Metodologia

Esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva histórico-crítica e interpretativa. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a análise dos sentidos, discursos e representações atribuídos ao corpo, ao nu e ao erotismo ao longo da história da arte.

Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos sociais a partir de seus significados, valores e contextos culturais, aspecto fundamental para a investigação da sexualidade enquanto construção histórica, simbólica e social. Este estudo assume caráter documental, ao analisar imagens artísticas, registros iconográficos e produções visuais que representam o nu e o erotismo, compreendidos como documentos culturais e históricos.

Essas produções são tratadas como objetos estéticos e artefatos simbólicos agregados de valores morais, discursos normativos e relações de poder. A abordagem histórico-crítica permite situar a arte erótica em seus contextos sociais, políticos, religiosos e culturais, evidenciando os mecanismos de controle, silenciamento e regulação do corpo e da sexualidade. Em diálogo com Foucault (1979, 1987, 1988), compreende-se que tais representações não são neutras ao participarem da produção de saberes e da normatização dos corpos.

A análise das obras de arte desenvolve-se a partir de uma perspectiva interpretativa, considerando aspectos formais, simbólicos e discursivos das imagens. Nesse sentido,

dialoga-se com o campo da cultura visual, conforme proposto por Hernández (2000), compreendendo a imagem como produtora de sentidos e como instrumento pedagógico capaz de problematizar o corpo, o desejo e a sexualidade no contexto educacional.

O corpus da pesquisa é composto por pinturas, afrescos, esculturas, gravuras, bem como por textos teóricos e produções acadêmicas que abordam a temática do nu e do erotismo em diferentes períodos históricos. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), fundamenta-se na seleção, leitura e análise crítica de obras relevantes, possibilitando a construção de um referencial teórico consistente e articulado ao objeto de estudo.

No tratamento do material documental, adotam-se procedimentos inspirados na análise de conteúdo e na análise documental de Bardin (1977). Embora a análise documental apresente especificidades, mantém analogias com determinadas técnicas de exploração do conteúdo, sobretudo a organização, categorização e interpretação do material investigativo. A finalidade desse procedimento é esclarecer a análise e garantir rigor metodológico na interpretação dos dados.

A categorização dos elementos visuais e textuais possibilita a organização do material investigativo e fundamenta a interpretação crítica das obras analisadas. Conforme Bardin (1977), a análise deve apoiar-se nos discursos e nas imagens que constituem o objeto de estudo, neste caso, o corpo nu erotizado, permitindo compreender como o erotismo é historicamente construído, regulado e, em determinados contextos, tensionado ou subvertido. No que se refere às produções artísticas selecionadas, a análise crítica será realizada a partir dos seguintes eixos metodológicos:

1. **Contexto histórico-cultural:** Identificação do período, do espaço geográfico e das condições sociopolíticas que influenciaram a gênese da obra.
2. **Discurso visual:** Leitura técnica e sensível dos elementos formais, expressivos e simbólicos que comunicam a nudez e o erotismo, analisando como a linguagem visual constrói significados.
3. **Dimensão moral e ideológica:** Observação das tensões presentes na representação do corpo em relação às normas sociais, religiosas e políticas vigentes, identificando se a obra reforça ou confronta os padrões de sua época.

Ao adotar esses critérios, a pesquisa busca transcender a descrição estética, promovendo uma análise que articule a imagem ao seu potencial educativo e político. A

seleção das obras que compõem o objeto deste estudo foi norteadas por um estudo criterioso de sua relevância historiográfica e de sua potencialidade analítica.

Priorizou-se o exame de imagens como testemunhos das transições estéticas do corpo na tradição ocidental, cujas representações dialogam com as categorias teóricas de Clark e de Bataille. Ao confrontar o 'nu ideal' com a 'transgressão erótica', a pesquisa busca evidenciar como o corpo artístico se constitui como um território de negociação de sentidos, refletindo as mutações das normas e dos tabus sociais ao longo da história.

Referencial teórico

O referencial teórico estrutura-se a partir da necessidade de conhecer o nu e o erotismo como construções históricas, culturais e políticas, articulando os campos da história da arte, da estética, da educação e dos estudos sobre o corpo e a sexualidade. A escolha dos autores foi para estabelecer um diálogo conceitual capaz de sustentar uma análise dialógica das representações visuais do corpo e de suas implicações no campo educacional. O conceito de maior importância tem início em Kenneth Clark (1956), cuja obra *“O nu na arte”* constitui um marco para a compreensão de como a categoria estética e cultural na tradição ocidental estabeleceu as normas da visualização de um corpo natural. Para o autor, o nu artístico distingue-se da nudez cotidiana por ser uma construção simbólica, carregada de valores filosóficos, morais e históricos.

Georges Bataille (1987) amplia a discussão ao deslocar o foco da forma para a experiência do desejo e da transgressão; o autor explica o erotismo como uma ação que opera na tensão entre o interdito e a ruptura das normas sociais, articulando prazer, sacralidade e mortalidade. Enquanto Clark traz uma análise a partir de sua idealização estética, Bataille revela o erotismo como força que desestabiliza fronteiras morais e simbólicas, permitindo compreender o corpo como território de disputas culturais e existenciais. Essa compreensão é aprofundada no contexto brasileiro, a partir das contribuições de Mary Del Priore (2014, 2016a, 2016b), cuja análise histórica evidencia como a sexualidade e a nudez foram reguladas ao longo da formação social brasileira desde a colonização. A autora demonstra que tais controles moldavam comportamentos e produziam silenciamentos, especialmente quando o assunto era gênero, etnia e classe. A arte erótica e as representações do nu revelam-se como registros privilegiados das tensões permanentes entre a repressão institucional e o

desejo subjetivo. Ao analisar essas obras sob a ótica da historiografia de Del Priore (2016a, 2016b), é possível identificar como as artes visuais serviram de documento que defende os padrões morais vigentes, atuando nos espaços de transgressão e de resistência.

Portanto, a investigação dessas imagens permite desvelar as camadas de controle que historicamente incidiram sobre o povo brasileiro, oferecendo à arte-educação uma base sólida para discutir a autonomia dos sujeitos e a diversidade das experiências humanas. A família foi sistematicamente construída como núcleo moral da sociedade, responsável por regular os afetos, a sexualidade e os papéis de gênero, sobretudo por meio da valorização da disciplina, da hierarquia e da contenção dos desejos.

As imagens, nesse sentido, contribuíram para naturalizar modelos familiares baseados na autoridade masculina, na submissão feminina e na associação entre moralidade, reprodução e ordem social. Para compreender os mecanismos que sustentam esses processos de regulação, este estudo dialoga com as análises de Michel Foucault (1979, 1987, 1988), cujos discursos sobre a sexualidade evidenciam como o poder se exerce por meio da produção de saberes e da normatização dos corpos.

Foucault permite compreender que as representações visuais do nu e do erotismo participam de regimes de visibilidade que definem o que pode ser mostrado, ocultado ou interditado, revelando a dimensão política da imagem. No mesmo sentido, as reflexões foucaultianas encontram continuidade nas contribuições de Louro (2013, 1997), que investiga as pedagogias corporais da sexualidade no contexto educacional. A autora evidencia que o ambiente escolar é um lugar de produção e reprodução de normas sociais, no qual corpos e identidades são constantemente classificados, vigiados e hierarquizados. Ao mesmo tempo, aponta para a possibilidade de práticas pedagógicas que tensionem essas normas, abrindo espaço para abordagens mais plurais, críticas e inclusivas.

Por fim, Fernando Hernández (2000) fundamenta a análise da cultura visual como um campo teórico e metodológico. Sua contribuição acadêmica compreende as imagens como produtoras de sentidos e formadoras de individualidades, permitindo analisar as representações do corpo nu e erotizado como discursos que educam o olhar e constroem modos de ver o mundo. A cultura visual oferece subsídios para compreender a arte erótica como objeto estético, prática social e educativa. Por sua vez, a articulação desses autores, em contraste com outros que trarão robustez a esta pesquisa, constitui a base conceitual que permite conectar arte e educação sexual, tratando de fenômenos históricos e culturais sobre o corpo nu e sua erotização perpassados por relações de poder.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO NU E DO EROTISMO NA ARTE

A presença do corpo nu na arte ocidental foi amplamente analisada por Clark (1956), cuja obra constitui uma referência fundamental para a compreensão da nudez como construção estética e cultural. Para o autor, é imprescindível distinguir a condição biológica do ser despido (*naked*) do nu enquanto forma artística idealizada (*nude*). Enquanto o primeiro remete à vulnerabilidade e à ausência de vestes, o segundo representa uma categoria estética elaborada, elevada ao status de linguagem visual. Segundo Clark (1956), o nu artístico nasce na Grécia Antiga como uma forma de idealização da anatomia humana, associada à harmonia, à proporção e à espiritualidade.

Ao longo da tradição greco-romana e renascentista, essa concepção consolidou-se como um modelo normativo de representação, no qual imperfeições físicas eram suprimidas em favor de uma estética ideal. Assim, a nudez não se apresenta como uma linguagem artística específica, construída culturalmente; o corpo só é aceitável na arte quando submetido a um processo de purificação simbólica, mediado por mitos, alegorias, narrativas religiosas ou científicas. Desse modo, a exposição crua, associada à vulnerabilidade, tende a ser rejeitada, enquanto o nu idealizado é legitimado como expressão estética superior.

A distinção proposta por Clark (1956) entre *naked* e *nude* revela que a arte ocidental não representou o corpo tal como foi vivido, mas sim como ele foi culturalmente autorizado a ser visto. O nu artístico, nesse sentido, constitui-se como um dispositivo de controle simbólico, no qual a matéria física só se torna legítima quando afastada de sua cotidianidade e reinscrita em um regime de beleza ideal, racionalidade e elevação espiritual (Clark, 1956). Essa operação estética não é neutra, pois estabelece critérios de visibilidade que definem quais corpos podem ser celebrados e quais devem permanecer ocultos.

Ao analisar a tradição clássica, Clark (1956) descreve a idealização artística da figura humana ligada a concepções filosóficas herdadas do pensamento grego, especialmente à noção de que a beleza e a harmonia expressam superioridade. O nu, portanto, não se limita a uma forma visual, mas carrega uma dimensão ética, na qual o equilíbrio reflete autocontrole e racionalidade. Essa idealização do belo contribuiu para a consolidação de um modelo normativo que perdurou por muito tempo, influenciando a produção de arte e a forma como ela deveria ser aprovada pela sociedade.

No Renascimento, essa herança clássica é retomada e ressignificada, reforçando a centralidade do nu como expressão de perfeição formal e universal. Clark (1956) observa que, nesse período, o corpo torna-se um campo privilegiado para a demonstração do domínio técnico do artista e da elevação intelectual da obra. Entretanto, essa valorização está condicionada à manutenção de um distanciamento simbólico: o que se representa não é um corpo desejante, envelhecido ou marcado pela experiência, mas uma forma atemporal, abstraída de sua historicidade concreta.

Tal lógica prova que a tradição ocidental construiu o nu como uma categoria estética que opera por exclusão. Modelos que escapam aos padrões de proporção, juventude, brancura e masculinidade foram historicamente marginalizados ou invisibilizados. O processo de idealização eleva a anatomia à condição de obra de arte, porém, oculta a diversidade, convertendo-a em beleza despersonalizada (Clark, 1956). Além disso, ao depender de narrativas mitológicas, religiosas ou alegóricas para legitimar a nudez, a arte ocidental reforça a necessidade de justificar discursos que invisibilizam a natureza real dos seres humanos.

O nu só é permitido desde que não se apresente como um ser comum, cotidiano ou explicitamente erótico; essa exigência revela uma tensão permanente entre estética e moral; era preciso embelezar as imperfeições. Dessa forma, a análise de Clark (1956) compreende que o nu não é uma expressão natural ou universal, mas uma construção histórica profundamente marcada por valores culturais. O corpo, ao ser transformado em nu artístico, deixa de ser apenas matéria biológica e torna-se signo, linguagem e campo de disputa simbólica. Essa compreensão é fundamental para problematizar as heranças visuais da tradição ocidental para refletir criticamente sobre os modos como o corpo continua a ser educado, regulado e interpretado por meio das imagens.

A estética clássica, ao sublimar o erotismo por meio da harmonia formal e da proporção ideal, opera como uma tecnologia de poder que disciplina o olhar e o desejo. Foucault (1979) argumenta que o poder moderno atua como repressão direta e produz normas que definem o que é aceitável, belo e moralmente legítimo. Assim, o nu artístico torna-se um corpo autorizado, desde que submetido a um regime de visibilidade que neutraliza sua potência erótica explícita e o reinscreva em uma lógica de elevação simbólica.

O erotismo não é eliminado, mas cuidadosamente regulado, a sensualidade é tolerada quando enquadrada em discursos que a ocultam parcialmente, convertendo o desejo na forma ideal. Foucault (1979, 1988) demonstra que esse tipo de controle não visa silenciar o corpo, e sim organizá-lo discursivamente, definindo os limites entre o permitido e o interdito. A

idealização da nudez funciona como uma estratégia de gestão do prazer, na qual o corpo pode ser visto, desde que não se apresente como algo desejante em sua materialidade concreta. Essa normatização estética contribui para a produção de "corpos dóceis", conceito central em Foucault (1987), ao estabelecer padrões que passam a ser internalizados socialmente.

A representação artística reflete um ideal, ensina modos de ser e de sentir as expectativas morais de seu tempo. Aqueles que escapam à lógica da contenção dos corpos, envelhecidos ou explicitamente eróticos, tornam-se desviantes e, por isso, são excluídos do campo da representação legítima. A tensão apontada por Clark (1956) entre estética e erotismo pode ser lida, à luz de Foucault (1979), como expressão do funcionamento do biopoder. Ao regular o corpo por meio da imagem, a cultura ocidental administra a visibilidade da nudez, os modos socialmente aceitáveis de experimentar o prazer. O erotismo, quando integrado à obra de forma controlada, é permitido como exceção estética; contudo, quando ultrapassa esses limites, passa a ser classificado como obsceno, imoral ou pornográfico.

Em contraposição à perspectiva normativa de Clark, Georges Bataille (1987) oferece uma compreensão do erotismo como uma experiência de transgressão dos interditos sociais, morais e religiosos. Para o autor, tal dimensão não se reduz à sexualidade física, mas constitui uma parte fundamental da experiência humana, situada no limiar entre o sagrado e o profano. Bataille (1987) identifica o erotismo como uma força que emerge justamente da repressão e da censura: quanto mais rigorosos são os interditos, maior é a potência transgressora do desejo.

Nesse sentido, ele está profundamente ligado à consciência da morte, à perda momentânea da individualidade e à violação simbólica das normas que regulam o corpo. O autor distingue três formas de erotismo que dizem respeito ao corpo, ao coração e ao sagrado, evidenciando que todas envolvem uma ruptura com a ordem estabelecida. A moral cristã, ao reforçar a repressão e associar o prazer ao pecado, teria intensificado essa dimensão transgressora, transformando o desejo em uma experiência mística e perigosa.

A partir dessa abordagem, Bataille (1987) compreende que o erotismo não existe fora do interdito, mas constitui-se precisamente em relação a ele; a transgressão não elimina a norma; ao contrário, depende de sua existência para produzir sentido. Essa concepção dialoga com Foucault (1988), para quem o poder não opera pela proibição, mas pela produção de discursos e saberes. Para Bataille (1987), o interdito não anula o erotismo, ele o intensifica, deslocando-o para zonas de tensão simbólica e política.

Deste modo, a experiência liminar é vista como um ato que expõe as falhas das convenções sociais, rompendo com a lógica da utilidade e demonstrando que tais rupturas são

moldadas pelo contexto histórico das relações de poder. Ao estabelecer um diálogo entre as contribuições de Kenneth Clark e Georges Bataille, é possível compreender o erotismo na arte como um campo complexo de tensões entre idealização estética, moralidade e transgressão simbólica. Embora partam de pressupostos distintos, ambos os autores reconhecem que a representação do corpo nu não é vazia de sentidos, por apresentar valores culturais que regulam a visibilidade do desejo.

Clark (1956) compreende o nu artístico como uma construção que busca domesticar o desejo por meio da forma e da harmonia. Já Bataille (1987) desloca o fenômeno para o campo da ruptura, interpretando-o como uma força que desestabiliza as fronteiras entre o permitido e o proibido. O ponto de convergência entre os autores reside no reconhecimento de que o corpo nu provoca desconforto e exige mediações na forma artística como instrumento de controle, mantendo a sua dimensão irredutível.

A leitura das proposições de Clark (1956) e Bataille (1987) permite compreender a nudez como um mecanismo das disputas históricas e culturais, em que os limites entre ordem e excesso são negociados. Se, por um lado, a formalização estética atua como estratégia de contenção e legitimação visual, por outro, a potência transgressora do corpo persiste como elemento que escapa a qualquer tentativa de neutralização. Diante do exposto, a arte não elimina o caráter perturbador do erotismo; ela o reorganiza segundo códigos socialmente aceitos.

2.1. A representação do corpo na Antiguidade

A figura humana nas artes visuais atravessa séculos de ressignificações, variações formais e transformações simbólicas. O olhar dirigido à nudez ao longo da história não é oculto, revela concepções éticas, crenças religiosas e ideologias que moldam a imagem. Desde a antiguidade, o corpo foi investido de sentidos que foram além da dimensão estética, articulando-se a rituais, cosmologias e formas de organização social. De acordo com Lerner (2019), estatuetas femininas pré-históricas foram encontradas com destaque para as partes íntimas, como a vulva e os seios, elementos tradicionalmente associados à fertilidade e à continuidade da vida.

Evidências arqueológicas analisadas por Gimbutas (como citado por Lerner, 2019) indicam a ampla difusão do culto à Deusa-Mãe nos períodos Neolítico e Calcolítico. Estima-se a existência de cerca de 30 mil pequenas esculturas produzidas em materiais como argila,

mármore, osso, cobre e ouro, distribuídas em aproximadamente três mil sítios arqueológicos no sudeste da Europa, o que confirma a centralidade simbólica dessa figura feminina naquelas sociedades. Essas manifestações artísticas, presentes também em regiões como o Egeu e Creta até o segundo milênio a.C., indicam que a anatomia feminina era concebida como potência criadora, vinculada à fertilidade vegetal, animal e humana.

Símbolos recorrentes, como serpentes, pássaros, ovos e elementos vegetais, reforçam a dimensão sagrada destes ícones, conforme observado nas deusas Ninhursag e Inanna na Suméria; Ishtar na Babilônia; Astarte na Fenícia; e Ártemis na Grécia (Lerner, 2019). No contexto paleolítico, esculturas como as Vênus de Willendorf, Hohle Fels e Lespugue apresentam silhuetas femininas com formas acentuadas nos seios, abdômen, quadris e nádegas, sugerindo a valorização da fecundidade e da sobrevivência do grupo.

Stearns (2010) observa que essas figuras tendem a ser retratadas sem rosto e com proporções exageradas, o que reforça sua função ritualística em detrimento de uma busca individual ou puramente estética. A partir da sistematização científica, o corpo é subtraído do campo do mito e inserido no campo da análise. A anatomia torna-se objeto de escrutínio, medição e classificação, submetida a discursos de normalidade que visam ao controle social e à regulação dos desejos (Foucault, 1988).

Com o deslocamento do desejo do rito para a norma, o corpo feminino converte-se em palco de conflito. Ele passa a habitar o limiar entre a pulsão soberana e as interdições impostas pela civilização, onde a beleza e o prazer são autorizados apenas quando capturados pela forma técnica (Bataille, 1987). Essa trajetória revela que os critérios de avaliação física são construções culturais datadas, em que critérios modernos não se aplicam à definição das Vênus da antiguidade. A percepção do olhar é sempre mediada por estruturas de poder e regimes de verdade específicos de cada época, o que invalida qualquer pretensão de universalidade estética (Priore, 2004).

Figura 1 - Vênus de Willendorf.



Autor desconhecido. *Vênus de Willendorf*, c. 28.000–25.000 a.C. Naturhistorisches Museum Wien, Viena, Áustria. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Venus_of_Willendorf.jpg. Licença Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0).

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

A Vênus de Willendorf não é interpretada como uma representação estética do corpo feminino nos moldes clássicos por ser um objeto dotado de forte carga simbólica e ritualística. A ausência de traços faciais individualizados, aliada à acentuação exagerada dos seios, do ventre e dos quadris, desloca o olhar do espectador do campo da identidade individual para o da função simbólica do corpo, sugerindo uma associação direta à fertilidade, à fecundidade e aos ciclos vitais (Clark, 1956).

Na visão de Peter Nathaniel Stearns, essas formas femininas também estavam interligadas ao amor e à saúde:

A arte primitiva da qual depende grande parte da nossa especulação sobre a sexualidade humana frequentemente retratava formas femininas. Arqueólogos encontraram estatuetas de Vênus, a deusa do amor, de grupos da Era do Gelo e imediatamente posteriores. Elas tendem a ser bastante passivas e, em geral, desprovidas de rosto, o que suscita todo tipo de pergunta sobre a maneira como essas sociedades viam a sexualidade feminina. São também bastante gordas, e supõe-se que

essa obesidade era vista como atributo erótico, porque significava boa saúde e capacidade de ter filhos (Stearns, 2010, p. 23).

Ao discutir as Vênus, Peter Nathaniel Stearns projeta categorias modernas sobre sociedades de que não se tem conhecimento; essas figuras não atendem a critérios estéticos universais, mas a necessidades concretas da época de gerar e nutrir. A ausência do rosto e a desproporção das formas sugerem que essas representações eram arquétipos do feminino; é nesse sentido que o corpo nu não é erótico, tampouco idealizado, mas funcional e reverenciado como uma força geradora. As primeiras representações do corpo feminino não buscavam o “nu” como ideal formal ou contemplativo, mas sim como um “corpo-signo”, com significados ligados à sobrevivência e à continuidade da vida.

De acordo com Clark (1956), tais figuras pertencem a um momento anterior à distinção entre arte, religião e magia, integrando práticas rituais nas quais o corpo feminino era concebido como potência geradora. Essa leitura é aprofundada por Bataille (1987), ao afirmar que o erotismo, em suas formas arcaicas, está profundamente vinculado ao sagrado e ao ritual. Para ele, o corpo exagerado e transbordante, como o da Vênus de Willendorf, não remete ao prazer individual, pois representa a experiência coletiva da vida, da morte e da regeneração. O excesso não é obsceno, ele funciona como um mecanismo de mediação entre o humano e o cosmos.

Assim, a Vênus de Willendorf pode ser compreendida como um objeto que materializa concepções pré-históricas do corpo feminino enquanto princípio vital e força cosmológica, antecedendo as noções modernas de erotismo e pornografia. Sua função simbólica estaria, portanto, ligada a práticas que asseguravam a fertilidade da terra e do grupo social. A gênese das representações da Deusa-Mãe está vinculada às transformações socioeconômicas e simbólicas ocorridas na transição do Paleolítico Superior para o Neolítico. Segundo Lerner (2019), a sobrevivência das comunidades primitivas dependia da fertilidade da terra, dos animais e das mulheres, o que fomentou a construção de sistemas simbólicos.

O feminino era adorado como um amuleto da criação da vida e da continuidade do grupo. As evidências arqueológicas desse imaginário materializam-se em estatuetas femininas, tradicionalmente denominadas "Vênus", distribuídas por diversas regiões da Europa e da Ásia. Estas figuras caracterizam-se pela hipertrofia do ventre, dos seios e dos quadris, prescindindo de traços faciais definidos. Tal configuração sugere que essas esculturas não possuíam um caráter individual, mas sim um caráter simbólico que representava o coletivo, a abundância e a proteção.

Para Lerner (2019), tais imagens não poderiam ser interpretadas sob a ótica contemporânea do objeto erótico, por manifestarem uma cosmologia pautada na sacralidade e na autonomia do corpo feminino. Com a consolidação da agricultura no Neolítico, a analogia entre o corpo feminino e a terra tornou-se ainda mais proeminente. A capacidade reprodutiva da mulher passou a ser relacionada aos ciclos agrícolas de semeadura e colheita, fortalecendo o culto a divindades que personificavam a fecundidade e a natureza. Nesse cenário, a “deusa-mãe” emerge como um princípio ordenador do cosmos, sintetizando os poderes de nutrição e de renovação da vida (Lerner, 2019).

É fundamental observar que esses indícios não identificavam a existência histórica de sociedades matriarcais em que o papel de liderança está na mulher, simbolizavam a vigência de um sistema no qual o feminino detinha uma posição central. O reconhecimento do poder reprodutivo gerou um imaginário religioso sobre o corpo feminino, concebido como fonte primordial de vida e de mediação com o sagrado, em contraste com as concepções posteriores que o reduziram a um objeto de controle moral ou sexual (Lerner, 2019).

Com o desenvolvimento das primeiras civilizações urbanas, como a suméria, egípcia e greco-romana, a figura humana passa a ocupar um lugar central nas manifestações visuais e textuais. Pinturas, relevos, esculturas e afrescos revelam, a partir de então, uma articulação complexa entre prazer, religiosidade e poder. Exemplos notáveis, como os afrescos de Pompeia e as narrativas mitológicas clássicas, indicam que o erotismo assume uma postura cultural, regulada por códigos morais e por sistemas simbólicos específicos da época.

Segundo Lerner (2019), esse período marca uma transição significativa nas estruturas simbólicas das sociedades antigas. Com o avanço da agricultura, a especialização do trabalho e a intensificação das disputas por terras, divindades masculinas passaram a ocupar posições centrais nos panteões religiosos. A deusa-mãe, anteriormente autônoma e reconhecida como o princípio criador absoluto, foi gradualmente subordinada a deuses masculinos, sendo incorporada aos mitos na condição de esposa, mãe ou fonte secundária de fertilidade.

Esse processo de transição manifesta-se em diversas mitologias: Inanna e Ishtar tornam-se associadas a figuras como Dumuzi e Marduque; Ísis passa a ser retratada como consorte de Osíris e genitora de Hórus; e, na Grécia, deusas como Hera, Afrodite e Ártemis são integradas a narrativas centradas na hegemonia olímpica de Zeus.

Com a domesticação de animais e o desenvolvimento da pecuária, a função do homem no processo de procriação tornou-se mais aparente e foi mais compreendida. Em um estágio posterior de desenvolvimento, encontramos a Deusa-Mãe associada a um parceiro masculino, um filho ou irmão, que a ajuda nos ritos de fertilidade acasalando com ela. No mito e no ritual, o deus masculino é jovem, e pode ser

necessário que ele morra para que o renascimento aconteça. Ainda é a Grande Deusa que cria a vida e controla a morte, mas agora há um reconhecimento mais pronunciado do papel do homem na procriação (Lerner, 2019, p.192).

Tais transformações iconográficas refletiram as mudanças sociais e políticas que consolidaram as estruturas patriarcais nas primeiras civilizações. A partir dessa reorganização, a figura feminina passa a ser representada sob critérios cada vez mais regulados, associada a atributos de beleza, juventude e fertilidade dentro de uma lógica que atende ao olhar masculino. Conforme analisa Bourdieu (2002), essas imagens participam da naturalização das hierarquias de gênero, inscrevendo no imaginário visual as disposições simbólicas que estruturavam as relações de poder entre os sexos.

Assim, na Antiguidade, a arte erótica e as figurações da carnalidade revelam, para além de concepções estéticas, disputas que envolvem gênero, poder e controle social. O corpo feminino, outrora exaltado como o princípio criador primordial, passa a ser progressivamente enquadrado em narrativas visuais que reforçam papéis sociais específicos. Essa mudança prepara o terreno para os modelos de erotização e normatização que se consolidariam nos períodos históricos posteriores, culminando nas distinções entre o nu artístico e o biológico.

2.2. Erotismo no mundo greco-romano

As figurações artísticas no mundo greco-romano transcendem o objeto estético, tornando-se reflexos de normas sociais, morais e políticas que estruturavam as relações de gênero e sexualidade na Antiguidade. Nesse contexto, o poder corporal operava como um dispositivo simbólico por meio do qual se manifestavam hierarquias sociais, formas de hegemonia e concepções distintas sobre o prazer. Enquanto as mulheres ocupavam, majoritariamente, a posição circunscrita à reprodução e à esfera doméstica, os homens detinham amplas prerrogativas sexuais e jurídicas, o que se refletia diretamente nos cânones de representação do corpo.

Na Grécia Antiga, especificamente, as práticas sexuais não eram organizadas a partir de identidades fixas, mas orientadas por uma lógica de polaridade entre atividade e passividade. Conforme analisa Stearns (2010), o status social não era definido pelo sexo biológico do parceiro, mas pela posição ocupada na relação: ao cidadão adulto, cabia o papel ativo, enquanto mulheres, jovens e indivíduos escravizados eram relegados a posições passivas. Essa dinâmica

de poder manifesta-se de forma recorrente na cultura visual da época, especialmente na cerâmica de figuras negras e vermelhas.

Tais artefatos retratam a pederastia como uma prática institucionalizada e associada à formação cívica do jovem masculino, evidenciando como a arte servia de suporte à manutenção e legitimação do ordenamento social grego. As imagens dessas interações, amplamente difundidas em taças e ânforas, reforçavam visualmente tais estratificações. O erastes, retratado como homem barbado e ativo, contrastava com o erômenos jovem, cuja postura corporal e gestual evidenciavam submissão simbólica. Assim, a produção visual refletia as normas vigentes e também contribuía para a sua legitimação, naturalizando a assimetria de poder inscrita na sexualidade.

Seguindo o pensamento de Michel Foucault (1987), a sexualidade na Antiguidade não era apenas uma questão de escolha pessoal; funcionava como um sistema de regras sociais e éticas, sinalizando quem mandava e quem obedecia na sociedade. As pinturas e esculturas da época, além de decorar os ambientes, serviam como ferramenta de ensino e controle, mostrando como os cidadãos deveriam se comportar. O corpo e o desejo não eram "livres", mas sim treinados para servir aos valores políticos e ao bom funcionamento da cidade (*pólis*).

Conforme a análise de Michel Foucault (2009), a experiência clássica do prazer não se estruturava à luz da oposição moderna entre heterossexualidade e homossexualidade. Em vez disso, demonstrava que o critério divisor da moral sexual na Antiguidade baseava-se na oposição entre atividade e passividade, uma dinâmica que espelhava diretamente a hierarquia política da *pólis*. O ato de penetrar e comandar o prazer era um reflexo da soberania do cidadão livre, enquanto a posição passiva ou submissa era socialmente reservada a aqueles que ocupavam uma posição de subordinação: mulheres, escravos e jovens.

Nesse contexto, a cultura visual grega e romana expressa-se nas estátuas e pinturas de vasos de figuras negras e vermelhas, operando um dispositivo ético, longe de uma estética desinteressada ou do puro hedonismo. Conforme Foucault (2009), essas representações artísticas funcionavam como vetores de ensino da *enkrateia* (o autodomínio). As imagens do cidadão ideal idealizavam a moderação e o governo de si; afinal, na economia dos prazeres, o homem incapaz de governar os próprios apetites demonstrava ser inapto para governar a cidade.

Figura 2 - Estátua de Jovem (Kouros)



Autor desconhecido. *Kouros*, c. 530 a.C. Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kouros_01,_found_in_anavyssos,_c._530_bc.JPG. Acesso em: 23 jun. 2026. **Licença:** CC BY-SA 3.0.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Segundo Cabral (1987), a arte erótica na Grécia Antiga celebrava a figura humana como expressão divina e idealizada. O erotismo, nesse contexto, não se apresentava isolado; estava incorporado aos ritos e às narrativas mitológicas, sendo mediado por uma estética que privilegiava a harmonia e o equilíbrio das formas. Nessa configuração visual, o nu masculino

ocupava uma posição central, uma vez que a beleza física era compreendida como um atributo indissociável das virtudes do cidadão e da excelência moral.

Em contrapartida, a representação da nudez feminina seguiu uma trajetória distinta e mais restritiva. Inicialmente, o corpo feminino era apresentado de forma velada, envolto em tecidos translúcidos, técnica conhecida como "estilo molhado", que sugeria a anatomia sem expô-la plenamente. A transição para uma exibição explícita ocorreu gradualmente na história da arte grega, refletindo as perturbações entre a ocultação doméstica da mulher e a emergência de novas convenções estéticas no período helenístico.

Kenneth Clark (1956) ressalta que o nu na arte grega excede a mera representação do corpo despido, configurando-se como uma construção intelectual que encarna um ideal de perfeição. De acordo com esse ideal, a matemática e a geometria orientavam a produção artística, transmutando a anatomia em um símbolo de ordem racional e de contenção do desejo. Essa sistematização estética promovia uma idealização que suavizava o erotismo explícito, transpondo-o para o domínio das narrativas heroicas e dos diálogos filosóficos.

Sob uma perspectiva complementar, Georges Bataille (1987) argumenta que o erotismo, ainda que socialmente permitido, opera invariavelmente no limiar da transgressão. Na estética grega, o excesso é submetido a um rigoroso controle: a pulsão é canalizada para o projeto de formação cívica, enquanto a beleza formal atua como uma máscara que vela a violência simbólica inerente às relações de dominação. Portanto, a perfeição formal não anula a dimensão erótica, mas a disciplina sob a égide da norma social.

Posteriormente, na Roma Antiga, a herança helênica foi apropriada e ressignificada sob um viés marcado pelo pragmatismo. Conforme observa Clark (1956), o ideal clássico coexistia no território romano com uma abordagem direta e cotidiana da sexualidade. Diferente da abstração grega, o erotismo em Roma manifestava-se com maior porosidade entre as esferas pública e privada, integrando-se organicamente à arquitetura e à cultura visual doméstica.

Lynn Hunt (1999) analisa que, no contexto romano, símbolos fálicos e cenas de conjunção carnal eram empregados como ornamentos arquitetônicos e amuletos apotropaicos. Tais artefatos estavam associados a ritos de proteção e à promoção da fertilidade, evidenciando uma dimensão pragmática da sexualidade. Diante do exposto, os afrescos e mosaicos revelavam uma cultura visual que naturalizava o sexo como elemento constitutivo da vida social e da organização urbana.

Essas representações artísticas abrangiam um espectro de práticas, incluindo relações heteroafetivas, homoafetivas e transações comerciais, o que reflete a pluralidade e a

complexidade dos costumes romanos. Tal cenário, caracterizado por uma relativa fluidez nas figurações do desejo, persistiu até a ascensão de novas hegemonias morais sob a influência cristã, que viriam a reconfigurar os limites do que era passível de representação no público e no privado.

Figura 3 - Representação de Príapo



Autor desconhecido. *Príapo*. Escultura romana. Museu ou coleção correspondente.

Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Priapusstatue01.jpg>.
Licença Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0).

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Entretanto, essa aparente permissividade nas figurações artísticas coexistia com profundas desigualdades estruturais. Conforme destaca Del Priore (1993), uma parcela significativa das mulheres, notadamente as escravizadas, era submetida à prostituição compulsória, ocupando espaços de marginalização e estigmatização. O Lupanar de Pompeia exemplifica essa realidade: seus afrescos funcionam como estímulo visual e como dispositivos de organização dos serviços oferecidos, ratificando a objetificação do corpo feminino no imaginário romano.

Figura 4 - Erotic fresco from the Lupanar



Autor desconhecido. *Afresco erótico do Lupanar de Pompeia*. Século I d.C. Pompeia, Itália. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fresco_Lupanar_Pompeya_01.jpg.
Licença Creative Commons Attribution-ShareAlike (CC BY-SA).

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Para Puccini (2010), a prostituição na Roma Antiga vinculava-se a um universo marcado pela violência sistêmica e pela negação da subjetividade feminina. O corpo da mulher era reduzido a um objeto de consumo, legitimado por uma estrutura social que naturalizava a hegemonia masculina. Bataille (1987) interpreta essa objetificação como uma expressão radical do erotismo enquanto transgressão, processo no qual o corpo erotizado abdica de sua individualidade para converter-se em instrumento de satisfação do desejo alheio.

Nessa mesma perspectiva, Lerner (2019) reforça que a dominação sexual masculina, exercida sobre as mulheres de classes subalternas e sobre indivíduos escravizados, constitui um dos pilares da opressão de gênero nas sociedades patriarcais da antiguidade. Em Roma, o intercuro sexual com pessoas escravizadas não era um tabu moral; a legitimidade do ato não residia na natureza do desejo em si, mas na preservação da posição hierárquica superior do cidadão.

Porter e Teich (1998) observam que, na cultura grega, as rígidas normas de conduta desestruturaram as convenções estéticas da época; o estigma social associado à passividade justifica a escassez de representações explícitas de penetração em relações homoafetivas na cerâmica ática. Em substituição, o intercuro intercrural (realizado entre as coxas) estabeleceu-se como a forma predominante de representação, visando preservar simbolicamente a masculinidade e a honra social do parceiro receptivo (eromenos).

Tal escolha estética revela que a arte operava como uma instância mediadora fundamental: ela permitia a expressão do erotismo e do afeto, desde que estes não subvertissem as normas de virilidade e as hierarquias políticas vigentes. Portanto, a cultura visual antiga não deve ser lida apenas como celebração da liberdade, pois operava como um sofisticado sistema de manutenção do poder e do controle dos corpos. Em síntese, tanto na Grécia quanto em Roma, o erotismo constituiu um campo de tensões permanentes entre o prazer, o poder e o controle social.

Na Grécia antiga, a transgressão na arte era filtrada pela idealização estética e filosófica do corpo; em Roma ela se manifestava de forma explícita, vinculada à ostentação de status e ao exercício da dominação. Essas matrizes visuais e simbólicas exerceram profunda influência sobre a tradição artística ocidental, consolidando-se como referências fundamentais para os períodos subsequentes. Todavia, é imperativo reconhecer que essa aparente permissividade coexistia com profundas desigualdades estruturais.

2.3. Cristianismo, repressão e censura medieval

A consolidação do cristianismo na Europa Ocidental, intensificada a partir do século IV, provocou profundas transformações nas formas de representar a carnalidade e a sexualidade. A nudez, outrora celebrada na tradição greco-romana como expressão de harmonia, vitalidade e beleza, foi ressignificada e associada ao pecado, à queda moral e à vulnerabilidade da alma diante da condenação eterna. Nesse episódio de transição, as manifestações eróticas e as representações do corpo despido tornaram-se alvos de perseguição, censura e destruição iconoclasta.

Michel Foucault (1987) analisa esse período como um marco decisivo na constituição de dispositivos de controle, nos quais a anatomia humana se transmuta em um território privilegiado de vigilância disciplinar e espiritual. Sob a égide do poder pastoral, a Igreja assumiu progressivamente o papel de reguladora do visível, estabelecendo critérios rigorosos para a circulação iconográfica.

Como observa Kenneth Clark (1956), esse processo marca uma ruptura radical entre o ideal clássico do nu e a ética cristã, fundamentada na contenção do desejo, na renúncia física e na espiritualização da imagem artística. O universo imagético da era cristã passou a privilegiar temas como o martírio, os milagres e as hagiografias, enquanto o nu era relegado ao campo da vergonha, da culpa e da fragilidade humana. As genitálias foram ocultadas, vinculando-se à narrativa bíblica da queda no Éden.

Segundo Clark (1956), nos séculos inaugurais da cristandade, o corpo despido adquiriu uma conotação diabólica, influenciada tanto pela tradição judaica quanto pela demonização das deidades pagãs representadas sem vestes. Essa associação teológica justificou a exclusão da corporeidade da arte legitimada pela instituição eclesiástica, consolidando o silenciamento do erotismo no espaço público. A produção artística medieval, concentrada em ambientes monásticos e catedrais, subordinou-se a uma função pedagógica e moralizante.

Conforme destaca Francisco (2022), as obras desse período apresentavam figuras estilizadas, desproporcionais e desprovidas de mimetismo físico, refletindo uma cosmovisão centrada na transcendência divina e na negação dos prazeres terrenos. A estética, portanto, buscava transmitir dogmas espirituais que negligenciavam o corpo em favor da ascese. Apesar da repressão institucional, a pulsão erótica não foi retirada da cultura visual; Bataille (1987) sustenta que a interdição pressupõe, dialeticamente, a transgressão.

O erotismo subsistiu de forma velada e marginal, manifestando-se nos limites da arte religiosa em elementos como gárgulas, iluminuras nas margens de manuscritos (as marginalia) e símbolos alegóricos. Tais representações operavam como advertências morais sobre os perigos da carne e revelavam a persistência da libido sob o regime de censura eclesiástica; a figura do nu feminino foi associada à tentação e à origem do mal.

A arte medieval operou como um dispositivo fundamental na formação de subjetividades, instrumentalizando a disciplina corporal e a submissão aos preceitos da moral cristã. Mesmo quando admitida nas representações de Adão e Eva que precedem a queda, a nudez surgia desprovida de idealização. Clark (1956) caracteriza essa construção como o *naked* (o estar nu): um corpo vulnerável, patético e marcado pela vergonha, que se opõe ao *nude* (o nu artístico) da antiguidade clássica. Com o fortalecimento da prática da confissão e a atuação dos tribunais da Inquisição, a igreja exerceu um poder disciplinar profundo.

Foucault (1979) interpreta esse processo como uma forma precoce de biopoder, na qual a sexualidade e a intimidade foram minuciosamente normatizadas por meio de tecnologias de autovigilância. Entre o final da idade média e o alvorecer da modernidade, o Concílio de Trento (1545-1563) estabeleceu diretrizes rigorosas para a produção artística, determinando que as artes deveriam evitar qualquer sugestão de lascívia (Francisco, 2022).

Esse movimento resultou no "cobrimento" de obras consideradas inadequadas, como a intervenção nas obras de Michelangelo na Capela Sistina, e no afastamento de temas mitológicos dos espaços sagrados. Nesse cenário de austeridade, o Barroco emergiu como uma resposta estética sofisticada: embora sob constante vigilância, essa linguagem encontrou meios de sugerir a sensualidade do dramatismo, do “chiaroscuro”, ou seja, a técnica que utiliza o contraste entre luz e sombra, para dar volume à obra.

Obras como “O Êxtase de Santa Teresa”, de Bernini, revelam como o erotismo pôde ser sublimado e reinscrito no discurso teológico sob a forma de experiência mística. Nessa escultura, o arrebatamento espiritual é representado por meio de uma linguagem corporal que transmuta a pulsão física em um êxtase transcendente, demonstrando que o desejo não foi anulado, mas reconfigurado pela via da devoção (Clark, 1956).

A escultura de Santa Teresa de Ávila mostra um corpo arqueado, um rosto que mistura dor e prazer e a boca aberta. Esses detalhes mostram uma sensibilidade, que se manifesta tanto em momentos religiosos profundos (mística) quanto em momentos de desejo físico (erotismo). O anjo que a atinge com uma seta reforça essa dúvida: a cena sugere, ao mesmo tempo, a entrada do divino e a entrega total do corpo ao sagrado. Seguindo a ideia de Georges Bataille

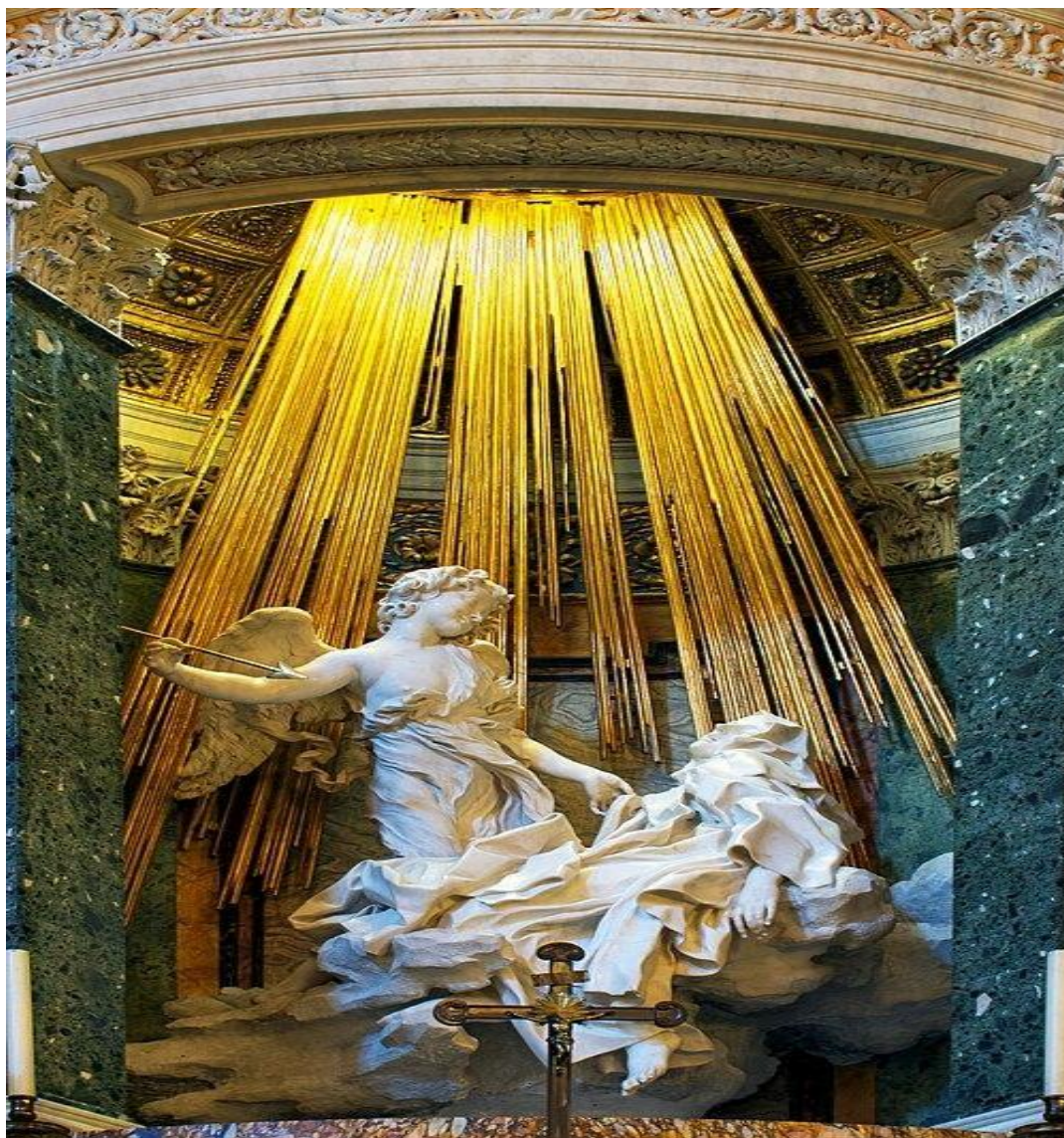
(1987), o erotismo surge nessa tensão entre o que é proibido e o que ultrapassa os limites. Para ele, a experiência religiosa de êxtase é uma das formas mais elevadas desse sentimento.

Ainda sob a visão de Georges Bataille (1987), o erotismo ultrapassa o desejo físico estrito, configurando-se como uma experiência que rompe com a racionalidade e a ordem cotidiana. Nesse sentido, o êxtase representado por Bernini pode ser compreendido como uma transgressão simbólica em que o corpo é atravessado pelo divino. Nesse processo, ele supera as limitações impostas pela moral e pela finitude humana, no qual a subjetividade do indivíduo é suspensa em favor de uma intensidade absoluta.

A seta do anjo, ao ferir e penetrar simbolicamente o corpo da santa, evoca uma dimensão erótica intrínseca à vivência religiosa. Este gesto sugere a abnegação, na qual o sujeito perde o controle de si, fenômeno que Bataille (1987) descreve como a dissolução das fronteiras entre o "eu" e o "outro". No ápice do êxtase, o sagrado e o erótico deixam de ser polos opostos e passam a coexistir como faces de uma mesma manifestação vital.

Foucault (1988) dialogou sobre o modo como as instituições eclesiásticas operam o desejo, que não é reprimido, é sim codificado, disciplinado e redirecionado para a devoção. A sexualidade da santa é sacralizada, tornando-se uma ferramenta pedagógica que exalta a fé católica. A análise de Umberto Eco (2004) dialoga com esse entendimento e revela que a fruição dessa cena ambígua exige uma competência simbólica específica de quem a contempla, é preciso uma compreensão ampla dos símbolos que circulam na historicidade da obra.

Figura 5 - O Êxtase de Santa Teresa



Gian Lorenzo Bernini. *O Êxtase de Santa Teresa*, 1647–1652. Igreja de Santa Maria della Vittoria, Roma.

Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Ecstasy_of_Saint_Teresa_of_Avila_by_Bernini.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Ao término desse período, uma série de transformações socioeconômicas e intelectuais enfraqueceu a hegemonia absoluta da Igreja Católica, abrindo o caminho para a ascensão do Humanismo na redescoberta dos valores da Antiguidade Clássica. Esse movimento assinala a transição para um novo paradigma da arte e do desejo, agora pautado pela racionalidade, pela observação empírica da natureza e pelo redimensionamento da posição do homem no cosmos.

Essa transformação encontra sua consolidação no Renascimento, período em que a anatomia humana retoma sua posição harmônica. O corpo é despojado da significação de "território do pecado" imposta pela moralidade medieval e passa a ser reinvestido como a "medida de todas as coisas"; a estética renascentista resgata o nu como objeto de prazer e como manifestação da perfeição divina.

2.4. Renascimento e a revalorização do nu

No Renascimento, a produção artística rompe com a rigidez hierática da estética medieval, orientando-se por um naturalismo fundamentado no domínio da perspectiva, no estudo rigoroso da anatomia e na observação da natureza. A figura humana retoma sua centralidade, resgatando o nu artístico e os princípios da tradição clássica; contudo, essa redescoberta não implica o abandono da fé, mas reafirma a coexistência da hegemonia religiosa com as temáticas mitológicas e humanistas. As descobertas arqueológicas de esculturas e fragmentos da Antiguidade greco-romana serviram de catalisadores, inspirando os artistas a reinterpretar o corpo ligado aos ideais de proporcionalidade, equilíbrio e harmonia.

A arte assume uma função de legitimação intelectual e política; o florescimento do mecenato, financiado por príncipes, burgueses e pela própria cúpula eclesiástica, possibilitou a articulação entre temas sagrados e conteúdos erotizados, velados por alegorias. Inspirados pelo legado clássico, mestres como Sandro Botticelli, Leonardo da Vinci, Michelangelo e Ticiano resgatam o movimento corporal como fundamento estético da imagem. Kenneth Clark (1956) identifica que este foi o momento da restauração plena do nude como categoria artística, uma construção capaz de sintetizar a pulsão sensorial à idealização formal, distinguindo-a definitivamente da nudez vulnerável (naked) do período anterior.

A fim de representar a libido e a nudez sem incorrer em confronto direto com os dogmas cristãos, os artistas renascentistas aprofundaram sua técnica à exegese mitológica, utilizando figuras como Vênus e Leda como suportes narrativos. Essas figurações eram legitimadas sob o selo da erudição clássica, permitindo que a sensualidade fosse evocada de forma socialmente aceitável nos círculos intelectuais. Obras como “O Nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli (c. 1484–1486), e a “Vênus de Urbino”, de Ticiano (1538), exemplificam como a beleza e o amor erotizado foram admitidos nos ambientes cortesãos, ilustrando a tensão dialética entre o permitido e o interdito (Bataille, 1987).

No que concerne à produção de Botticelli, Kenneth Clark (1956) observa que a idealização não anula a carga erótica da obra, mas a sofisticada: Embora transcenda os primeiros impulsos da natureza pela melodia da linha, a Vênus de Botticelli não nega o império dos sentidos. Pelo contrário, o fluir do seu corpo é como um hieróglifo do prazer e, por detrás da severa economia do desenho de Botticelli, podemos sentir como a sua mão se apressa ou hesita à medida que segue com o olhar as inflexões do corpo que despertam o desejo. (Clark, 1956, p. 103)

Essa análise evidencia que, no Renascimento, o nu artístico operava como uma linguagem cifrada: enquanto a superfície da tela exibia a virtude e a harmonia clássica, a execução técnica e a composição preservavam a subjetividade do desejo, integrando a experiência sensorial ao rigor da forma.

De acordo com Clark (1956), a Vênus de Botticelli emerge das águas como uma figura mitológica, o arquétipo da beleza absoluta. A composição sustenta-se na transcendência de uma forma graciosa que estabelece uma articulação harmônica entre a espiritualidade e o corpo. O autor identifica na obra uma emancipação estética que ultrapassa a condição mundana, reabilitando o ideal clássico sob o prisma de uma sensibilidade moderna e humanista. O erotismo manifesta-se de maneira filtrada e contida, tornando-se perceptível na postura da divindade, que equilibra pudor ao cobrir-se parcialmente com os cabelos e as mãos.

E assim, como esta expressão pertencente a um filósofo famoso é tantas vezes citada, torna-se necessário analisar a evidência e afirmar que nenhum nu, por muito abstrato que seja, deverá deixar de provocar no observador um certo vestígio de sentimentos eróticos, mesmo que não passe duma sutil sugestão. (CLARK, 1956, p. 29)

A deusa transforma a nudez em um dispositivo de fascínio e reverência, em vez de mera exposição; essa ambiguidade visual reafirma o papel da arte renascentista como mediadora: a imagem exhibe o corpo e o consagra como um território onde a pulsão sensorial é elevada à dignidade da contemplação filosófica. Dessa forma, a imagem de uma deusa não está apenas "mostrando o corpo"; ela coloca esse corpo dentro de um padrão que a sociedade entende e aceita. O desejo é filtrado pela razão e pela arte; o olhar para o nu deixa de ser apenas um ato dos sentidos, torna-se uma experiência intelectual. O modo de ver é treinado para perceber que a forma do corpo está ligada a uma ordem superior, que une a beleza à verdade e ao conhecimento.

A análise dessa construção visual pode partir das reflexões de Umberto Eco (2004), especificamente na premissa de que a beleza não constitui um dado natural, mas uma elaboração histórica e cultural. No contexto do Renascimento, a retomada dos valores clássicos foi influenciada pelo neoplatonismo. Essa vertente filosófica alega que a beleza sensível (física)

servia de reflexo da ordem transcendental superior. A harmonia das formas seria uma evidência da perfeição divina, de acordo com Eco (2004), o "belo" depende de códigos culturais compartilhados, que organizam a percepção e conferem sentido às formas artísticas.

Para Umberto Eco (2004), a apreciação desta tela não é um processo de percepção natural da beleza, e sim um conhecimento, um olhar aprimorado. O observador não via uma mulher nua emergindo de uma concha; reconhecia uma leitura baseada no neoplatonismo. Ao analisarmos “O Nascimento da Vênus”, uma obra que retrata um mito e funciona como um convite ao espectador dotado de capital cultural específico.

É possível observar como a beleza da deusa é uma construção social, na qual a nudez é protegida pela couraça neoplatônica (Eco, 2004). É a sofisticação da forma técnica que suaviza a tensão erótica (Bataille, 1987). O prazer extraído da tela é, portanto, o resultado de uma negociação: o indivíduo reconhece a norma, domina o código e utiliza dessa competência permitindo-se a experiência do erotismo transfigurado em arte.

Segundo Clark (1956), a arte renascentista utilizava a idealização do corpo humano e as proporções matemáticas para inscrever valores estéticos e filosóficos na representação do nu, legitimando a exibição do corpo dentro de parâmetros culturalmente aceitos. Conforme Bataille (1987), o desejo e a pulsão erótica não desaparecem na obra, são transpostos para uma esfera simbólica: o corpo da Vênus, embora sexualizado, é envolto pelo risco, pelo interdito e pela moralidade da época, permitindo que a contemplação do nu se torne socialmente tolerável.

Seguindo este pensamento, Eco (2004) relaciona o prazer visual do espectador à capacidade de decodificar esses signos culturais: o público específico aprendia a interpretar a obra como mito, virtude e beleza, internalizando normas que transformavam o erotismo em experiência estética. Assim, Botticelli realiza uma operação dupla: expõe o corpo e o desejo, mas dentro de uma linguagem visual técnica que ultrapassa os limites éticos e religiosos do Renascimento.

Figura 6 - O Nascimento de Vênus



Sandro Botticelli. *O Nascimento de Vênus*, c. 1484–1486. Galleria degli Uffizi. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sandro_Botticelli_-_La_nascita_di_Venere_-_Google_Art_Project.jpg.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Leonardo da Vinci e Michelangelo realizaram estudos anatômicos que permitiram a representação da figura humana com um naturalismo inédito, desvinculando a massa corporal da estrita associação medieval à mácula do pecado. Nos afrescos da Capela Sistina, a precisão

da musculatura e das tensões anatômicas conferia uma sensualidade implícita ao sagrado, enquanto obras consideradas improprias eram destinadas a colecionadores privados, circulando para além das fronteiras eclesiásticas (Francisco, 2022).

Os mecenas eram compostos por mercadores, monarcas e pela própria alta cúpula do clero que financiava esses artistas, integrando a posse de tais obras ao status social e ao exibicionismo cultural de uma elite que via na arte a expressão máxima de seu poder. Bataille (1987) argumenta que a exaltação estética renascentista não eliminou a dimensão transgressora da pulsão erótica, mas a refinou sob o verniz da técnica.

Esse fenômeno operava como um mecanismo de prazer regulado, integrando-se estrategicamente às normas sociais e religiosas vigentes. Foucault (1988) complementa essa abordagem ao demonstrar como o poder organiza a experiência do desejo, transformando-o em discurso da representação. Para Bataille (1987), a transgressão dialoga com as esferas do profano e do sagrado, permitindo que os limites morais sejam transpostos, ainda que temporariamente, por meio da contemplação estética e da sublimação artística.

O Humanismo, inspirado na herança greco-romana, posicionou o homem no centro do debate intelectual, valorizando o corpo como expressão da beleza universal, reflexo da perfeição divina. Estudos sobre proporção, simetria e harmonia corporal consolidaram-se como os pilares da produção artística do período (Clark, 1956). Enquanto academias e ateliês institucionalizavam técnicas baseadas na dissecação e na observação empírica dos corpos, centros como Florença, Veneza e Roma competiam pela hegemonia política do financiamento de obras que combinavam suntuosidade, autoridade e nudez, reafirmando que a estética renascentista era, acima de tudo, uma linguagem de poder.

Clark (1956) enfatiza que o Renascimento consolidou o retorno definitivo do nu às artes europeias, agora investido de um valor humanístico que simbolizava o equilíbrio dialético entre o desejo e a razão. Esse resgate da cultura clássica operou um deslocamento ontológico na percepção do indivíduo: de "criatura pecadora", subordinada à ascese medieval, o homem passa a ser compreendido como o centro do universo (microcosmos), legitimando a nudez como uma elevada expressão intelectual e estética (Francisco, 2022).

Artistas como Correggio e Ticiano exploraram essa nova sensibilidade de maneira singular, o primeiro especializou-se na criação de atmosferas íntimas e tateis, camufladas por véus mitológicos que evitavam o confronto direto com as autoridades religiosas, enquanto sugeriam uma sensualidade atmosférica. Ticiano, por sua vez, transformou o nu clássico em

um corpo simbólico de perfeição moral e vitalidade, mantendo uma consciência aguda da agência do olhar estabelecido entre a figura representada e o observador (Clark, 1956).

Bataille (1987) observa que esse erotismo, ainda que velado por sofisticadas alegorias, constitui uma transgressão simbólica que tensiona os limites da moralidade religiosa e institucional. Exemplos paradigmáticos dessa dinâmica incluem a “Danae” (c. 1531), de Correggio, na qual a união sexual é transfigurada em uma chuva de ouro alegórica, como uma solução estética que permite o orgasmo sob o pretexto da narrativa mitológica.

Figura 7 - Danaë.



Antonio da Correggio. *Danaë*, c. 1531. Galleria Borghese. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Correggio,_danae._1530-31._01.jpg.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

De forma análoga, a “Vênus de Urbino” (1538), de Ticiano, converte a nudez feminina em um objeto que é, simultaneamente, idealizado pela tradição clássica e dotado de uma profunda presença sensorial.

Figura 8 - *Vênus de Urbino*



Titian. *Vênus de Urbino*, 1538. Galleria degli Uffizi. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tiziano_-_Venere_di_Urbino_-_Google_Art_Project.jpg.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Nessas obras, o diálogo estabelecido está exposto na figura e no olhar subjetivo do espectador que reafirma o nu como um território de negociação permanente. Conforme

sustentam Bataille (1987) e Clark (1956), essa relação triádica entre obra, norma e desejo revela que a arte renascentista resgatou o corpo e institucionalizou o erotismo como forma de resistência intelectual da fruição privada.

Segundo os estudos de Bataille (1987), a nudez opera simultaneamente como negação e fusão: a figura despida anuncia a transição para o caráter indistinto da experiência sensível, embora permaneça capturada como objeto de fascínio estético. Clark (1956) observa as obras de Ticiano e Correggio, que privilegiam um naturalismo tátil e carnal, embora Botticelli conceba a forma de maneira etérea e linear, configurando uma personificação da beleza ideal de matriz neoplatônica.

A “Alegoria de Vênus e Cupido”, de Bronzino (c. 1545), introduz uma complexidade semântica ao retratar a deusa e seu filho em um beijo ambíguo, circundados por figuras simbólicas que personificam o Tempo, o Engano e a Inveja. A obra exhibe um erotismo codificado por signos morais, expondo o prazer sexual tanto na frieza da exibição corporal quanto no jogo de gestos, refletindo a tensão característica da corte maneirista entre a pulsão passional e o decoro ético. Para Bataille (1987), a pulsão do desejo está atada ao risco e ao interdito. A composição de Bronzino provoca o observador ao abordar temas como o incesto mitológico e a luxúria, tensionando os limites da moralidade vigente. De acordo com Eco (2004), o prazer visual despoja-se de qualquer pretensão para configurar-se como uma construção intelectual e semiótica; a fruição do espectador depende de uma competência interpretativa que permite a decodificação da obra ao reconhecimento dos signos, símbolos e convenções sociais. É esse repertório que baliza as fronteiras entre o erotismo e a moralidade, transformando o ato de ver em um exercício de leitura cultural.

Como aponta John Berger (1972), nossa percepção é afetada pelo que sabemos, e a contemplação é uma relação dinâmica entre a história pessoal do sujeito e as convenções ideológicas de seu tempo. No entanto, essa regulação cultural encontra um contraponto na dignidade ontológica proposta por Georges Bataille (1987). Para o autor, a arte habita a tensão entre a interdição e a transgressão: se a perfeição técnica renascentista servia de moldura de contenção moral, era também o suporte necessário para que a pulsão do desejo se manifestasse. Assim, a experiência estética não se esgota na decodificação racional de símbolos; ela se realiza no limiar onde a norma técnica encontra a intensidade do erotismo, revelando que o olhar culto é aquele capaz de negociar entre o rigor da forma e a soberania da experiência sensível.

Figura 9 - Venus, Cupid, Folly and Time



Agnolo Bronzino. *Venus, Cupid, Folly and Time*, c. 1545. National Gallery. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bronzino_-_Allegory_with_Venus_and_Cupid.jpg.

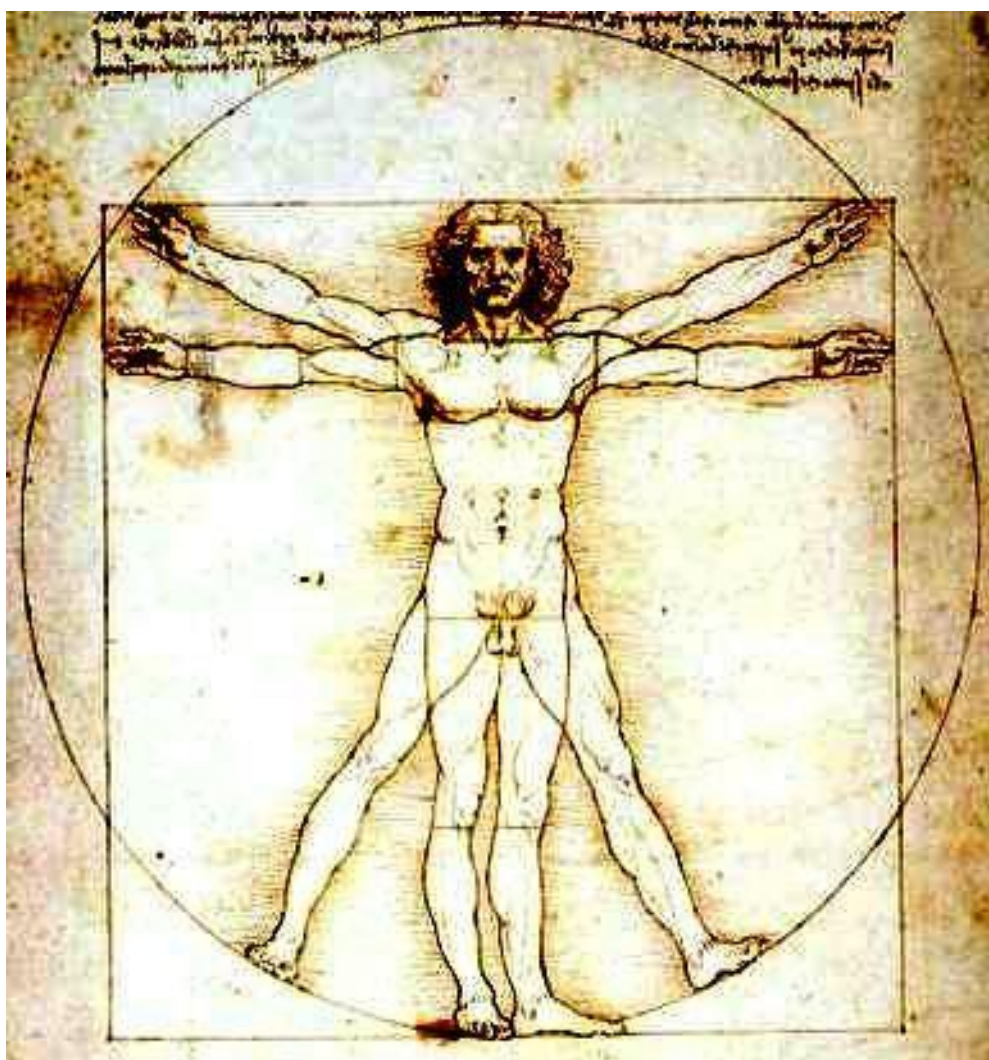
(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Bataille (1987) argumenta que, a despeito das interpretações sobre a "degradação" humana, existe uma dignidade ontológica que impede que o sujeito seja reduzido a um mero instrumento. No contexto renascentista, essa sacralidade é negociada na construção da forma; a perfeição técnica torna-se o salvo-conduto para a exposição do desejo. A mentalidade

medieval considerava a anatomia humana um reflexo de uma ordem cósmica, avaliando a beleza por meio de proporções matemáticas e simbólicas.

A arte, portanto, opera como o veículo dessa experiência de excesso que escapa à racionalidade pura. Para Bataille (1987), o erotismo e a contemplação estética estão intrinsecamente entrelaçados: enquanto as normas culturais e as convenções técnicas (como o domínio da perspectiva e da anatomia) tentam regular o corpo, a dimensão ontológica do desejo materializa-se na obra, desafiando a neutralidade do espectador.

Figura 10 - Homo Vitruvianus.



Leonardo da Vinci. *Homem Vitruviano*, c. 1490. Gallerie dell'Accademia. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Essa teoria cósmica baseia-se no “homo quadratus”, derivada de “Vitruvio” e do pensamento pitagórico-platônico, que associava as dimensões humanas a formas geométricas ideais, como o círculo e o quadrado (Eco, 2004). A nudez assumia, portanto, um duplo significado: representava o equilíbrio espiritual e, simultaneamente, carregava um erotismo velado, legitimado pela perfeição das medidas.

Como demonstra Leonardo da Vinci em seu famoso Homem Vitruviano, o corpo humano era visto como um “pequeno universo” (microcosmo) que reflete a organização do mundo inteiro. Ele é desenhado dentro de um círculo que representa a perfeição de Deus e de um quadrado que representa a realidade da Terra. Essa imagem mostra que o ser humano era o centro do pensamento no Renascimento e que o corpo era a chave para compreender como o mundo funcionava. Seguindo a análise de Umberto Eco (2004), a ideia de “proporção” serve para deixar algo bonito; um princípio que une beleza, verdade e harmonia do universo. É nesse sentido que o desejo aparece na nudez renascentista, filtrado pelo equilíbrio da matemática, a geometria “limpa” o olhar, fazendo com que o corpo seja aceito como uma obra de ordem numérica superior.

Como explica Umberto Eco (2004), a ideia de proporção no Renascimento ganha força com os estudos de “Luca Pacioli”, que, além de frade, era matemático e amigo de Leonardo da Vinci. Em sua famosa obra sobre a “Divina Proporção”, Pacioli cria o enquadramento áureo que une a matemática, a beleza e a religião. Para ele, a harmonia das formas não é um acaso, mas um reflexo da organização de Deus. Ao seguir essas regras matemáticas específicas, o corpo humano deixa de ser apenas carne e osso para se tornar uma prova visível de uma inteligência superior. Assim, a beleza de um corpo pintado ou esculpido passa a ser entendida como uma forma de “racionalidade divina”: o corpo é belo porque sua matemática é perfeita.

3. O OLHAR E A CULTURA VISUAL: EDUCAÇÃO CORPORAL

A cultura visual constitui um campo fundamental para a compreensão dos modos pelos quais o corpo é percebido, interpretado e educado socialmente. O olhar, longe de configurar um ato neutro ou meramente fisiológico, é uma prática cultural, histórica e pedagógica, mediada por valores morais, normas sociais e regimes de visibilidade que regulam o que pode ser mostrado, desejado e reconhecido.

Conforme propõe Hernández (2000), a cultura visual ultrapassa a análise estética das imagens, envolvendo os processos subjetivos pelos quais os indivíduos aprendem a olhar, interpretar e atribuir sentidos às representações. Nesse contexto, o corpo torna-se um objeto privilegiado do olhar, sendo constantemente moldado por imagens que operam como pedagogias silenciosas, ensinando gestos, posturas e expressões de gênero, sexualidade e erotismo.

A educação corporal ocorre, portanto, por meio de discursos explícitos e de imagens que atuam como pedagogias visuais, orientando comportamentos e sensibilidades. Louro (2013) contribui para afirmar que o corpo é educado por práticas sociais que disciplinam sua aparência, seus movimentos e seus desejos, produzindo modos específicos de visibilidade e de invisibilidade. Assim, o olhar funciona como um instrumento de normatização, ao mesmo tempo em que pode operar como um espaço de resistência e de ressignificação das subjetividades.

Na História da Arte, a representação do corpo, em específico o nu erotizado, revela tensões permanentes entre a idealização, o controle moral e a transgressão. Obras que exploram a sensualidade e a atração acionam o olhar de forma ambígua, oscilando entre a contemplação estética e o desejo, entre a interdição e a sedução. A visão de Bataille (1987) enriquece a compreensão do erotismo como uma experiência que atravessa o corpo e o olhar, pois rompe os limites impostos pela racionalidade e pela moral ascética.

Por sua vez, a cultura visual participa ativamente da formação do olhar e da educação corporal, evidenciando que o ato de ver é, fundamentalmente, um ato de aprender: internalizar normas e produzir sentidos sobre o corpo, o prazer e a sexualidade. A análise das imagens artísticas permite compreender como o corpo é historicamente construído como linguagem visual de disputas simbólicas e políticas.

3.1. A função das imagens na construção de representações sociais

As imagens desempenham um papel central na constituição das representações sociais, participando ativamente da produção de sentidos e significados compartilhados em cada cultura. Para Hernández (2000), a cultura visual não se reduz a um inventário de produções estéticas, mas configura-se como um campo pedagógico que vai além de práticas sociais e educativas, estruturando modos de ver, interpretar e atribuir sentido ao mundo.

As imagens não operam como meros reflexos da realidade social; são agentes que influenciam ativamente as percepções sobre o corpo, a sexualidade e as formas de sociabilidade. O corpo, nesse contexto, emerge como uma superfície de inscrição para discursos, normas e valores socialmente construídos (Louro, 2013).

A visualidade atua como um mecanismo de regulação e normalização, produzindo identidades e subjetividades a partir de modelos corporais considerados legítimos ou desviantes em cada contexto histórico. Através desse olhar regulador, o sujeito aprende como o outro deve ser visto e como o próprio corpo deve ser experimentado e exibido. Historicamente, Del Priore (1993) demonstra que as imagens do corpo sempre estiveram imbricadas em disputas simbólicas, sendo exaltadas ou reprimidas, em conformidade com os vetores morais, religiosos e políticos de cada época.

Compreender a função social das imagens implica investigar a arqueologia desses olhares, analisando como operam na construção de imaginários coletivos delimitando as fronteiras entre o aceitável, o moralmente autorizado e o transgressor. Essa dinâmica revela que a cultura visual é, em última instância, uma arena de poder que decide quais corpos têm direito à visibilidade.

Na contemporaneidade, marcada pela fluidez das relações sociais e pela fragmentação dos referenciais identitários, como observa Zygmunt Bauman (2001), a circulação acelerada de imagens intensifica seu impacto na constituição das representações sociais. As imagens convertem-se em potentes produtoras de sentidos, vínculos e estilos de vida que transcendem fronteiras culturais e temporais, reconfigurando as formas de pertencimento e os critérios de reconhecimento social.

Hernández (2000) reforça que estas imagens são objetos de contemplação e dispositivos de ensino visual que constroem modos específicos de ver e interpretar a realidade. Obras como “O Nascimento de Vênus” (c. 1485), de Sandro Botticelli, exemplificam como a pintura

renascentista serviu a padrões hegemônicos de beleza, feminilidade e ideal corporal que permanecem sedimentados no imaginário ocidental.

No século XIX, o advento da fotografia expandiu drasticamente as possibilidades de observação, controle e análise da corporeidade. Del Priore (1993) aponta que os registros fotográficos de Eadweard Muybridge, ao decompor minuciosamente os movimentos humanos e animais, refletiam as ambições científicas e tecnológicas do positivismo oitocentista, redefinindo o corpo como objeto passível de estudo, mensuração e normatização. Esses estudos reforçam a tese de Bauman (2001), segundo a qual a modernidade institui classificações sociais que são disseminadas e naturalizadas por meio da cultura visual e da vigilância técnica.

No Brasil, a representação do corpo escravizado em gravuras e fotografias oitocentistas revela a instrumentalização das imagens como dispositivos de poder e da manutenção de castas. Conforme analisa Del Priore (1993), tais registros construíam narrativas visuais que ratificavam hierarquias raciais e sociais, naturalizando práticas de dominação e exclusão. Essa analogia dialoga diretamente com as proposições de Louro (2013), ao apontar que a visualidade regula o corpo por meio de discursos que delimitam, de forma arbitrária, as fronteiras entre o aceitável, o exótico e o transgressor.

As redes digitais intensificam as imagens na tessitura da vida, de acordo com Byung-Chul Han (2017), a sociedade atual se configura como uma “sociedade da transparência”, marcada por um imperativo de exposição constante, no qual o corpo se transmuta em mercadoria pictórica submetida a uma vigilância voluntária e permanente. Bauman (2001) completa esse entendimento ao tratar da modernidade líquida, em que as imagens operam como instrumentos de pertencimento passageiro e de subjetividades.

Dessa forma, desde a geometria sagrada do Renascimento até a fluidez da cultura digital, observa-se que as imagens documentam a realidade e educam o olhar produzindo subjetividades (Hernández, 2000). Em diálogo com Louro (2013) e Del Priore (1993), conclui-se que a função social da imagem reside em sua capacidade de configurar modos de ver o corpo, atribuir sentidos políticos à sexualidade e inscrevê-los em regimes de poder e de saber que se reconfiguram ao longo da história e da cultura.

3.2. A cultura visual e os discursos sobre o corpo

O campo simbólico do visível é pensado, significado e regulado socialmente, participando ativamente na elaboração dos modelos, como um exercício historicamente

construído e atravessado por relações de poder, funcionando como um mecanismo de normalização, conforme problematizado por Foucault (1979, 1987, 1988). Ao investigar os modos que regulam saberes, práticas e subjetividades e ao ampliar o conceito de imagem para além da historiografia da arte tradicional, os estudos da cultura visual evidenciam que as representações visuais operam como dispositivos pedagógicos e disciplinares.

Assim como os discursos médicos, religiosos e jurídicos, as imagens produzem regimes de verdade sobre o corpo, definindo as fronteiras entre o normal, o desejável e o desviante. O olhar configura-se como uma prática social aprendida, estruturada por esquemas culturais que orientam a percepção. Bourdieu (2007) contribui para essa compreensão ao afirmar que os modos de ver, sentir e julgar são mediados pelo “habitus”, isto é, por disposições incorporadas ao longo da experiência social.

O olhar sobre o corpo não é um ato individual, é socialmente condicionado, refletindo posições, valores e hierarquias simbólicas. O biológico deixa de ser massa corporal para se tornar capital simbólico, em que cada traço, gesto ou representação visual funciona como um marcador de classe e prestígio (Bourdieu, 2007). Ao internalizar costumes, o sujeito aprende a olhar e classificar o que vê: as imagens são filtradas pela cultura dominante (como o nu erudito ou os padrões de beleza midiáticos) e percebidas como “naturais” ou “superiores”, enquanto as expressões que fogem a esses cânones são estigmatizadas ou invisibilizadas.

Essa dinâmica revela que a “educação do olhar” opera como violência simbólica, na medida em que impõe critérios de julgamento estético que reforçam as estruturas de dominação (Bourdieu, 2003). A educação corpórea processa-se por meio de práticas que articulam regras, imagens, discursos e técnicas de disciplinamento, criando “corpos dóceis”: organismos úteis, produtivos e politicamente submissos às racionalidades sociais vigentes (Foucault, 1987).

Essas práticas funcionam como extensões dos dispositivos disciplinares, estabelecendo pedagogias visuais silenciosas que instruem o sujeito sobre o que o sistema permite, as posturas adequadas e as condutas normatizadas. Em contrapartida, Louro (2013) afirma que o corpo é educado por regimes de gênero e sexualidade que regulam comportamentos e desejo. Desse modo, a cultura midiática hoje atua como instância de reiteração de modelos hegemônicos que estabelecem a invisibilização, estigmatização e a exclusão.

Na atmosfera da arte, especialmente nas representações do nu, existem tensões entre a disciplina e a transgressão. Bataille (1987) compreende o erotismo como uma experiência que rompe com a ordem utilitária, revelando o corpo como espaço do excesso e da intensidade do desejo. Mesmo as formas de transgressão estão inscritas em regimes discursivos que delimitam

o que pode ser visto, o erotismo visual oscila entre a ruptura e a captura por discursos morais ou estéticos que buscam reinscrevê-lo na ordem social (Foucault, 1987). Essa compreensão de como o regime do olhar e os discursos sobre o corpo implicam no modo como os dispositivos de poder simbólico e disciplinar operam evidencia que o corpo é visualmente produzido e controlado.

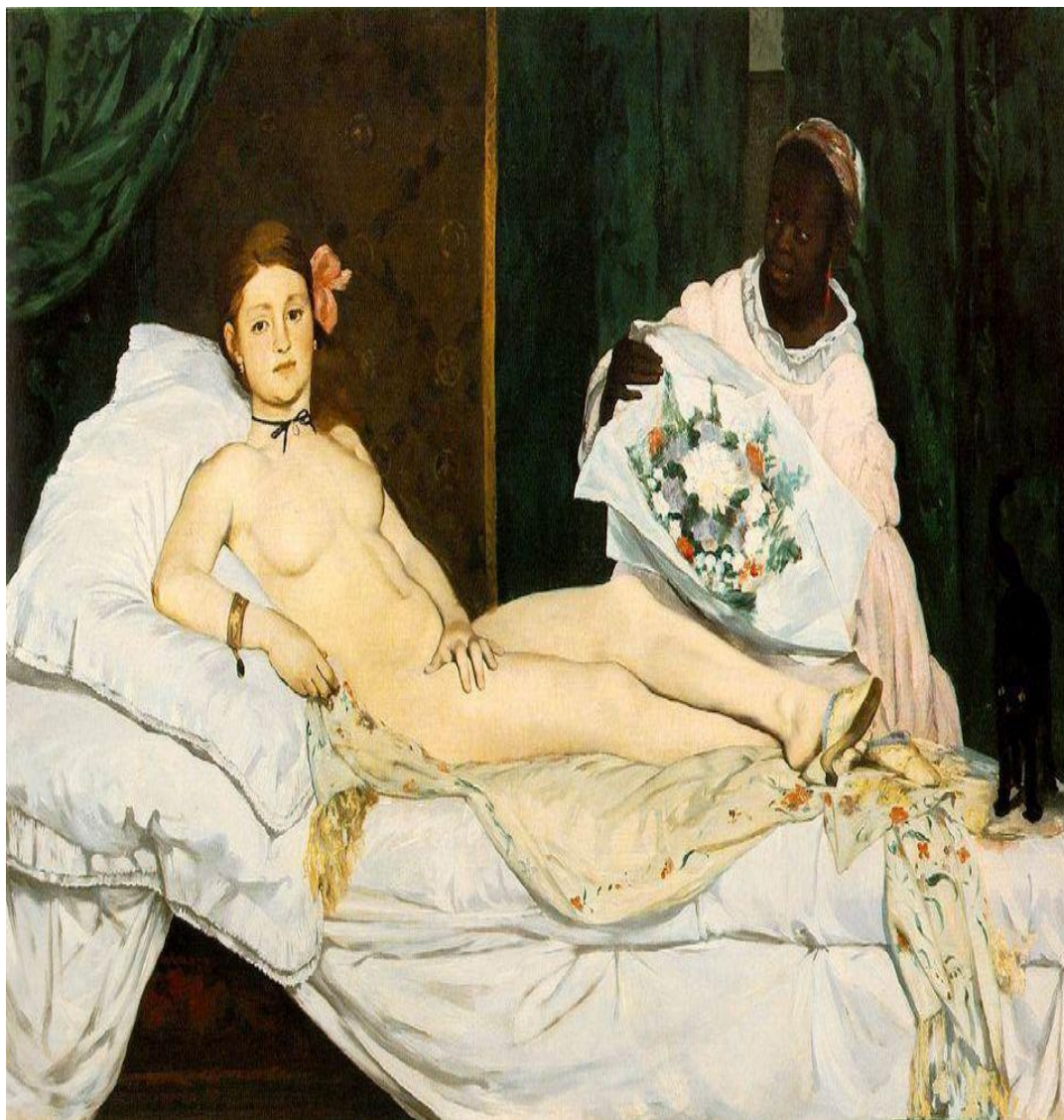
3.3. Erotismo e crítica social na arte

A arte erótica constitui-se como uma potente forma de crítica social e de questionamento das normas morais e culturais institucionalizadas. Segundo Bataille (1987), o erotismo configura uma experiência de transgressão cuja eficácia reside na ruptura deliberada dos limites impostos à sexualidade e ao corpo. Essa tensão entre o interdito e o desejo é particularmente visível na historiografia brasileira. Del Priore (2014, 2016) demonstra que o corpo, nos períodos colonial e imperial, submeteu-se a rigorosos discursos de controle moral emanados do catolicismo e do judiciário.

Nestes contextos, o erotismo era sistematicamente indexado ao pecado, funcionando como uma "ameaça" à estrutura familiar e à ordem cristã. Contudo, na tradição artística ocidental, essa ameaça frequentemente se converte em denúncia. Kenneth Clark (1956) busca distinguir o “nu artístico” (idealizado) das representações explicitamente eróticas, embora reconheça que tais fronteiras são historicamente porosas. É nessa porosidade que o erotismo emerge como linguagem crítica.

Um exemplo paradigmático é “Olympia” (1863), de Édouard Manet: ao apresentar uma nudez frontal, sem idealização e dotada de um olhar desafiador, o pintor rompe com as convenções acadêmicas do século XIX. A obra provocou um escândalo ao expor a nudez e as contradições de gênero e de classe, como a hipocrisia moral em torno da prostituição na modernidade, além de contrapor uma imagem feminina que não era uma deusa da mitologia com o privilégio de uma escrava preta que lhe entrega flores, provavelmente um presente de um admirador.

Figura 11 - Olympia



Édouard Manet. *Olympia*, 1863. Musée d'Orsay. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manet,Edouard-_Olympia,_1863.jpg.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

Seguindo a análise de Clark (1984), a pintura de Manet deve ser entendida no âmbito temático das grandes mudanças do pensamento em Paris na modernidade. Naquela época, as divisões entre as classes sociais e a forma como o corpo era interpretado estavam em conflito. Para o autor, a obra “Olympia” não é apenas a imagem de uma mulher; ela escancara que o corpo feminino era tratado como mercadoria, apresentando ao público uma realidade que a arte

tradicional tentava excluir. Dessa forma, o olhar direto da personagem transfigura a "educação" do nu clássico (que vimos em Kenneth Clark). Enquanto no Renascimento a mulher era uma figura passiva e idealizada, Olympia encara o espectador. Isso cria um confronto: quem olha não é mais um observador invisível, mas alguém que faz parte da cena. A nudez deixa de ser um "ideal de beleza universal" e passa a ser uma crítica social, revelando as engrenagens de poder, desejo e dinheiro que movem o mundo moderno.

A dimensão política do erotismo torna-se ainda mais evidente durante a Revolução Francesa, quando o material pornográfico passa a ser distribuído em panfletos. Hunt (1999) analisou que a excitação funcionava como um instrumento de contestação republicana, expondo a corrupção das elites e dessacralizando autoridades religiosas e monárquicas. Esse uso estratégico do erotismo como ferramenta de desestabilização reforça a leitura de Susan Sontag (2007), que via na arte erótica um instrumento de reflexão cultural, revelando as tensões e ambiguidades que o discurso oficial tenta silenciar.

A circulação de gravuras e textos obscenos que retratavam a rainha Maria Antonieta e o clero em situações degradantes servia para desestabilizar a monarquia (Hunt 1999). Ao expor a suposta "corrupção dos corpos" das elites, a pornografia política derrubava a aura de divindade e autoridade que sustentava o Antigo Regime, tornando o corpo do soberano vulnerável ao julgamento e à guilhotina do povo. A obscenidade funcionava como uma linguagem de democratização ao mostrar que quem estava no poder era movido pelos mesmos impulsos básicos e "viciosos" que qualquer cidadão comum.

A realidade contemporânea enfrentava novos desafios mediados pela cultura visual digital; o filósofo Han (2017) argumenta que a lógica da "transparência" e da exposição permanente tende a neutralizar a potência transgressora do erotismo, convertendo o mistério do desejo em espetáculo e mercadoria visual. Nessa "sociedade da exposição", o erotismo corre o risco de perder sua força crítica ao ser domesticado pelo consumo; se o erotismo de Bataille dependia do interdito e da sombra para existir, a cultura digital serve a uma visibilidade explícita que esvazia o corpo de sua dimensão simbólica.

Ainda assim, como observa Bauman (2001), a corporeidade permanece em um campo de negociação identitária, no qual os sujeitos buscam afirmar singularidades e autenticidade em meio à fluidez das relações líquidas. O corpo erotizado na rede torna-se, paradoxalmente,

um espaço de busca por conexão em uma sociedade marcada pelo isolamento digital; uma tentativa de reaver a autonomia subjetiva em um cenário de mercantilização do íntimo. A individualidade se torna um produto cuja exploração é permitida e assistida sem a conscientização dos danos às relações humanas.

3.4. O olhar educador: entre o ver e o pensar

O olhar, no campo da cultura visual, não se reduz a uma experiência sensorial ou contemplativa; configura-se como uma prática educativa que orienta modos de perceber, interpretar e significar a realidade. Ver é um ato mediado por valores, saberes e discursos historicamente embasados. Nesse sentido, educar o olhar implica reconhecer seu caráter formador e político, em especial no interior das escolas, onde as imagens operam como vetores ativos na produção de individualidades e diferenças.

Hernández (2000) apresenta a cultura visual como uma pedagogia que instrui os sujeitos a compreender o mundo por meio da vasta iconografia que circula nos meios de comunicação. Para o autor, a visualidade representa o real e organiza as percepções que moldam as identidades, orientando aprendizagens que muitas vezes ocorrem de forma tácita. Desse modo, o olhar torna-se um dispositivo educativo onipresente, passando por práticas artísticas, midiáticas e cotidianas.

Essa compreensão converge com a tese de Berger (1999): “o modo como vemos as coisas é afetado pelo que sabemos ou pelo que acreditamos”. Ver implica interpretar e selecionar sentidos e processos que, ao serem socialmente construídos, correm o risco de se tornarem naturalizados. Ao compreender o olhar como um dos eixos centrais nos mecanismos de educação do corpo, a visualidade participa ativamente da regulação das condutas, instruindo sujeitos sobre modos de ser, agir e expressar (Louro, 2013).

O olhar educa ao determinar representações corporais como legítimas e ao marginalizar identidades que fogem dessa lógica, operando como uma tecnologia pedagógica que produz e reitera padrões. Foucault (1979, 1987) aprofunda esse entendimento ao discutir o olhar como dispositivo disciplinador por excelência, pois a visibilidade constitui um dos fundamentos das relações de poder. Vigiar, observar e tornar visível são estratégias de controle biopolítico e

anátomo-político; o olhar funciona como um "panóptico" simbólico que pode reforçar práticas normativas e abrir frestas para a resistência, dependendo de como a visibilidade é gerida e mobilizada pedagogicamente.

É nesse ponto que a contribuição de Paulo Freire (1996) se torna o elo emancipador desta discussão; a educação deve promover a transição da "curiosidade ingênua" para a "curiosidade epistemológica", transmutando o olhar passivo em consciência crítica. Educar para o ver consiste em ensinar a problematizar a realidade, interrogando imagens, discursos e valores que se apresentam sob o manto da naturalidade. O olhar educador freiriano é, por definição, dialógico: articula a percepção sensível ao pensamento rigoroso, permitindo que o sujeito deixe de ser objeto do olhar alheio para tornar-se sujeito de sua própria visão.

No âmbito da educação sexual, essa abordagem adquire relevância ao instrumentalizar o estudante para a leitura crítica das imagens que representam corpos, gêneros e sexualidades. A escola atua na desconstrução de estereótipos e no reconhecimento da diversidade humana; a análise crítica de iconografias artísticas, midiáticas ou eróticas possibilita compreender como o olhar foi historicamente treinado para regular desejos. Da mesma forma, Sontag (2007) alerta que as imagens possuem a ambivalência de adormecer e despertar a consciência. No contexto escolar, trabalhar o olhar como um exercício ético e crítico permite deslocar o sujeito da passividade, propiciando uma relação consciente, sensível e responsável com o outro e consigo mesmo.

Como destacam Hernández (2000) e Berger (1999), educar o olhar significa formar sujeitos capazes de decodificar imagens. Como propõe Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo onde tudo é visível, é exposto e articulado. A obra “As Banhistas”, de Jean-Honoré Fragonard, constitui um objeto privilegiado para um exercício do olhar, caracterizada pela leveza e pela valorização do prazer visual; a pintura apresenta o corpo feminino de forma sugestiva. Aqui, o olhar é convidado a uma fruição mediada por convenções de intimidade que revelam como o erotismo opera de maneira sutil, ajustando-se às exigências morais da aristocracia do século XVIII.

A obra “As Banhistas”, de Jean-Honoré Fragonard, ofereceu um campo analítico privilegiado diante da análise de Umberto Eco (2004). Para o autor, a imagem deve ser

compreendida como um sistema de signos que apresenta um conteúdo e condiciona ativamente a interpretação do observador. A leveza, o dinamismo e a aparente naturalidade da composição não são elementos casuais ou neutros. Pelo contrário, são construções retóricas que:

- Organizam o percurso do olhar sobre a tela.
- Produzem efeitos de sentido específicos, típicos do estilo Rococó.
- Convertem o movimento físico em uma narrativa visual de prazer e descontração.

Conforme a teoria de Eco (2004), o prazer visual não é um instinto imediato, é uma competência adquirida. O espectador aprende a decodificar a imagem das normas sociais que determinam o que deve ser sentido e como deve ser interpretado. Para Umberto Eco (2004), a apreciação visual está longe de ser um reflexo instintivo; é uma competência culturalmente construída. O prazer estético não nasce com o indivíduo; ele é "treinado". O espectador utiliza um sistema de códigos simbólicos e convenções para extrair sentido do que vê.

Assim, a beleza ou o erotismo não são propriedades intrínsecas do objeto, mas qualidades atribuídas por um olhar educado para reconhecê-las. Nossa percepção é filtrada por regras da época em que vivemos. Os símbolos que associamos a determinadas formas e cores são percepções ligadas à nossa capacidade técnica e intelectual de ler uma obra de arte. Ao contemplar uma obra, o indivíduo projeta nela valores morais, políticos e estéticos previamente assimilados. Isso significa que a experiência da imagem é uma interação entre a estrutura do objeto e a bagagem simbólica de quem o observa. O que chamamos de "gosto" ou "prazer visual" é o resultado do encontro entre a obra artística e o repertório histórico do espectador. O olhar, portanto, é um produto da cultura.

A experiência estética, conforme postula Eco (2004), desvincula-se de uma suposta natureza instintiva para configurar-se como uma competência simbólica adquirida. Nesse sentido, o prazer visual não emerge de um vácuo perceptivo, é o desdobramento de um aprendizado mediado por normas sociais e repertórios históricos que orientam o olhar. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito do “habitus” de Pierre Bourdieu (2007), ou seja, o "gosto" opera como manifestação do capital cultural incorporado pelo sujeito. Para Bourdieu (2007), a capacidade de decodificar e apreciar o objeto artístico, o olhar culto,

pressupõe a posse de códigos específicos que não são universais, mas distribuídos desigualmente na estrutura social.

Figura 12 - As Banhistas.



Jean-Honoré Fragonard. *As Banhistas*, 1765. Louvre Museum. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_ba%C3%B1istas,_por_JeanHonor%C3%A9_Fragonard.JPG.

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

A análise da obra “As Banhistas” permite experimentar o olhar para transcender a fruição estética. Kenneth Clark (1956) explicava que o nu artístico não é uma reprodução do corpo natural, e sim uma construção simbólica que traduz valores culturais específicos. Essa representação revela como o erotismo pode operar de maneira sutil, ajustando-se às convenções de seu tempo. Mary Del Priore (1993) evidencia que as imagens artísticas, médicas ou religiosas não se limitavam a refletir concepções sociais, atuavam ativamente para normatizar o corpo. A sensualidade presente na obra de Fragonard não é transgressora, pois foi anteriormente regulada por códigos sociais que determinaram o que podia ser visto e desejado na pintura. Trata-se de um erotismo domesticado, reinterpretado à luz dos valores regulados para a sociedade em questão.

Ao confrontar obras históricas com produções contemporâneas, o educador promove a conscientização de que o olhar é socialmente construído. Vigarello (2008) torna-se fundamental para compreender a “pedagogia da graça” que a obra emana. O século XVIII marca o surgimento de um “corpo flexível”, a rigidez das armaduras e dos espartilhos medievais começa a dar lugar à valorização das formas arredondadas e do movimento fluido. Na tela de Fragonard, o corpo da banhista é um objeto erótico; a materialização da obra incide sobre a sensibilidade da técnica de iluminar a pele, refletindo o que Vigarello (2012) descreve como a “descoberta da intimidade e da maciez” na história das percepções físicas.

Ainda de acordo com o autor, a retificação dos gestos constrói um momento de descuido e da liberdade na natureza, em graciosidade, evitando qualquer ângulo que sugira algo obscuro (Vigarello, 2012). O erotismo é mediado pela elegância, ou seja, o corpo educado do século XVIII é aquele que “sabe ser visto”; incorpora uma disciplina que transforma o prazer em um espetáculo de leveza e luz. Assim, ao utilizar essa imagem em uma proposta de educação sexual pautada na cultura visual, o educador pode problematizar situações, demonstrando como o “belo” e o “prazer” foram historicamente modificados para serem aceitos, revelando que a nossa forma de sentir carrega os resquícios dessa estética da sensibilidade.

4. A EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL: CAMINHOS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES

A educação sexual no Brasil constitui-se como um campo marcado por lutas e tensões morais que acompanham as transformações históricas do país. Longe de um desenvolvimento linear, esse percurso foi marcado por avanços pontuais e silenciamentos institucionais, revelando que a discussão sobre a sexualidade sempre implicou o manejo de relações de poder e a normatização dos comportamentos.

Historicamente, as raízes do debate situam-se entre o final do século XIX e o início do século XX, sob a égide de falas médicas e higienistas. Nesse período, a sexualidade era tratada como uma questão de sanidade pública e moralidade privada, voltada à reprodução e à manutenção da ordem social. A educação sexual assumia, portanto, um caráter prescritivo e disciplinar, focado na contenção do desejo e na reafirmação de papéis de gênero biológicos e binários.

A partir da segunda metade do século XX, a emergência de movimentos sociais, notadamente o feminismo e as reivindicações pelos direitos civis, ampliou o debate público. No entanto, no ambiente escolar, a sexualidade permaneceu refém de uma visão fragmentada e reduzida à prevenção de riscos, como infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez na adolescência, o que Foucault (1988) identificaria como a administração da vida em sua dimensão puramente técnica.

Nas últimas décadas, a educação sexual brasileira tem sido tensionada por perspectivas que reivindicam a inclusão das dimensões afetivas, culturais e identitárias. Este movimento, contudo, enfrenta uma onda de resistências conservadoras que tentam reestabelecer o silêncio e a censura sob o pretexto de uma falsa moral. Diante desse cenário, pensar a educação sexual contemporânea exige reconhecer sua historicidade e os mecanismos que produziram seus interditos. Mais do que a transmissão de informações anatômicas, a prática pedagógica atual deve comprometer-se com a formação crítica da sexualidade. Nesse contexto, o corpo e as visualidades emergem como elementos centrais na constituição de sujeitos autônomos e sensíveis à diversidade das experiências humanas.

4.1. Marcos históricos da educação sexual no Brasil

A trajetória da educação sexual no Brasil é marcada por embates permanentes entre a moral religiosa, as narrativas científicas e as disputas culturais, em um arranjo inscrito nas controvérsias em torno do gênero e do desejo. As formas pelas quais a sexualidade foi ensinada ou deliberadamente silenciada ao longo do tempo refletem projetos sociais e políticos específicos. Sob a perspectiva de Del Priore (1993, 2016a), as concepções sobre o organismo humano e a sexualidade no Brasil colonial foram profundamente alicerçadas na moral católica e na herança patriarcal ibérica.

A materialidade do sujeito era concebida como a zona do pecado e da tentação, enquanto as práticas sexuais eram compreendidas como uma força a ser fiscalizada e repreendida. Nessa conjuntura, o "ato educativo" não visava ao conhecimento da biologia humana, mas à sua contenção moral absoluta. Mary Del Priore (1993), destaca que, entre os séculos XVIII e XIX, a educação feminina esteve centralizada na castidade, na obediência e na preparação para o matrimônio, que constituía mais um instrumento de poder e de herança do que um campo de saber subjetivo.

Essa matriz religiosa passou a ser tensionada no final do século XIX, com a emergência do discurso higienista. O comportamento sexual deixou de ser tratado como "pecado" para se tornar uma "questão de saúde pública". A transição da igreja para a medicina não significou uma libertação, apenas uma mudança na tecnologia de controle: a confissão foi substituída pelo exame médico, e a salvação da alma, pela preservação da raça e da higiene social. Como observa Ribeiro (2004), essa fase marca o início de uma educação sexual biopolítica, que ainda hoje reverbera nas abordagens escolares que reduzem a sexualidade apenas à biologia e à prevenção de patologias.

A análise de Foucault (1979, 1988), em “História da Sexualidade I: A vontade de saber”, oferece uma chave interpretativa fundamental para compreender esse processo. Para o autor, a suposta repressão ao sexo não implicou silêncio, mas sim uma "explosão discursiva" orientada ao controle minucioso. Instituições como a Igreja, a escola e a medicina interditaram

o prazer e passaram a gerir a sexualidade por meio de tecnologias de poder como o ato de confessar os pecados, a vigilância sobre o corpo e a normatização dos comportamentos sexuais.

No Brasil, esse dispositivo de poder manifestou-se de forma incisiva, consolidando uma pedagogia do corpo baseada na disciplina e na moralização. Nas instituições educativas, o corpo deixava de ser uma entidade biológica para se tornar alvo da atenção institucional; o olhar do educador e do clérigo operava como um mecanismo de ajuste de conduta social. Com a instauração da República e, sobretudo, nas primeiras décadas do século XX, observa-se uma inflexão significativa nesse cenário.

O discurso médico-higienista passa a ocupar o espaço anteriormente dominado pela moral religiosa, promovendo a transição do "pecado" para a "patologia". Conforme analisa Ribeiro (2009), a educação sexual é incorporada aos ideais de higiene, saúde pública e eugenia, associando o controle sexual ao fortalecimento da nação e à constituição de indivíduos considerados saudáveis, produtivos e "puros". Nesse período, o ensino sobre o corpo e o sexo não visava à autonomia ou à emancipação dos sujeitos, mas à regulação dos comportamentos em prol da adequação às normas sociais vigentes.

A escola tornou-se o braço executor desse projeto; as vivências afetivas e sexuais eram abordadas sob um viés preventivo carregado de valores mascarados por uma suposta neutralidade científica. O foco recaía na contenção do "vício" e na proteção da prole, reforçando a ideia de que a saúde individual era indissociável da saúde da sociedade. A partir das décadas de 1960 e 1980 com o processo de redemocratização, novos pronunciamentos passaram a problematizar a educação sexual no Brasil.

Impulsionado pelos movimentos feministas, pelas lutas em prol dos direitos civis e pelas primeiras articulações do movimento de homoafetivos, o domínio estritamente médico higienista passa para o campo político. Conforme a análise de Louro (2013), a escola passa a ser palco de demandas que reivindicam o fim do silenciamento e o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero como constituintes da identidade humana.

Neste ambiente de abertura, a educação sexual deixou, gradualmente, de ser compreendida como um mecanismo de prevenção de riscos e controle de patologias, para um direito fundamental e parte indissociável da formação cidadã. Essa transição foi essencial para

que a educação sexual fosse inserida no currículo como uma dimensão da vida que exige reflexão ética, respeito à alteridade e autonomia. Educar para a sexualidade tornou-se, portanto, um compromisso com a democracia, visando desconstruir as hierarquias que historicamente marginalizaram comportamentos e desejos (Louro, 2013).

Nos anos de 1990, a inclusão das temáticas de gênero e vida sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representou um marco nesse percurso. Conforme observa Altmann (2001), os PCNs inauguraram uma abordagem que compreende a sexualidade como um "anexo biológico", dimensão constitutiva da pessoa humana, articulada à ética, à saúde e ao respeito à diversidade. Ao elevar a "Orientação Sexual" ao status de Tema Transversal, o documento buscou retirar o assunto do isolamento das ciências naturais, inserindo-o no cerne da formação de valores e da cidadania brasileira.

4.2. A presença (ou ausência) do corpo e do prazer nas políticas públicas

As políticas públicas educacionais brasileiras revelam um caminho contraditório no tratamento das questões relacionadas à educação sexual. Embora marcos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentem avanços no reconhecimento formal da diversidade e dos direitos humanos, observa-se, simultaneamente, um movimento de silenciamento e de esvaziamento das dimensões afetivas e eróticas que constituem a sexualidade humana.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõem uma educação comprometida com a valorização da pluralidade cultural e com o enfrentamento sistemático de discriminações baseadas em gênero, etnia ou classe social (BRASIL, 1997). Ao introduzirem a "Orientação Sexual" (que na época era sinônimo de "Educação Sexual") como um dos Temas Transversais, os PCNs consideraram que essa dimensão não poderia ser restrita ao domínio biológico de uma única disciplina; o currículo deveria abordar o tema da educação sexual de maneira integrada, permeando as relações interpessoais e os valores éticos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o silenciamento do prazer nas políticas públicas atua como um dispositivo de controle que, ao não nomear o desejo, tenta neutralizá-lo. Diante desta situação,

Louro (2013) reconhece que a omissão é, ela mesma, uma prática pedagógica: ao não falar sobre o prazer, a escola ensina que ele deve permanecer no campo do segredo ou da transgressão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento que destaca a necessidade de que os estudantes compreendam os papéis historicamente atribuídos a homens e mulheres, reconhecendo as múltiplas expressões de masculinidade e feminilidade (BRASIL, 1997, p. 29).

Ainda que o termo “prazer” apareça de forma discreta, abre espaço para uma abordagem que incorpora dimensões éticas, afetivas e sociais. O trabalho com a sexualidade no ambiente escolar exige mais do que o domínio de conteúdos programáticos; requer preparo teórico robusto, sensibilidade pedagógica para lidar com o sensível e a construção de vínculos de alteridade e confiança com os estudantes. Por meio da mediação é possível estabelecer um diálogo aberto e respeitoso, capaz de acolher as dúvidas sem o peso do julgamento moral ou da tecnocracia biológica (BRASIL, 1997).

Ribeiro (2002, 2009) enfatiza que a educação sexual, para ser efetiva, não deve se restringir à mera transmissão de informações sobre a anatomia humana no que diz respeito à reprodução sexual com diretrizes preventivas. O autor defende que o cerne da prática pedagógica reside na promoção de uma consciência crítica, capaz de instrumentalizar o sujeito para a reflexão ética no enfrentamento consciente dos preconceitos. A escola deve ser um espaço de alfabetização afetiva e política, ao vincular o preparo teórico à sensibilidade. O autor aponta que o professor atua como um "tradutor" das normas para a vida, garantindo que a educação sexual cumpra o seu papel emancipador, transformando o "ver o corpo" em um "compreender o sujeito".

Apesar dos avanços históricos consolidados pelos PCNs, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou-se em uma brecha para um falso entendimento. Embora o documento reafirme, em suas competências gerais, o compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e a promoção dos direitos humanos (Leão et alii, 2024), a análise minuciosa de seu contexto revela um tratamento cauteloso das questões relativas à subjetividade, ao gênero e ao prazer. Na Educação Infantil, observa-se que a sexualidade abdica de sua nomenclatura explícita, sendo diluída em "campos de experiências" que priorizam o autocuidado, a convivência e o reconhecimento genérico das diferenças (BRASIL, 2019).

No Ensino Fundamental, embora a BNCC prescreva habilidades que mencionam as dimensões sociocultural, afetiva e ética da sexualidade (BRASIL, 2017), a abertura é subvertida por um recuo estratégico em versões posteriores do documento. A supressão sistemática dos termos "gênero" e "orientação sexual" do texto final sugere uma tentativa de neutralização política do currículo, distanciando-se da perspectiva emancipatória e crítica que caracterizava os marcos regulatórios da década de 1990.

Esse "recuo" não é terminológico, mas pedagógico: ao retirar as especificidades de gênero e do desejo do debate oficial, a BNCC empurra essas vivências para a zona do "não dito". Essa invisibilidade crítica, como aponta a literatura, reflete as pressões de setores conservadores que buscam restringir a educação sexual ao âmbito privado, retirando a escola de sua função de mediadora na construção de uma cultura democrática e plural.

Ribeiro (2009) reitera a ausência de diretrizes claras sobre a sexualidade nas políticas educacionais; essa lacuna contribui para a reprodução de preconceitos, estereótipos de gênero e formas de violência simbólica, além de gerar insegurança entre os docentes, que muitas vezes evitam o tema por medo de represálias institucionais ou sociais. Louro (2013) reforça que a instituição escolar não ocupa uma posição de neutralidade: ela atua como um vetor que pode tanto reproduzir normas excludentes quanto converter-se em um espaço de reconhecimento e valorização das alteridades.

Ao silenciar o prazer, o desejo e as múltiplas experiências das relações afetivas, as políticas públicas omitem conteúdos e reafirmam uma concepção normativa de sexualidade. O modelo de educação sexual vigente, centrado no controle higienista e na prevenção de riscos, opera em detrimento da sensibilidade do sujeito. Tal ocultamento crítico das políticas educacionais desperdiça a sua potência estética e política, reduzindo a complexidade da existência humana a um conjunto de funções a serem administradas.

Assim, a resistência a essa lógica normativa reside, na proposta de Louro (2013), na capacidade da escola de abrir brechas para o "não dito", permitindo que a sexualidade seja sentida e pensada para além dos manuais de instrução e dos silenciamentos oficiais. As normas de gênero são sempre contingentes a contextos históricos específicos, o que reforça a necessidade de uma educação sexual que dialogue com a cultura, a memória e as experiências concretas (Priore, 1993). Han (2014) e Bauman (2001) compreendem como a atualidade é

marcada pela cultura visual da performance, da transparência e da liquidez das relações afetivas que impõem novas formas de controle dos desejos. Dessa forma, a análise dos PCNs e da BNCC revela um cenário de avanços e retrocessos na ausência de políticas públicas em temas sensíveis no âmbito da educação. O desafio central do educador consiste em transformar os marcos legais da educação sexual em práticas pedagógicas reconhecidas pelo poder público no espaço escolar, respeitando as subjetividades como direito da condição humana.

4.3. Influências religiosas, científicas e pedagógicas

A construção histórica da sexualidade não pode ser compreendida separadamente de narrativas religiosas, científicas e pedagógicas. Conforme analisa Michel Foucault (1979, 1988), esse assunto é estratégico, pois saber é poder; essas práticas moldam comportamentos, prazeres e identidades. Para o autor, o sexo não foi reprimido, e sim classificado e administrado; as instituições modernas não negaram sua existência, mas criaram uma "vontade de saber" que o tornou objeto de manipulação.

No ocidente, a influência religiosa desempenhou um papel central na formulação das normas morais que incidem sobre os costumes. Como explica Priore (2014) e Georges Vigarello (2008), o catolicismo instituiu códigos rígidos de conduta, nos quais o prazer está associado ao pecado; desse modo, a culpa cria a necessidade do controle transcendental. Esses aparatos discursivos, em particular com intensidade nas formas corporais e comportamentais femininas, consolidam práticas educativas pautadas na castidade, na obediência e na contenção dos desejos.

A educação do olhar e do corpo não visava ao autoconhecimento, mas à conformidade com um ideal de pureza que servia de pilar da ordem social e religiosa. A partir do século XIX, observa-se um deslocamento significativo na gestão das condutas éticas e morais para o domínio médico e psicológico. De acordo com Foucault (1979, 1988), a medicina moderna transmutou a sexualidade em objeto de investigação, classificação e intervenção, estabelecendo que práticas e identidades sexuais pudessem ser nomeadas e diagnosticadas.

A escola emergiu como uma das principais instâncias de difusão e legitimação dessa racionalidade. Priore (2016) analisa como a educação formal brasileira incorporou valores

confessionais e científicos para forjar a moralidade dos sujeitos, utilizando o ensino como um instrumento refinado de disciplinamento. Louro (2013) reforça essa ideia no que diz respeito às práticas escolares, pois são canais de informação que participam da produção de identidades.

A intersecção entre religião, ciência e pedagogia evidencia que as condutas morais foram historicamente produzidas como mecanismo de condicionamento dos comportamentos aceitáveis na sociedade. Como alerta Foucault (1979, 1987), o poder não opera exclusivamente pela via da interdição, mas, sobretudo, pela produção de saberes. Compreender a sexualidade exige, portanto, analisar os dispositivos que educam o corpo e regulam o prazer, desvelando como estes reforçam desigualdades morais, sociais e de gênero.

Um exemplo de como abordar essa temática na arte está na obra “A Escola de Atenas” (1509–1511) de Rafael Sanzio, que pode ser mobilizada como metáfora visual da constituição histórica do saber ocidental. Embora não verse diretamente sobre a sexualidade, a pintura materializa a centralidade do conhecimento filosófico e científico na estruturação das verdades sociais. Ao reunir figuras como Platão e Aristóteles em um espaço arquitetônico idealizado, a obra simboliza a sistematização do conhecimento com o mesmo ímpeto ordenador que, séculos mais tarde, passaria a classificar os corpos e os comportamentos sexuais sob a ótica da razão.

Nesse sentido, conforme argumenta Foucault (1988), saber e poder estão ligados, e a racionalidade científica organiza o conhecimento abstrato e também disciplina corpos regulando práticas sociais, incluindo a sexualidade. Assim, a obra de Rafael antecipa visualmente essa lógica histórica, que Mary Del Priore (2014) identifica como central à construção cultural do corpo e do desejo, mediada por instituições e discursos que buscam direcionar as experiências humanas.

Dessa forma, “A Escola de Atenas” ilustra como o impulso de sistematizar o saber, inaugurado pela filosofia clássica, projetou-se ao longo dos séculos sobre o corpo e a sexualidade, evidenciando a conexão entre racionalidade, poder e normas sociais. Esse entendimento traz à luz o que Kenneth Clark (1956) escreve sobre a representação da figura humana, que trata da disposição de figuras estritamente masculinas, de gestos e de espaços arquitetônicos, como reflexo de uma idealização da racionalidade e da ordem social, projetando no corpo humano os valores culturais da época, em que a ideologia filosófica e científica se estendia à esfera da vida íntima e erótica.

Figura 13 - A Escola de Atenas.



Raphael. *A Escola de Atenas*, 1509–1511. Palácio Apostólico. **Fonte:** Wikimedia Commons. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22The_School_of_Athens%22_by_Raffaello_Sanzio_da_Urbino.jpg

(Licença de uso conforme indicada no repositório de origem.)

O conhecimento é um instrumento de poder, na medida em que as verdades produzidas pela filosofia, pela ciência e pela educação explicam o mundo e organizam as condutas dos sujeitos (Foucault, 1979; 1988). A obra “Escola de Atenas” pode ser interpretada como uma representação simbólica da genealogia dos saberes que contribuíram para a constituição de regimes de verdade responsáveis pela normalização de certas condutas humanas e pela definição histórica dos papéis de gênero. Nessa perspectiva, a análise das influências religiosas,

científicas e pedagógicas revela que a sexualidade foi educada ao longo do tempo por práticas discursivas voltadas à gestão e ao controle do corpo, produzindo subjetividades alinhadas a determinados valores morais e sociais (Foucault, 1987, 1988). Contudo, como destaca o próprio autor, o poder não se exerce de forma unilateral; também opera nas possibilidades de resistência, fissuras e deslocamentos (Foucault, 1979). Reconhecer esses processos de subjetivação permite à educação contemporânea repensar suas práticas, abrindo brechas para abordagens críticas que compreendam o corpo como território de experiência, expressão e liberdade.

4.4. A proposta de uma educação sexual crítica e estética

A proposta de uma educação sexual crítica e estética parte do reconhecimento de que o ensino não pode restringir-se à transmissão de informações voltadas à reprodução de normas morais e dogmáticas. Trata-se de compreender a experiência histórica, social, ética e sensível como um conhecimento necessário ao empoderamento dos sujeitos nas práticas educativas da educação sexual. Educar para a sexualidade, portanto, implica formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o corpo, o prazer e a diversidade, desenvolvendo autonomia e empatia como pilares da cidadania.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2009) defende que a educação sexual deve assumir um caráter emancipatório, possibilitando aos alunos a desconstrução dos estereótipos de gênero que estruturam e limitam as experiências humanas. Para o autor, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica. Essa perspectiva dialoga diretamente com a compreensão do saber-poder de Foucault (1979), na qual a sexualidade é produzida por discursos que visam normatizar corpos e comportamentos. Uma educação sexual crítica deve tornar visíveis esses mecanismos de regulação, permitindo que os estudantes compreendam como as "verdades" sobre o sexo foram historicamente construídas e, por conseguinte, como podem ser questionadas.

A crítica ao poder converte-se em prática pedagógica ao abrir espaço à pluralidade das experiências corporais. Ao integrar a dimensão estética, o sensível, a arte e o olhar, essa

proposta educativa permite que o corpo deixe de ser um mero objeto de vigilância e passe a ser compreendido como um território de autoconhecimento e resistência. Guacira Lopes Louro (2013) aprofunda essa abordagem ao articular as dimensões estética e ética da sexualidade, compreendendo o corpo como uma experiência eminentemente sensível, comunicativa e cultural. Para a autora, a escola transmite conhecimentos formais e opera como uma verdadeira pedagogia do olhar, moldando gestos e formas de sentir.

Trabalhar a sexualidade sob uma perspectiva estética implica criar ambientes de reflexão e experimentação em que os sujeitos reconheçam o próprio corpo e o do outro como territórios de expressão, prazer e identidade, desestabilizando sua condição histórica de objeto de controle. Priore (2016) reforça a proposta de incorporar a historicidade às práticas educativas, permitindo compreender os resultados de processos históricos marcados por disputas morais, religiosas e políticas como uma ferramenta dialógica. Ao entender como o passado moldou as normas atuais, o estudante ganha subsídios para enfrentar condutas que reforcem estereótipos e desigualdades no presente.

No contexto contemporâneo, as reflexões de Han (2014) e Bauman (2001) apontam para novos e complexos desafios que a educação sexual terá de enfrentar. Em uma sociedade marcada pela liquidez, pela hiperexposição e pela lógica do desempenho, o corpo e a sexualidade correm o risco de serem reduzidos a objetos de consumo momentâneo. Se, para Foucault (1987), o corpo era alvo de uma vigilância disciplinar, para Han (2014), ele torna-se alvo de uma autoexigência produtiva, em que a intimidade passa a ser sacrificada em favor da transparência digital. Frente a esse novo cenário de fragilização dos vínculos, como descrito por Bauman (2001), o amor torna-se líquido e volátil. Uma educação sexual analítica e estética propõe um movimento de resistência para desacelerar o olhar. Trata-se de contrapor a velocidade do consumo visual à valorização da escuta, da afetividade e da sensibilidade.

Ao promover experiências educativas que articulem prazer, ética e cuidado, a escola deixa de ser um espaço de instrução técnica para tornar-se um lugar de reconstrução do humano, onde o corpo não é medido por sua performance, mas respeitado por sua singularidade humana. Na prática pedagógica, essa abordagem materializa-se por meio de propostas interdisciplinares que integram arte, história, ciências e reflexão ética. A análise de obras artísticas que tensionam as representações do corpo e do desejo, oficinas de expressão corporal

e atividades de leitura teórico-crítica problematizadora de imagens constituem estratégias potentes para estimular o diálogo sobre gênero, sexualidade e poder.

Visitas mediadas a museus e centros culturais não são meras atividades extracurriculares, mas oportunidades de confrontar o aluno com a historicidade da beleza e do pudor, promovendo o que se pode chamar de uma alfabetização visual emancipatória. Tais práticas, quando conduzidas de forma ética e contextualizada, permitem que o ambiente escolar transcenda a mera regulação de comportamentos. Elas contribuem ativamente para a construção da autoestima, para o respeito às diferenças e para o reconhecimento da pluralidade das experiências humanas.

Ao deslocar o ensino da sexualidade do campo da patologia para o campo da estética e da ética, a educação sexual promove uma análise reflexiva e cumpre o seu papel de formar sujeitos autônomos, capazes de ler o mundo e seus corpos com profundidade e liberdade. A fundamentação teórica até aqui delineada estabelece que a sexualidade não é um dado biológico, mas uma construção discursiva que requer uma pedagogia à altura de sua complexidade. Nesse sentido, a escolha das obras de arte que compõem esta pesquisa não é aleatória; foram selecionadas por sua capacidade de atuar como dispositivos de visibilidade.

Se a escola, historicamente, utilizou o olhar para vigiar e normalizar, as obras de Rafael Sanzio, Jean-Honoré Fragonard e outros artistas aqui mobilizados são exemplos claros de como a arte tem o poder de combater e desnaturalizar comportamentos mediados pela pedagogia do olhar. Neste trabalho, as obras selecionadas formaram um conjunto de objetos de investigação pedagógica, no qual a análise proposta não se limitou à técnica ou ao estilo artístico convencionalmente utilizados nas aulas de arte; buscou decifrar os discursos silenciosos que cada imagem carrega sobre o corpo, o gênero e a sexualidade. Para tanto, foi aplicada a “teoria da cultura visual”, que, segundo Hernández (2000), permite compreender como as imagens refletem a realidade e produzem significados que moldam nossas identidades.

5. A ARTE ERÓTICA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

A inserção da arte erótica no currículo da educação sexual constitui uma estratégia pedagógica que reconhece o corpo e o desejo como constructos culturais e simbólicos, desse modo, a linguagem artística deixa de ser um acessório estético para se tornar um plano de investigação política. Ela é capaz de desestabilizar as normas e representações que, historicamente, esculpiram a experiência da sexualidade sob a lógica do encobrimento. Ribeiro (2002) propõe que a educação sexual seja um processo formativo integral; a prática educativa deve transcender a anatomia e a prevenção, incorporando as dimensões afetiva e ética como pilares da autonomia do ser.

Ao compreender a sexualidade como parte da dimensão humana, a escola abre caminho para a inserção de linguagens plurais, utilizando-se dos recursos da arte para explorar o repertório reflexivo dos estudantes, permitindo que eles compreendam as forças que regulam seus próprios corpos. As contribuições de Hernández (2000) são cruciais neste percurso ao tratar a cultura visual como parte das relações de poder. De acordo com o pesquisador, as imagens são espelhos passivos da realidade, modos de ver e interpretar o mundo. Assim, a arte erótica, ao conferir visibilidade a desejos e corpos marginalizados, atua como um elemento de enfrentamento analítico, avaliativo e reflexivo às desigualdades.

5.1. A potência política e estética da arte erótica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos em 1997, foram um marco na regulamentação da educação brasileira. Ao oferecerem diretrizes que facultam a docentes e gestores a adaptação do projeto político-pedagógico às especificidades locais, asseguram a democratização de conhecimentos considerados essenciais à formação cidadã. Dentre as competências fundamentais propostas para o Ensino Fundamental, estão a valorização da pluralidade sociocultural e o combate rigoroso a quaisquer formas de discriminação, sobretudo as de classe, etnia, crença ou sexo (Brasil, 1997).

É importante ressaltar que a partir deste momento, a sexualidade deixa de ser um tópico isolado para tornar-se um “tema transversal”, atravessando diversas áreas do conhecimento e exigindo uma postura ética que reconheça a diversidade como valor pedagógico. Esses documentos organizaram o ensino em bases disciplinares e inovam ao introduzir os eixos temáticos que abordam as diversas áreas do saber das urgências sociais contemporâneas. Ao enfatizar que esses papéis de gêneros são construções sociais e não destinos biológicos, os PCNs fornecem a base institucional para uma abordagem histórico-crítica e analítica que esta pesquisa defende.

Se o gênero é relativo e histórico, a arte torna-se o espelho ideal para observar como essas "verdades" sobre o masculino e o feminino foram pintadas, moldadas e, por vezes, subvertidas ao longo dos séculos. A estética, neste contexto, desvincula-se da categoria do "belo" para retomar o conceito de “aisthesis”, ou seja, o retorno da experiência sensível e perceptiva em sua plenitude. Dentro deste panorama, a arte erótica desafia a anestesia visual da sociedade contemporânea, diagnosticada por Han (2014), que identificou a urgência de instaurar um olhar que demora, contempla e sente, contrapondo-se à lógica da aceleração e ao consumo voraz de imagens, características da modernidade tardia.

Para Han (2014), a superexposição e a mercantilização do corpo resultam em um empobrecimento da experiência, atrofiando a capacidade de aprofundar a reflexão do sujeito. A ruptura promovida pela arte erótica consiste, portanto, em deslocar a representação do corpo do domínio da pornografia, regida pela repetição, pela funcionalização do desejo e pela satisfação imediata, para o espaço da arte, onde o corpo é inscrito como signo, metáfora e narrativa simbólica. É neste ponto que as reflexões de Umberto Eco (2004) são primordiais ao definir a obra de arte como um sistema aberto de significações. Ao contrário do conteúdo pornográfico, que oferece um sentido unívoco e fechado, a imagem artística convida o observador à participação ativa. O sentido não é dado; é construído na interação entre a obra e a bagagem cultural, afetiva e histórica do espectador.

Assim, a arte erótica, enquanto "obra aberta", educa o olhar para as sutilezas do desejo e da gestualidade, transfigurando o corpo de uma "máquina biológica" em uma expressão de subjetividade. Esse processo expande a experiência estética para o estímulo visual, instaurando uma relação ética entre o ver e o sentir em um ato de interpretação e responsabilidade. Seguindo o pensamento de Foucault (1979), a arte erótica pode ser compreendida como um

contradiscurso, pois onde há relações de poder, também há resistências capazes de tensionar os regimes de verdade que, historicamente, disciplinaram os corpos e regularam as sexualidades.

Se o poder opera por meio da normalização, da vigilância e da produção de saberes normativos, a produção artística de cunho erótico atua na contramão, tornando visível aquilo que foi silenciado, interditado ou relegado à categoria do desvio pela biopolítica. Esse movimento de desnaturalização evidencia que as formas de desejar, amar e se relacionar não são universais nem imutáveis, mas sim constructos históricos e culturais situados. Del Priore (2014), ao analisar o erotismo no contexto brasileiro, apresenta como essas sensibilidades são moldadas pelo tempo. Ao revelar tais historicidades, a arte rompe com a ilusão de uma natureza sexual fixa e expõe as engrenagens de poder que sustentam as normas vigentes, permitindo que o observador perceba a transitoriedade dos padrões morais.

A subversão artística reside na pluralidade de corpos e prazeres representados, ao abdicar dos modelos hegemônicos de gênero, beleza e comportamento, configura-se como uma ferramenta de resistência política contra a padronização das subjetividades. Ela contesta o que é imposto como regra e moral e atua proativamente na legitimação de existências corporais e afetivas dissidentes, conferindo-lhes lugar no campo da visibilidade e do direito ao desejo. Na esfera educacional, a articulação entre as potências estética e política culmina na construção de uma ética do prazer. Conforme os estudos de Louro (2013), é possível pensar que a inserção da arte e da cultura visual na escola transcenda os conteúdos disciplinares ao participar da constituição das identidades nos modos de ver, sentir e interagir com a alteridade.

Essa proposta converge com as análises de Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2002), ao defender uma educação sexual orientada pela autonomia e pelo desenvolvimento do senso crítico. Ao investigar as imagens artísticas, o estudante é desafiado a discernir o que é objetificação e expressão, do consumo passivo à reflexão ativa, entre a norma imposta e a liberdade conquistada. Trata-se de um movimento emancipatório que instrumentaliza o indivíduo para decifrar os discursos que o cercam, permitindo-lhe um posicionamento responsável diante das representações sociais. Desse modo, a arte erótica, quando integrada de forma criteriosa à práxis educativa, despe-se do caráter de tabu e da provocação moral para consolidar-se como um potente instrumento formativo.

5.2. Estratégias para o uso pedagógico da arte do nu e do erotismo

A estratégia central deste projeto consiste na educação do olhar, operacionalizada por meio da leitura de caráter reflexivo de produções artísticas sobre nudez e o erotismo. Os estudos da cultura visual, na perspectiva de Hernández (2000), sustentam que as imagens vão além das ilustrações da realidade; são instâncias produtoras de sentidos, valores e processos de subjetivação. Louro (2013), por sua vez, aborda que a educação sexual deve questionar os regimes de visibilidade e as estruturas que ditam quais corpos são passíveis de exibição e do desejo e quais são condenados ao silenciamento.

O diálogo entre as obras clássicas e contemporâneas fomenta o debate crítico sobre eixos fundamentais como gênero e sexualidade, iluminando as construções sociais da masculinidade e da feminilidade. Michel Foucault (2008) compreende que as noções de normatividade e de poder não operam sozinhas, mas sim por meio de complexos dispositivos encarregados do controle, da vigilância e da padronização dos gestos dos corpos e dos prazeres. Longe de ser uma força repressiva, em Foucault (2008) o poder é produtivo, pois fabrica normas disciplinares e imperativos regulatórios

Ao confrontar imagens clássicas com manifestações artísticas contemporâneas, os mecanismos históricos de sujeição e normalização, o tensionamento visual e discursivo que abre fissuras nos modelos hegemônicos permitem que a diferença e a alteridade emergam. O reconhecimento legítimo da pluralidade e da contingência das experiências humanas se expressa na arte, deixando de ser um mero registro estético e passando a atuar como campo de batalha, onde as tecnologias de gênero são simultaneamente expostas, contestadas e reinventadas, pois onde há poder também há resistência (Foucault, 1988).

Essa proposta pedagógica desloca a nudez do domínio da pornografia e da exploração comercial para o plano da reflexão estética e ética. Ao fazê-lo, promove uma postura analítica e autônoma diante da hipersexualização midiática, transformando o estudante de espectador passivo em um intérprete crítico das representações que o circundam. Michel Foucault (1979, 1988) aponta que a sexualidade foi construída por discursos históricos que oscilam conforme as configurações sociais, científicas e religiosas de cada época. Priore (2016) segue essa mesma perspectiva ao mapear como o corpo e o prazer foram regulados de maneiras distintas nos períodos colonial, imperial e republicano do Brasil.

Ao adotar essa abordagem em sala de aula, o educador utiliza a arte do nu como documento histórico, capaz de revelar as camadas invisíveis da cultura e dos regimes morais que evidenciam as flutuações entre a permissividade e a interdição. Um planejamento de aula bem estruturado trará, por exemplo, questões como quem detém o direito à representação e quem é silenciado. Qual seria o ideal diante da mutabilidade dos padrões de beleza e dos papéis sociais e qual estratégia adotar como instrumento para a desnaturalização das normas sexuais?

Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2009, 2013) e Maia & Ribeiro (2011) enriquecem a eficácia dessa estratégia ao sinalizar que é necessário pensar na estruturação de uma práxis pedagógica que prioriza espaços em que o diálogo orientado possa contribuir de forma segura. A fala e a dúvida também são formas de acolhimento, evitando o silenciamento dogmático; a mediação docente qualificada estabelece intervenções claras que guiam o olhar do estudante para além da superfície da imagem. E a articulação ético-jurídica da vinculação da análise estética aos marcos legais e aos princípios universais dos direitos humanos fortalece essas estratégias.

Ao evidenciar que os conceitos de "normalidade" ou "desvio" resultam de processos históricos, a educação sexual promove a percepção de que o presente é apenas uma das formas possíveis de existência, abrindo caminho para o respeito à pluralidade contemporânea. Quanto à educação sexual, Paulo Rennes Marçal Ribeiro (2009, 2013) e Maia & Ribeiro (2011) discutem a responsabilidade da escola na promoção da autonomia moral e intelectual dos indivíduos. Essa abordagem equilibra-se entre o rigor e a sensibilidade, evitando tanto a censura que interdita o conhecimento quanto a exposição acrítica, que banaliza a imagem.

Ao integrar esses elementos, a educação sexual reafirma seu compromisso com a cidadania, instrumentalizando o sujeito para vivenciar sua corporeidade com responsabilidade e respeito. Dentro da jurisdição das políticas públicas, o uso pedagógico da arte do nu entra no território do contradiscurso. Enquanto os currículos tradicionais operam com frequência pelo silenciamento do corpo e do prazer, a inserção da linguagem artística atua como resistência simbólica aos dispositivos de controle e normalização que moldam o espaço escolar.

Os documentos norteadores da educação sexual, ao incorporarem abordagens culturais e estéticas, contribuem efetivamente para a formação crítica dos sujeitos. Essa perspectiva se apoia nos conceitos de Hernández (2000), que valoriza a cultura visual como instrumento de

reflexão, e de Louro (2013), que compreende a sexualidade como construção sociocultural. Além disso, alinha-se a Marçal (2009, 2013), que defende uma educação sexual integrada aos aspectos afetivos, culturais e sociais da experiência humana, uma visão que ganha ainda mais profundidade histórica e artística com as contribuições de Del Priore (2016), Clark (1956) e Bataille (1987) sobre as representações do corpo e do erotismo.

Esses conceitos alinham-se à desconstrução de estigmas no enfrentamento da desinformação que substitui o senso comum por uma análise crítica e fundamentada das representações humanas. Ao assumir esse caráter formativo, a educação sexual deixa de ser um manual de anatomia e prevenção para se tornar um espaço de investigação sobre como fomos ensinados a desejar, a nomear e a policiar nossos corpos. Para Foucault (1988), os discursos sobre o sexo produzem verdades normativas que se instalam na nossa carne como se fossem naturais.

Nesse cenário as advertências de Byung-Chul Han (2014) tornam-se essenciais, frente à anestesia do sensível provocada pela sociedade do desempenho e pelo consumo voraz de imagens descartáveis; a arte erótica, quando mediada pedagogicamente, resgata o tempo da contemplação. Ela qualifica a experiência educativa ao exercitar pedagogicamente o senso crítico e a reflexão, transformando o ato de ver em uma prática da consciência humana. A formação docente requer investimento para a efetivação de ações que abordem a arte do nu e do erotismo na educação sexual, promovendo uma ética com fundamentos no respeito.

Essa instrução técnica passa por processos reflexivos quanto ao conteúdo a ser abordado e às disposições incorporadas pelos educadores ao longo de suas trajetórias. Pierre Bourdieu (2007) oferece uma lente decisiva para essa análise ao demonstrar que os agentes sociais são estruturados por um “habitus” que se aplica ao sistema de disposições duráveis que orienta percepções e julgamentos. Ao confrontar o erotismo na arte, o docente não enfrenta apenas resistências institucionais externas, mas também seus próprios esquemas de percepção. Como aponta Bourdieu (2003), a violência simbólica opera de forma sutil, levando à aceitação de hierarquias morais como se fossem verdades universais.

No campo educacional, essa violência manifesta-se na exclusão de imagens e experiências sensíveis, consideradas “perigosas”, restringindo o currículo a uma estética higienista. Ao compreender que o acesso à arte e a capacidade de interpretá-la são formas de

capital cultural desigualmente distribuídas, o educador deverá escolher as obras com rigor. Ao disponibilizar certos materiais visuais, é preciso fornecer os instrumentos para que o estudante incorpore esse capital, transformando o estranhamento diante do nu artístico em uma capacidade de leitura crítica e autônoma.

No entanto, esse processo de "alfabetização visual" não ocorre facilmente, exige uma postura ética que reconheça o peso simbólico das representações do corpo e a sensibilidade dos sujeitos envolvidos. A transição da teoria para a prática em sala de aula demanda mais do que subsídios sociológicos; exige uma estética do cuidado. O uso pedagógico requer um planejamento que considere o contexto e a faixa etária, organizando um ambiente de segurança emocional, conduzindo o olhar sem violar direitos e visões de mundo.

5.3. Limites éticos e legais no uso de imagens

A dualidade constitucional entre a liberdade de cátedra e a preservação da intimidade exige que o docente opere em uma zona de equilíbrio ético. No cotidiano escolar, o respeito à dignidade humana não pode ser confundido com o silenciamento e a censura, mas sim com a qualificação da exposição. Isso significa que o uso da arte erótica deve ser acompanhado de uma justificativa pedagógica, garantindo que o corpo representado seja lido no espectro do patrimônio cultural, e não como objeto de exposição gratuita sujeito ao constrangimento.

Conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem e dos valores (Brasil, 1990). No entanto, o próprio ECA também assegura o direito à cultura e ao acesso aos saberes. O cuidado pedagógico reside em selecionar obras cujas narrativas contribuam para a emancipação do olhar e para o entendimento histórico do corpo.

A viabilização dessa proposta pedagógica exige, inicialmente, o alinhamento das atividades ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assegurando que a mediação do nu artístico esteja amparada pela autonomia didática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB). Esse respaldo institucional permite ao educador selecionar, de forma criteriosa e intencional, obras cujas narrativas desconstruam o entendimento histórico do corpo nu como algo imoral e pecaminoso. O uso pedagógico de imagens históricas encontra amparo na ponderação entre o direito constitucional do estudante ao pleno acesso à cultura e à pluralidade de ideias e o poder de tutela dos responsáveis locais. O equilíbrio criterioso das escolhas do professor no uso de imagens aproxima o aluno no contato com o capital cultural artístico formativo (BOURDIEU, 2007).

Assim, ao integrar o rigor normativo à sensibilidade estética, o docente transforma o estudo da arte em uma lição de cidadania que sabe operar, inclusive, diante de complexidades jurídicas. Afinal, embora os direitos fundamentais compartilhem o mesmo status e possuam equivalência em seu núcleo axiológico, a aplicação prática na sala de aula pode revelar cenários de antinomia; quando ocorre o tensionamento entre o direito à imagem e a liberdade de expressão e de cátedra, a resolução desse conflito não se dá pela exclusão de uma norma pela outra, mas sim pela técnica da ponderação (MENDONÇA, 2016).

Assim, ao integrar o rigor jurídico à sensibilidade estética, o educador transforma o estudo do nu em uma lição de cidadania, embora os direitos fundamentais compartilhem o mesmo status jurídico e possuam equivalência em seu núcleo axiológico, a aplicação prática revela cenários de antinomia. Quando ocorre a junção entre o direito à imagem e a liberdade de expressão, a resolução não se dá pela exclusão de uma norma pela outra, mas sim pela técnica da ponderação (Mendonça, 2016).

A análise deve ser realizada observando-se critérios de proporcionalidade para determinar qual direito deve prevalecer em determinada circunstância pedagógica ou artística. É imperativo, contudo, que esse juízo de ponderação seja orientado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, que atua como vetor supremo para mediar o conflito, garantindo que a liberdade de expressão não resulte na desproteção do sujeito representado (Mendonça, 2016).

A legislação educacional orienta essa prática ao afirmar que o ensino deve pautar-se pelo respeito ao pluralismo de ideias e à formação ética dos estudantes (Brasil, 1996). A exibição de imagens do nu e do erotismo em sala de aula é legítima quando vinculada a objetivos pedagógicos claros, mediada criticamente e adequada à faixa etária e ao contexto sociocultural dos alunos. Clark (1956) compreende o nu na arte como uma construção

simbólica e idealizada, orientada por valores estéticos e culturais para não submeter o espectador à excitação visual.

Essa concepção fornece base para que o educador diferencie o uso pedagógico legítimo da exposição indevida, ancorando-se na análise estética, histórica e cultural das obras. Entretanto, a reflexão ética sobre as imagens exige reconhecer que o ato de olhar nunca é neutro. Sontag (2007) problematiza o poder presente em toda imagem, destacando que ver implica uma relação ética entre quem observa e quem é observado. Essa compreensão reforça a necessidade de orientar o olhar dos estudantes, evitando processos de objetificação e de voyeurismo, instigando a leitura consciente das representações do corpo.

Além dos aspectos éticos, o uso de imagens encontra limites nas legislações relativas aos direitos autorais e à proteção de dados. A lei de direitos autorais (LDA) permite a reprodução de obras para fins de estudo, crítica ou comentário, desde que a fonte e a autoria sejam devidamente indicadas e não haja finalidade comercial (Brasil, 1998). Essa norma respalda o uso de reproduções de obras de arte em contextos educativos e acadêmicos. Por outro lado, o ordenamento jurídico brasileiro criminaliza a divulgação não consentida de imagens que envolvam nudez ou ato sexual (Brasil, 1940, alterado pela Lei 13.718/2018), protegendo a dignidade e a intimidade mesmo quando o registro original foi consensual.

Esse dispositivo reforça a necessidade de distinguir rigorosamente imagens artísticas de patrimônio cultural de conteúdos produzidos ou difundidos de forma ilícita. A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) classifica informações sobre a vida sexual como dados sensíveis, exigindo rigoroso consentimento e adequação no tratamento de imagens que permitam a identificação de pessoas (Brasil, 2018). Esses aparatos legais demonstram que a utilização pedagógica de imagens do nu e do erotismo é possível, desde que sustentada por critérios éticos, legais e pedagógicos bem definidos.

O papel do professor, nesse cenário, segundo Hernández (2000), é defender que o ensino da arte deve formar o olhar crítico, capacitando os estudantes a compreender a imagem como construção cultural e social. O docente atua, assim, como mediador entre a obra e o aluno, selecionando materiais de fontes confiáveis, contextualizando historicamente as imagens e orientando sua interpretação. A ética da prática educativa fundamenta-se, ainda, no

compromisso com a dignidade humana. Freire (1996) concebe a educação como um ato ético e político, no qual ensinar implica responsabilidade, respeito e diálogo.

A abordagem do nu e do erotismo na arte deve, portanto, contribuir para a emancipação dos sujeitos, e não para sua exposição ou constrangimento. A ética pedagógica traduz-se na escuta, no cuidado e na construção coletiva de sentidos. Sob uma perspectiva crítica, o corpo pode ser compreendido como um elemento político e discursivo. Foucault (1988) demonstra que a sexualidade não é simplesmente reprimida, mas produzida e regulada por estruturas de poder que definem o que pode ser visto, dito e ensinado. As instituições educacionais participam desse processo ao normatizar olhares e condutas, o que torna imprescindível uma reflexão consciente sobre o uso das imagens do corpo no ensino.

Nesse ponto, as contribuições de Bourdieu (2003) ampliam a análise ao evidenciar que as normas morais relacionadas ao corpo operam como formas de poder simbólico, internalizadas pelos sujeitos e reproduzidas culturalmente. Valores ligados à modéstia, à vergonha e à pureza são incorporados como disposições sociais, reforçando desigualdades e silenciamentos, especialmente em relação ao corpo feminino. Reconhecer essas dinâmicas é fundamental para que a educação não reproduza, de forma acrítica, hierarquias simbólicas historicamente construídas. O educador deve assegurar a liberdade de expressão artística e a proteção da dignidade humana, pilares de uma educação democrática e humanista. Quando mediada de maneira consciente e ética dentro do respaldo legal, a arte torna-se um potente instrumento de reflexão sobre o corpo, o desejo e a condição humana, contribuindo para a formação crítica e sensível dos educandos.

5.4. Propostas para uma prática educativa emancipadora

O legado de Paulo Freire oferece os fundamentos teóricos centrais para essa concepção, ao definir a educação como um processo dialógico e ético. Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige o respeito à autonomia dos educandos e o reconhecimento de que o saber é construído na inter-relação entre os sujeitos. O educador, neste caso, abdica da posição de mero transmissor de verdades absolutas para atuar como facilitador de experiências formativas.

Dessa maneira, estimula-se uma reflexão profunda sobre a realidade do próprio corpo, compreendido como um campo de saber.

O nu e o erotismo, quando submetidos a uma mediação crítica, integram esse processo formativo ao converter o corpo e o desejo em objetos de investigação e consciência, opondo-se à lógica da repressão e do tabu. Paulo Freire (1996) entende a educação como uma prática política, voltada essencialmente à conscientização dos sujeitos; o ato de ensinar não consiste na transferência de conteúdos estáticos, mas na criação de condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, aptos a realizar uma leitura crítica do mundo para transformá-lo.

Diante das concepções de Freire (1996), a educação emancipatória pressupõe o desenvolvimento de uma ciência do questionamento que permita ao indivíduo decodificar as relações de opressão, reconhecer sua condição de classe e atuar ativamente na construção democrática. Por conseguinte, a instituição escolar deve privilegiar o diálogo e o respeito aos saberes culturais dos educandos, rompendo com a "educação bancária" e com práticas autoritárias que reproduzem desigualdades. Para complementar este raciocínio, Paro (2010) discute a gestão democrática da escola pública ao apontar que a educação emancipatória é indissociável da autonomia docente. O autor caracteriza o professor como um trabalhador intelectual cuja ação pedagógica não pode ser reduzida à execução de tarefas curriculares ou a políticas prescritas de forma fixa.

A autonomia do educador é condição para que o ensino cumpra sua função social; somente um docente com liberdade pedagógica é capaz de mediar o conhecimento em consonância com as realidades concretas dos discentes. Para Paro (2010), a negação dessa autonomia compromete a finalidade última da escola pública, esvaziando seu potencial democrático e formativo. A formação do cidadão democrático e consciente de sua historicidade depende tanto de uma pedagogia dialógica quanto de estruturas institucionais que garantam a qualidade do trabalho docente.

A emancipação dos educandos está vinculada à dos educadores, uma vez que docentes submetidos a controles excessivos ou padronizações tecnocráticas tendem a reproduzir práticas alienantes. A investigação desenvolvida nesta dissertação, ao examinar a arte do nu e do erotismo como dispositivos pedagógicos na educação sexual, estabelece uma interlocução

direta com a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire e com a defesa da autonomia docente proposta por Vítor Paro. Ao compreender o corpo como uma construção histórica e cultural, transformada por relações de poder e pelas trocas discursivas normativas, o estudo converge para a premissa de que a educação deve viabilizar a leitura crítica do mundo e a tomada de consciência das condições sociais que moldam a experiência humana.

Freire (1996) reconhece o processo educativo como uma prática de liberdade, na qual o conhecimento emerge do diálogo entre sujeitos históricos situados. Tal processo permite que os sujeitos estabeleçam os modos de sentir, de olhar e de desejar que são formas construídas socialmente. Todavia, essa abordagem pedagógica torna-se viável apenas quando articulada à liberdade de ação dos professores (Paro, 2010). Ao sustentar que o professor é o sujeito ativo do processo educativo, o autor sinaliza que a escola pública cumpre sua função social somente quando assegura condições para que o educador exerça sua prática de forma reflexiva e contextualizada.

No escopo desta dissertação, a utilização pedagógica da arte do nu e do erotismo pressupõe a liberdade docente para selecionar conteúdos, mediar debates e tensionar as barreiras morais e institucionais que frequentemente cercam a temática da sexualidade. A concepção de educação sexual emancipatória fundamenta-se na premissa de que a sexualidade é uma dimensão constitutiva da experiência humana. Educar para a sexualidade prescinde de condutas ou do reforço de normas morais; trata-se, antes, de viabilizar que os sujeitos desenvolvam uma relação responsável com seus próprios corpos, desejos e afetos. Tal abordagem, em conformidade com Ribeiro (2004) e Bonfim (2012), defende a educação sexual como um direito fundamental, cujo conhecimento está desvinculado de dogmas religiosos moralizantes.

Ribeiro (1990, 2009, 2013) e Maia & Ribeiro (2011) sustentam que a escola pública, em sua condição de espaço laico, tem a responsabilidade ética de oferecer uma educação sexual pautada em princípios científicos que respaldam os direitos humanos. Segundo o autor, a intrusão de padrões morais ou confessionais no ensino da sexualidade compromete a função social da escola, pois restringe o acesso dos discentes a uma compreensão plural e crítica da corporeidade. Nesse sentido, a liberdade de ensinar constitui condição para a efetivação de uma prática emancipatória, permitindo ao docente abordar temas complexos de forma contextualizada, respeitosa e reflexiva. Ao articular educação sexual e emancipação, Ribeiro

(2009, 2013) enfatiza que o docente deve atuar como mediador do conhecimento, distanciando-se do papel de agente de controle moral.

Essa posição reforça a ideia de que a educação sexual deve fomentar a liberdade consciente dos estudantes, capacitando-os a distinguir entre normas sociais historicamente construídas e seus próprios processos de subjetivação. Ribeiro (2009) adverte que o silenciamento da sexualidade no currículo não resguarda os estudantes; ao contrário, expõe-nos à desinformação, à violência simbólica e à perpetuação de preconceitos. Garantir a liberdade de cátedra é, por conseguinte, assegurar o direito dos educandos ao conhecimento e ao pleno exercício da cidadania. Ao reconhecer a sexualidade como um conhecimento legítimo de saber e de direitos, essa análise desloca o debate do campo da moralização para o da emancipação, promovendo a formação de sujeitos livres e socialmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação realizou uma análise histórico-crítica das representações do nu, do erotismo e da sexualidade na arte, compreendendo-as como construções culturais atravessadas por relações de poder e discursos morais que produziram massas corporais profundamente assimétricas. A pesquisa reafirmou que o corpo não é um dado natural, mas um território simbólico permanentemente disputado por regimes de saber. Ficou demonstrado que a subjetivação feminina oscilou entre a sacralidade reprodutiva e a ameaça moral, enquanto o corpo masculino foi constituído como o lugar da ação e do poder, menos submetido à vigilância do desejo.

Ao dialogar com aportes teóricos de Foucault, Louro, Bataille e outros, evidenciou-se que a sexualidade é uma construção histórica que normaliza comportamentos e constrói subjetividades. Nesse processo, a arte revelou sua ambivalência: ora como espelho de hierarquias patriarcais, ora como espaço de resistência. Diante desse cenário, a presente pesquisa defendeu a urgência de uma prática educativa emancipatória, capaz de resgatar o “Eros” como força humanizadora, para além de reduções moralizantes ou mercadológicas.

O trabalho do professor com esses temas exige preparação para compreender a importância de empregar a arte como resistência que desperta os sentidos. O papel do educador é atuar como mediador, transformando a análise da imagem em um aprendizado significativo, crítico e seguro para o aluno. Esse cuidado é urgente, já que vivemos cercados por imagens digitais que, na maioria, continuam a usar o corpo como objeto de consumo. Isso significa dar ao aluno ferramentas para que ele saiba interpretar o que vê, protegendo-o de ideias prontas e ajudando-o a ser dono de suas próprias escolhas na formação plena de sua identidade.

A análise do arcabouço jurídico e pedagógico brasileiro revela que a utilização de imagens do corpo e do nu artístico em sala de aula está respaldada, desde que esteja mediada por critérios éticos e científicos. A convergência entre a autonomia docente garantida pela LDB (1996), a permissão de uso autoral para fins de estudo (Brasil, 1998) e os princípios de diversidade dos PCNs (2000) assegura que o espaço escolar seja um local legítimo de fruição estética e da emancipação do olhar. Ao mesmo tempo, o respeito aos limites impostos pelo ECA (1990) e pela LGPD (2018) no tratamento de dados sensíveis garante a proteção da integridade moral dos estudantes e dos sujeitos representados.

A trajetória percorrida nesta dissertação demonstra que o olhar sobre a arte nunca foi neutro; foi movido pela tensão constante "entre o desejo e a repulsa". Ao longo da história, o nu e o erotismo foram temas celebrados na arte, representando o tempo em que a sexualidade era motivo de contemplação do corpo e também de punição. Essa oscilação revelou que as nuances visuais funcionam como um campo de batalha: de um lado, o desejo que busca a liberdade e a expressão da subjetividade; de outro, a repulsa alimentada por dispositivos morais que tentam silenciar ou disciplinar o que foge à norma. Compreender essa dinâmica é essencial para perceber que as imagens que consumimos hoje carregam os mesmos vestígios desses conflitos históricos.

Cabe destacar que esta pesquisa possui delimitações necessárias ao seu recorte analítico. O estudo concentrou-se na análise histórico-crítica de representações do nu e do erotismo na arte ocidental, priorizando obras e debates teóricos que contribuíram para a compreensão da construção cultural da sexualidade e do corpo. Dessa forma, não se buscou realizar um levantamento exaustivo de todas as manifestações artísticas sobre o tema; assim, não foram abordadas produções da cultura digital ou da indústria pornográfica, por demandarem campos de investigação próprios. Da mesma forma, a análise manteve-se na dimensão teórica e interpretativa, não contemplando etapas de pesquisa empírica em contexto escolar. Assim, as reflexões apresentadas situaram-se nos âmbitos da história, da estética e da pedagogia, oferecendo subsídios consolidados para o debate sobre a leitura crítica das imagens erotizadas do corpo e da sexualidade.

Em última análise, compreender as dinâmicas de poder que regem os comportamentos é o primeiro passo para a transformação da sociedade. Libertar o olhar não é apenas um ato estético, mas também um gesto político de questionar o que nos é apresentado como "normal". Educar para a diversidade e para o sensível é, em última instância, educar para a liberdade. Ao oferecer ferramentas para que o sujeito interprete o mundo visual, a educação permite que ele deixe de ser um espectador passivo das normas sociais e se torne o protagonista da própria história.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H. (2001). **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas, 9(2), 575–585.
- Barbosa, A. M. (1978). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1989). **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- Bataille, G. (1987). **O erotismo**. Porto Alegre: L&PM.
- Barbosa, A. M. (2002). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (Ed.). (2005). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2015). **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo, SP: Cortez.
- Bauman, Z. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beard, M. (2010). **Roma**: a vida e os costumes. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Beauvoir, S. (2009). **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bedin, R. C.; Muzzeti, L. R.; Ribeiro, P. R. M. (2020). **A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil**: sexologia e educação sexual do século XIX aos dias de hoje. Revista Humanidade & Inovação. Tocantins, 7 (27), 72-88. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160> . Acesso em: 12 abr. 2025.
- Berger, J. (1999). **Modos de ver**. São Paulo: Rocco.
- Bonfim, C. (2012). **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (1989). **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1996). **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2002). **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2003). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2007). **A distinção: crítica social do julgamento**. Rio de Janeiro: Zahar.

Bourdieu, P. (2007). **Os três estados do capital cultural**. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (9ª ed.). Vozes.

Bourdieu, P. (2010). **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brasil. [Constituição (1988)]. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (1998). *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural/orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP & A.

Brasil. (2002). *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. (2018). *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais)*. Brasília: Diário Oficial da União.

Butler, J. (2018). **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cabral, J. T. (1987). **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papirus.

Clark, K. (1956). **O nu: um estudo sobre a forma ideal**. Lisboa: Ulisseia.

Del Priore, M. (1993). **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.

Del Priore, M. (2014). **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editorial Planeta do Brasil.

Del Priore, M. (2016a). **Histórias da gente brasileira: Colônia** (Vol. 1). São Paulo: Leya Brasil.

Del Priore, M. (2016b). **Histórias da gente brasileira: Império** (Vol. 2). São Paulo: Leya.

Dewey, J. (2010). **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes.

- Eco, U. (2004). **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record.
- Ferraz, M. H. C. T., & Fusari, M. (2010). **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo, SP: Cortez.
- Foucault, M. (1979). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1987). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1988). **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2009). **História da sexualidade II: O uso dos prazeres** (M. T. C. Albuquerque, Trad.). Edições Graal.
- Foucault, M. (2014). **História da sexualidade III: O cuidado de si** (M. T. C. Albuquerque, Trad.). Paz e Terra.
- Foucault, M. (2019). **História da sexualidade IV: As confissões da carne** (P. Tamen, Trad.). Relógio D'Água Editores.
- Francisco, L. R. da R. de. (2022). **O tempo do Renascimento**. In: R. Pantano Filho & E. Amaral (Orgs.). **O Renascimento em uma perspectiva interdisciplinar**. Itu: Fox Tablet, pp. 11–21.
- Freire, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- Han, B.-C. (2014). **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes.
- Han, B.-C. (2017). **A agonia de Eros**. Petrópolis: Vozes.
- Hernández, F. (2000). **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed.
- Hunt, L. (1999). **A invenção da pornografia: obscenidade e as origens da Modernidade (1500–1800)**. São Paulo: Editora Hedra.
- Leão, A. M. C.; Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M. (2024). **Historicização da educação sexual no Brasil pós-PNE e BNCC: entre embates e possibilidades**. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara, 25, e024002. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581/> . Acesso em 12 abr. 2025.
- Lerner, G. (2019). **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix.
- Louro, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

- Louro, G. L. (2013). **Pedagogias da sexualidade**. In G. L. Louro (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 7– 28.
- Maia, A. C. B.; Ribeiro, P. R. M. (2011). **Educação sexual: princípios para ação**. Araraquara, DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 15 (1) 75-84.
- Mendonça, B. L. (2016). **Direito à imagem × liberdade de expressão**: Comentários ao Recurso Especial n. 1.200.482/RJ. *Civilistica.com*, 5 (1) 1–20.
- Minayo, M. C. S. (2010). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Editora Hucitec.
- Paro, V. H. (2010). **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez.
- Porter, R., & Teich, M. (Orgs.). (1998). **Conhecimento sexual, ciência sexual**: a história das atitudes em relação à sexualidade. São Paulo: Editora Unesp.
- Puccini-Delbey, G. (2010). **A vida sexual na Roma Antiga**. Lisboa: Edições Textografia.
- Ribeiro, P. R. M. (1990). **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E.P.U.
- Ribeiro, P. R. M. (2002). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Ribeiro, P. R. M. (2004). **Os momentos históricos da educação sexual no Brasil**. In: P.R. M. Ribeiro (Org.) **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência Editora, pp. 15–34.
- Ribeiro, P. R. M. (2009). **A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil**. In M. N. D. Figueiró (Org.) **Educação sexual**: múltiplos temas, compromissos comuns. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, pp. 43–65.
- Ribeiro, P. R. M. (2013). **A educação sexual na formação de professores**: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O.; Pereira, G. R.; Reis, M. A. S. **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando políticas, teorias e práticas. Petrópolis: DP et al. ii, p. 7-14.
- Rossi, M. H. W. (2009). **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre, RS:Mediação.
- Sontag, S. (2007). **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras.
- Stearns, P. N. (2010). **História da sexualidade**. São Paulo: Contexto.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Clark, K. (1956). **The nude**: a study in ideal form. New York: Pantheon Books.

Clark, T. J. (2004). **A pintura da vida moderna**: Paris na arte de Manet e de seus seguidores (J. G. Couto, Trad.). Companhia das Letras.

Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (Orgs.). (2008). **História do corpo**: da Renascença às Luzes (Vol. 1). Petrópolis: Vozes.

Corbin, A., Vigarello, G., & Holt, R. (Eds.). (2012). **História do corpo**: da Renascença às Luzes (Vol. 2). Petrópolis: Vozes.

Douglas, M. (1991). **Pureza e perigo**: ensaio sobre as noções de poluição e tabu. Lisboa: Edições 70.

Eco, U. (2007). **História da feiura**. Rio de Janeiro: Record.

Hall, S. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.

Laqueur, T. (2001). **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Louro, G. L. (1997). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: