



Corporeidade: uma abordagem pedagógica na Educação de Jovens e Adultos

Corporeity: a pedagogical approach in adult education

Cláudio Eduardo Resende Alves (1)
Fernando Costa Amaral (2), Agnела da Silva Giusta (3)

PUC/MG/ Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/cadubr@hotmail.com (1)
PUC/MG/ Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/fcoamaral@terra.com.br (2)
PUC/MG/ Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/agnela@terra.com.br (3)

Resumo:

Esse artigo representa parte da pesquisa de mestrado em ensino de ciências da PUC/MG. Este trabalho localiza-se no campo de estudo da educação de jovens e adultos com recorte específico para o conceito do corpo humano e a formação continuada de profissionais da educação. Interessa-nos investigar como o corpo é definido pelos educadores e como ele é abordado na sala de aula. Além disso, a análise do conceito de corpo em um exemplo de livro didático da EJA nos revela a reprodução de uma visão determinista do corpo, ao invés de promover uma ampliação de consciência sobre a forma de se compreender o corpo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Corpo, educação de jovens e adultos, formação de educadores.

Abstract

This article represents part of a master program research on Science teaching at PUC/MG. This paper is situated on the adult education field with a particular focus on human body concept and continuing education of teaching professionals. We are interested on investigating how educators define the body and how it is approached in classes. Besides, the analysis of the body concept from an example of an adult education publication reveals the reproduction of a deterministic view of the body instead of promoting awareness on the way one understands the body in the contemporaneity.

Key words: Adult education, body, teaching continuing education

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa de mestrado em ensino de ciências e biologia na PUC/MG iniciada no ano de 2008 sobre a temática “*Corporeidade: uma proposta de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos*”, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Costa Amaral e da Prof^a. Dr^a. Agnela da Silva Giusta. A pesquisa propõe a investigação das noções, idéias e conceitos que educadores de EJA têm do corpo humano e das formas de trabalho com essa temática em sala de aula.

O produto final da pesquisa é a elaboração de uma oficina de formação para educadores de EJA, com a intenção pedagógica de promover uma ampliação de consciência sobre o conceito de corpo humano e de suas múltiplas possibilidades no discurso e na prática educativa, destacando outras formas de se abordar o tema que não seja o trabalho meramente desportivo.

A palavra corpo, sendo uma das mais ricas da língua portuguesa, sempre foi objeto de curiosidade por ser uma engrenagem misteriosa, levando com que cada área do conhecimento humano apresentasse possíveis definições para o corpo como seu objeto de estudo. Já por corporeidade, entendemos a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo.

Na filosofia, Platão definiu o homem composto pela cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo; enquanto para Descartes, o corpo como organismo é uma máquina tanto que tem aparelhos.

Segundo a antropologia (LARAIA, 2006), o corpo é a expressão da cultura sendo, portanto, objeto de sua expressão. Várias sociedades primitivas já expuseram o corpo, representaram esse corpo e se comportaram de diferentes maneiras em relação a ele. Para Rodrigues (1986), a estrutura biológica ontológica do ser humano lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar, enquanto a cultura lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes e os conteúdos do pensamento. Traçar o limite entre o que é biológico e o que é cultural é muito

difícil, uma vez que o próprio conceito de biológico é uma construção cultural, podendo ser diferente de uma sociedade para outra.

Foucault (1988) concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições. Todas as regras sociais tendem a construir um corpo pelo aspecto de múltiplas determinações.

Louro (2000) diz que os corpos são significados pela cultura e continuamente por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e desejos mudam. Eles se alteram com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida, com possibilidades distintas de prazer, com novas formas de intervenção médica e tecnológica, com novos rituais, códigos e linguagens.

Ontogenicamente, o corpo humano também passa por inúmeras transformações naturais da idade. Maturana e Varela (1997) afirmam que os “*sistemas viventes*” podem ser caracterizados como uma unidade de interações com o meio ambiente, esses sistemas determinam qual troca fazer, onde e quando, sempre em função da conservação de sua capacidade de auto-organização – *autopoiese*¹. Tal perspectiva do corpo humano enquanto sistema vivo interativo e dinâmico abarca ainda aspectos intrínsecos como o desenvolvimento embrionário, a reprodução e a evolução que convergem para a preservação da identidade do sistema, ou seja, a sobrevivência do indivíduo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no conceito de corpo estão incluídas todas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para apropriação das suas vivências. A abordagem dessa temática busca favorecer a relação com o próprio corpo pelos estudantes, assim como pode contribuir para o fortalecimento da auto-estima e a conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo no processo de construção da identidade pessoal.

Como professor de rede municipal de educação de Belo Horizonte há mais de vinte anos, em especial com um extenso trabalho com estudantes da EJA, tenho verificado que os trabalhos pedagógicos sobre o corpo humano

¹ (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 70 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

ficam de responsabilidade do professor de educação física, que os materializa na forma de prática de esportes, ou do professor de ciências, que utiliza uma linguagem puramente anatômica e biológica na abordagem corporal. Raramente são consideradas outras abordagens possíveis como a história corporal do estudante, a diversidade étnica, sexual e fenotípica dos corpos, os signos e símbolos da cultura no corpo e as múltiplas representações artísticas do corpo.

Um corpo parado atrás de uma carteira durante todas as aulas, pode apresentar dificuldade de vivenciar sua identidade e de interagir com o outro e com o meio ambiente ao seu redor. Seu envolvimento não ocorrerá de forma efetiva no processo de construção do conhecimento. Ao passo que no momento em que esse corpo ganha vez e ganha voz, ele tem oportunidade de se expressar, ele passa a ser protagonista do seu próprio saber. Dessa forma, o indivíduo conseguirá se manifestar como forma de auto-conhecimento, expressão e compreensão do corpo em uma perspectiva ética, socializante, humanizadora.

Uma das tarefas pedagógicas da escola é ampliar nos estudantes a sua percepção da condição humana, o que demanda em primeiro lugar ampliar a visão do educador sobre o estudante. Uma prática educativa reflexiva se fundamenta em aprender a analisar, a explicitar e a tomar consciência do que se faz, é o que Perrenoud (2000) chama de *lucidez profissional*.

Diante dessa realidade social brasileira, da precariedade de um trabalho efetivo e significativo com o tema nas escolas de EJA e da necessidade de lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola, a pesquisa de mestrado em questão propõe uma reflexão pedagógica sobre o corpo humano e como ele tem sido abordado nos espaços de convivência escolar, procurando reconhecer sua influência no processo de socialização e no processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Um estudo de natureza qualitativa foi o mais indicado nessa proposta de trabalho na forma de oficina, pois sua abordagem aprofunda no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Portanto, como metodologia da pesquisa foi escolhida a pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa qualitativa mais pertinente ao nosso trabalho:

“um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”
(THIOLLENT, 2000, p. 14).

Essa metodologia tem como intenção promover a participação dos usuários do sistema escolar na busca coletiva de soluções a seus problemas. Esse processo supõe que os objetivos da pesquisa sejam constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados.

É necessário levar em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado, polifônico e de ampla interação onde todos tenham voz.

A pesquisa está sendo realizada com educadores de EJA de 13 diferentes escolas municipais de Belo Horizonte, sendo para tal, utilizado um tempo específico destinado à formação continuada que a rede municipal de ensino possui sempre às sextas feiras. As oficinas de formação têm acontecido em escolas e na própria secretaria municipal de educação.

A coleta de dados se baseia na observação, no registro escrito, em fotografias e em questionários diagnósticos (antes das oficinas) e avaliativos (após as oficinas). Os questionários são abertos e respondidos anonimamente, eles envolvem questões sobre os conceitos e as noções de corpo humano na

perspectiva de sondagem da relação estereótipo-corpo no cotidiano escolar e em como essa relação se reflete no processo de ensino aprendizagem.

A EJA E A CONCEPÇÃO DE CORPO

Segundo Gomes (2005), a educação de jovens e adultos pode ser compreendida como sendo um conjunto de práticas e vivências que lidam diretamente com a construção histórica, social e cultural das diferentes categorias de idade. O público jovem e adulto vivencia múltiplas experiências sociais e humanas nos espaços de convivência escolar, sendo a diferença geracional um significativo determinante no cotidiano, na organização e na práxis escolar da EJA (ALVES, 2007).

Na escola, em especial na EJA, a lógica é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não se pode considerá-la como um dado universal, com um sentido único. Dizer que uma escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos e suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos educadores quanto pelos educandos, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes.

A política de atendimento ao jovem e adulto foi construída no sentido de garantir o direito à educação a todos os cidadãos, com ações que possibilitem a inclusão das pessoas jovens e adultas que não tiveram a oportunidade de vivenciar seu processo de alfabetização e/ou escolarização quando crianças ou adolescentes (BELO HORIZONTE, 2008).

Considerando-se a educação de jovens e adultos como um espaço de diversidade, a vivência saudável da afetividade, da sexualidade e da corporeidade constitui-se como um importante substrato para a construção da identidade, da auto-imagem e do equilíbrio frente aos desafios da existência, em especial os desafios impostos por uma sociedade que segrega as camadas menos privilegiadas.

Conceber os sujeitos jovens e adultos em sua totalidade, rompendo com

a fragmentação tão presente em nossa sociedade e em nossas escolas, que consideram de forma separada as dimensões cognitivas, emocionais e corporais é um desafio para a educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem devem ocorrer a partir do corpo e não considerá-lo somente como um mediador.

Ao mesmo tempo, cabe à escola possibilitar aos educandos a ampliação de seus modos de conhecer, conceber e lidar com o corpo, a partir das visões que construíram em relação à aparência, sexualidade e reprodução, hábitos de alimentação, capacidade física, papel do esporte, do repouso e do lazer, saúde, padrões de beleza, etc. O conhecimento da cultura corporal deve também ser instrumento para maior compreensão de nossa realidade social e humana.

Pensar em educação é também pensar nos corpos dos estudantes e em como a escola lida com eles, como os “corpos” docente e discente se relacionam no cotidiano escolar e em como a diversidade é considerada no trabalho pedagógico.

“O corpo ocupa um lugar no espaço. E ele mesmo é um espaço que possui desdobramentos: a pele, as ondas sonoras de sua voz, a aura de sua perspiração. Esse corpo físico, material, pode ser tocado, sentido, contemplado (...) Desgasta-se com o tempo. É objeto de ciência. Os cientistas o manuseiam e o dissecam. Medem sua massa, sua densidade, seu volume, sua temperatura. Analisam seu movimento. Transformam-no. Mas este corpo dos anatomistas ou dos fisiologistas é radicalmente diferente do corpo do prazer ou da dor.”(CORBIN, 2008, p. 7)

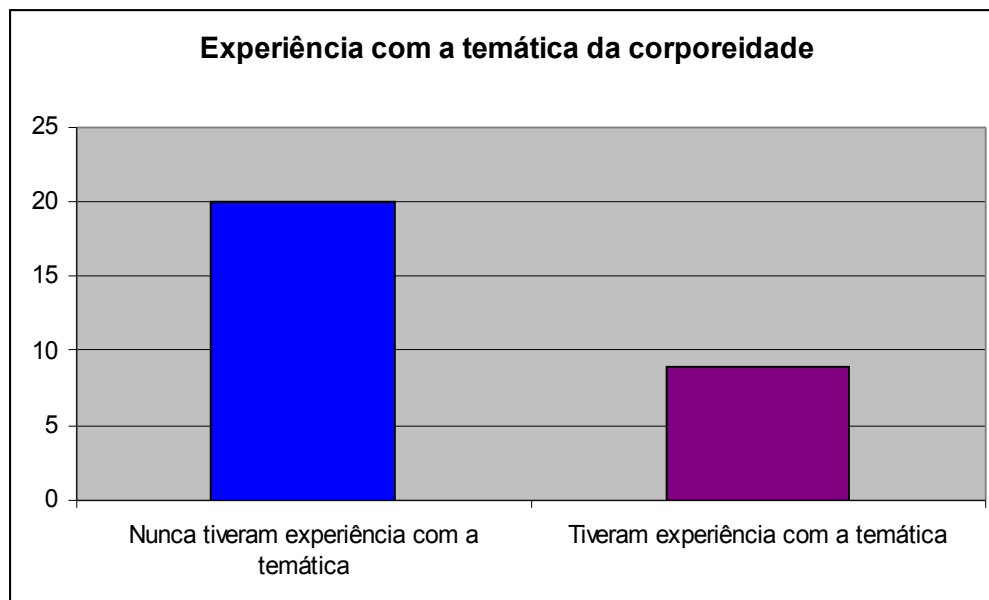
Inúmeras características estão inscritas nos corpos dos estudantes, como cor, gênero, objeto de desejo, representatividade social e orientação sexual. Segundo Alves (2007), é importante que a escola considere essas características corporais no processo de aprendizagem, permitindo um diálogo na sala de aula. Esse diálogo deve considerar as alterações psíquicas e orgânicas pelas quais os estudantes, entendidos como sujeitos socioculturais do ato do próprio conhecimento, estão submetidos ao longo da vida.

INVESTIGAÇÃO DOS CONCEITOS DE CORPO

Dentre as questões respondidas pelos educadores através dos questionários diagnósticos aplicados antes da realização da oficina, escolhemos apenas uma pergunta como análise para este texto: *Qual é o seu conceito do termo CORPO HUMANO?* O universo amostral, até o momento, é composto de 29 educadores provenientes de 13 escolas municipais distribuídas entre as regionais norte, nordeste e venda nova da cidade de Belo Horizonte. São educadores de todas as áreas do conhecimento, quais sejam, ciências, matemática, português, artes, história, geografia, educação física e alfabetização, com idades variantes entre 26 a 65 anos, sendo 23 representantes do sexo feminino e 6 representantes do sexo masculino.

É interessante destacar que dos 29 educadores participantes da oficina, apenas 9 educadores já haviam trabalhado ou participado de alguma oficina, curso ou seminário de formação sobre a temática da corporeidade na EJA na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. A maioria dos educadores, portanto, não possuía nenhuma experiência com a temática, nem com sua vivência de alguma forma em sala de aula (Gráfico 1).

Gráfico 1: Experiência dos educadores com a temática da corporeidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Baseando-se nas respostas obtidas, criamos quatro categorias de análise: 1. conceitos que considerem o corpo apenas no aspecto mecanicista, como *máquina, veículo ou instrumento*; 2. conceitos que ampliem a perspectiva de análise corporal para além do aparato biológico, aqui denominada de *físico, mental e emocional*; 3. conceitos que coincidem de alguma forma, ou mesmo explicitamente, com o significado de *ser humano*; 4. e por último, conceitos considerados sinônimos de *vida humana*.

Quadro 1: Respostas dos educadores para a pergunta “Qual é o seu conceito do termo corpo humano?”.

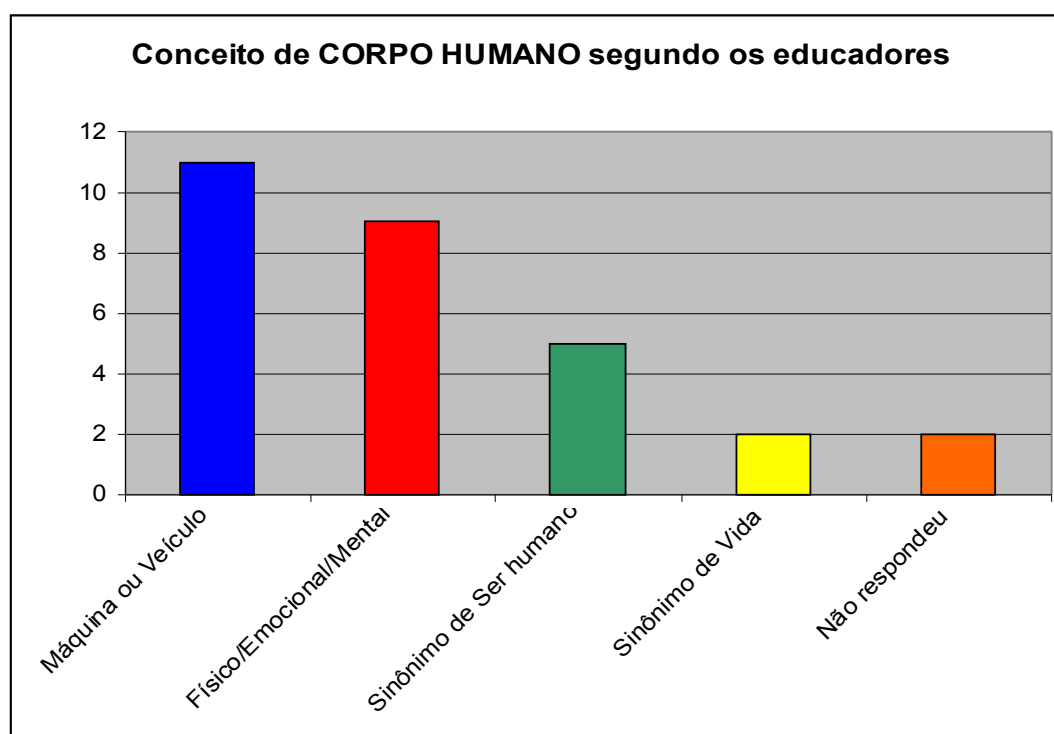
1. *“Estrutura psico/orgânico/emocional/espiritual que torna possível que o ser humano seja capaz de interagir com o meio e o outro”.*
2. *“Dimensão física de uma dimensão maior.”*
3. *“Um organismo complexo, vivo, pulsante, formado por vários outros órgãos e que possui um tempo limitado de vida”.*
4. *“Sustentação da vida humana”*
5. *“É um conjunto de sistema funcionais”.*
6. *“O corpo que temos e que abriga a vida”.*
7. *“Sinônimo de vida é através dele que reconhecemos as características físicas de uma pessoa”.*
8. *“Carne e ossos”.*
9. *“É o nosso cartão postal”.*
10. *“É uma “casa” com detalhes de uma máquina, cujo funcionamento adequado necessita de certos cuidados”.*
11. *“Eu (ser) corpo e bagagem mental”.*
12. *“O corpo são tantas coisas: energia, matéria e emoções”.*
13. *“Membros articulados que possibilitam a execução de exercícios físicos e atividades diversas, relaciona-se também à ação.”*
14. *“É uma máquina que precisa de cuidados, pois tem período de validade.”*
15. *“É como ele se relaciona com o meio ambiente e com os outros seres.”*
16. *“Linguagem, percepções, consciência interna, reflexo.”*
17. *“Instrumento e/ou veículo”*
18. *“Ser.”*
19. *“É tudo, é o essencial para que possamos estar sadios”.*
20. *“Corpo que sente e reflete”.*
21. *“Corpo da pessoa humana”.*
22. *“O corpo dos seres humanos: crianças, adultos, idosos, homens, mulheres, outros”.*
23. *“Corpo físico, mente e emoção”.*
24. *“Morada do ser”.*
25. *“Máquina perfeita” com cada coisa com sua função em prol de todas as outras.”*
26. *“Ser humano”.*
27. *“A formação física e mental do ser humano”.*
28. Não respondeu
29. Não respondeu

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Dos resultados obtidos, o conceito de corpo humano oferece uma diversidade de concepções, definições e relações tanto no aspecto do corpo enquanto matéria física, quanto no aspecto mais abrangente do corpo numa dimensão emocional, espiritual, sentimental e relacional com outros corpos e com o meio ambiente (Quadro 1).

Após a análise geral das respostas dos educadores e a categorização dos conceitos segundo as quatro categorias já definidas, podemos concluir que a maioria dos educadores participantes da oficina de formação continuada ainda compreende o corpo numa perspectiva determinista (Gráfico 2).

Gráfico 2: O conceito de Corpo Humano segundo os educadores



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Um total de 38% das respostas se refere ao corpo como máquina, instrumento ou veículo que se destina prioritariamente ao movimento e à ação. A necessidade de cuidados especiais com as peças da máquina (órgãos e sistemas) também é sinalizada como importante processo para o funcionamento da vida. A preocupação com a saúde do corpo esteve presente em 12% das

respostas, ao passo que a preocupação com a finitude corporal se manifestou em 7% das respostas, através do uso do termo “*validade*”.

Essa noção do corpo como uma espécie de máquina em constante funcionamento mecânico e automático que o mantém vivo, respirando e com batimentos cardíacos, o transforma em um corpo objeto. Esse corpo-máquina, composto de aparelhos na visão de Descartes, perde seu status de protagonista de suas ações e intervenções no meio no qual está inserido, bem como perde sua bagagem emocional, cultural e relacional que o diferencia e individualiza na população de seres humanos.

As metáforas “*casa*” e “*morada*” são usadas em 7% das respostas como sinônimos de corpo. Entretanto, essas metáforas, apesar de mais abrangentes e de permitirem uma ampliação conceitual, ainda vêm associadas a outros termos mecanicistas como “*funcionamento adequado*” e “*máquina perfeita*”.

A associação do corpo como “*ser*” e “*vida*” corresponde a 24% das respostas como, por exemplo, “*sustentação da vida*” e “*corpo que abriga a vida*”. As idéias corporais contidas nesses conceitos se referem ao corpo como sinônimo de vida em seu sentido amplo, onde o aspecto físico e o aspecto não físico se tornam apenas um, a ponto de não ser possível a distinção entre ambos.

O fenótipo foi uma das principais referências usadas nos conceitos de corpo, o aspecto visível, palpável e imediato do corpo matéria – “*carne e ossos*”, “*nosso cartão postal*”, “*corpo que temos*”, “*corpo da pessoa*”, “*membros articulados...*” – guiou as orientações dos educadores durante a busca conceitual.

A ampliação do conceito de corpo para algo mais do que o mero arcabouço orgânico, está presente em 31% das respostas como, por exemplo, “*corpo que sente e reflete*”, “*linguagens, percepções, consciência interna, reflexo*”, “*estrutura psico/orgânico/emocional/espiritual*” entre outras. A percepção do corpo como unidade integradora com outros corpos, com o meio ambiente e consigo mesmo fica evidenciada nessas respostas que demonstram uma preocupação em definir o corpo em todas as suas dimensões, inclusive as não visíveis e palpáveis, como os sentimentos, as emoções e o espiritual.

Os dois educadores que não responderam a questão alegaram que não sabiam qual seria a melhor resposta, nem que estavam querendo pensar muito sobre o assunto. Durante a realização da oficina, eles se mantiveram apáticos e desestimulados a participar das atividades propostas.

ANÁLISE DO CONCEITO DE CORPO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE EJA

A associação do corpo como uma máquina em funcionamento é muito comum também nos livros didáticos de EJA. O corpo humano é muitas vezes definido como: uma máquina que precisa de **reparação** como, por exemplo, o processo de cicatrização; precisa também de **combustível**, os alimentos, que geram **energia** suficiente para manter a máquina em **funcionamento** contínuo e ininterrupto mesmo durante o sono; precisa ainda de água para **controlar a temperatura** corporal e resfriar os mecanismos; de uma **bomba**, o coração, para manter o sangue em movimento no corpo e de um **sistema de filtragem e limpeza** desse sangue, o sistema urinário. Esses termos em nada se diferem da descrição de um mecanismo ou uma engrenagem de um maquinário.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica que possui pouco material didático publicado no Brasil, e o pouco que existe apresenta erros conceituais e estereotipados incorporados aos textos, no que diz respeito à concepção de corpo humano. A grande parcela da população que tenta retomar seu direito, como cidadão, de acesso e permanência na escola, como determina a LDB, fica novamente prejudicada em termos de materialidade e investimento financeiro em produções de qualidade.

Muitos autores de livros didáticos de ciências ainda se referem à concepção do corpo-máquina quando introduzem os conteúdos de célula, tecido, órgão e sistemas do corpo humano. Tomemos como exemplo de análise o capítulo um do volume quatro da “*Coleção Aprender/EJA*” (2005) da editora Positivo, que se inicia com o seguinte texto:

“Por que o corpo humano é engraçado? Não é AUTOMÓVEL, mas tem motor; Não é VIOLÃO, mas tem cordas; Não é PNEU, mas tem pressão; Não é AÇOUGUE, mas tem carne; Não é SHOPPING, mas tem lojas; Não é POESIA, mas tem rima; Não

é COMÉDIA, mas tem humor; Não é FACULDADE, mas tem vestibular; Não é RIO, mas tem água; Não é ALTO-FALANTE, mas tem voz; Não é ALDEIA, mas tem tenda; Não é ALFABETO, mas te, A, B, C, D... Não é CIRCO, mas tem trapézio; Não é CLUBE, mas tem dança; Não é COLETORIA, mas tem coletor; Não é MESA, mas tem pernas; Não é RUA, mas tem placa; Não é VERBO, mas tem flexão; Não é TEATRO, mas tem peça; Não é COMETA, mas tem cauda; Não é ÁRVORE, mas tem raiz, tronco; Não é ALHO, mas tem dente; Não é VENEZA, mas tem canais; Não é EGITO, mas tem pirâmides.”(WALKER, 2005, p.8)

A construção do texto é reducionista e mecanicista ao abordar o corpo humano ora como um mero espaço físico (clube, teatro, faculdade, circo e aldeia) ora como um objeto (mesa, violão, pneu, automóvel e alto-falante), ou ainda como lugares geográficos (Egito e Veneza). Se o conteúdo corpo humano é introduzido com uma abordagem dessa natureza, ao longo do capítulo o estudante constantemente irá referênciar a um corpo fragmentado que tem de tudo um pouco, sem conexão entre as partes que parecem ter funcionamento independente, algo como o personagem de histórias de terror - Frankenstein.

Na tentativa de apresentar a fragmentação corporal de forma divertida e engraçada, o texto se torna confuso - *O corpo tem lojas? O corpo tem A, B, C, D?* - e desconectado da realidade vivenciada pelos estudantes da EJA. Para muitos estudantes, as noções de canais venezianos ou pirâmides egípcias são lugares e associações desconhecidas e distantes, especialmente em se tratando de um livro destinado a um público com histórico de exclusão social, econômica e política.

O mesmo capítulo da coleção ainda apresenta outros pequenos fragmentos de texto sobre o corpo humano:

“Não importa se é grande ou pequeno; bonito ou feio; gordo ou magro; sadio ou doente; normal ou anormal; em qualquer situação, o corpo humano será sempre o maior êxito do reino animal, pois teve o privilégio de ter sido criado por Deus à sua imagem e semelhança. O corpo humano além de engraçado é também misterioso. É um desafio para a ciência. Dentro do corpo humano existem segredos conhecidos apenas por Deus”.(WALKER, 2005, p.9)

Primeiramente a escola brasileira em sua concepção legal é laica, portanto, as referências a qualquer religião, teoricamente, não deveriam estar

presente em nenhum material didático. Além disso, o binarismo criado pelo autor – *gordo ou magro, bonito ou feio, grande ou pequeno* etc. – reduz as múltiplas possibilidades do corpo humano em apenas duas opções estéticas antagônicas. O padrão de beleza corporal é mutável, pois sofre influência cultural, temporal, social, psicológica e econômica, e em nenhum momento essa mutabilidade é citada no texto.

É impossível no estudo do corpo humano negar o dinamismo intrínseco aos sistemas vivos. A interatividade com o meio ambiente e com outros seres vivos extrapola a abordagem puramente fenotípica e estabelece uma nova forma de se olhar para o genótipo humano e sua influência no estudo das populações.

O uso dos termos “*normal*” e “*anormal*” merece cuidado especial, principalmente devido ao seu caráter extremamente eugênico. O padrão de normalidade, bem como o padrão de beleza, é relativo e temporal. O que para a sociedade contemporânea é considerado “normal”, pode não ter sido para a sociedade medieval, e vice versa. O processo de normalização do corpo humano é excludente por natureza, uma vez que ao se adotar um padrão único, automaticamente se está excluindo outros.

Na sociedade ocidental, a normalização valoriza e edifica como padrão o adulto masculino, jovem, branco, católico, casado, de classe média e heterossexual. Portanto, muitas vezes ela corre o risco de ser racista, xenofóbica, sexista e homofóbica, dentre outras formas de preconceito, ao desconsiderar alguns grupos étnicos (negros, índios, pardos, asiáticos), a diversidade sexual (homossexuais, bissexuais e transexuais), as mulheres (questões de gênero), os estrangeiros e os imigrantes. Os grupos que se tornaram vítimas do preconceito e da discriminação social são excluídos e classificados então como o desvio da norma (PRADO e MACHADO, 2008)

Cada sujeito é igual – entre os demais de sua espécie - e diferente – ao afirmar a exclusividade de seus desejos, de sua identidade e de suas múltiplas formas de expressão de sentimentos para consigo mesmo, para com a cultura e para com o outro. Essa ambivalência permeia as relações escolares provocando angústia, dúvida e dificuldade relacional.

Entender o corpo humano como um campo de múltiplas dimensões é um ponto chave para a ampliação de consciência sobre si mesmo e sobre o outro. Assim, sua abordagem ampliada poderá ser um eficaz instrumento pedagógico para afirmar identidades socioculturais das populações, difundir valores éticos e superar de preconceitos, além de promover os direitos humanos e a percepção da igualdade entre as pessoas, em seus aspectos de gênero, geração, cultura, etnia ou credo diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo humano oferece um vasto universo simbólico e cultural para o campo da educação, em especial para os educadores da EJA que lidam com uma diversidade corporal (idade, sexo, etnia, classe social, orientação sexual entre outras) tão significativamente presente em sala de aula. Esse trabalho buscou iniciar uma discussão acerca das múltiplas possibilidades de lidar com a temática do corpo do ponto de vista educacional, humano e ético.

Carvalho (2009), no artigo "*Movimento e expressão corporal na EJA*", resignifica as experiências corporais e lúdicas no processo de escolarização, destacando a importância de se considerar o corpo do estudante como parte integrante de sua aprendizagem. Apesar da corporeidade constar no projeto político pedagógico de EJA da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, não é o que se verifica na prática, quando 69% dos educadores que participaram dessa pesquisa relataram nunca ter trabalhado com a temática em sala de aula.

De acordo com uma pesquisa sobre o conceito de corpo (VOLP & DEUTSCH, 1995) realizada com estudantes de graduação de Biologia, Ecologia e Educação Física da UNESP, tanto a concepção de corpo mudou ao longo da história da humanidade, quanto a relação do ser humano com seu corpo. Entretanto, essa concepção de corpo mutável e diversificado ainda guarda componentes de uma visão mecanicista e determinista, como vimos ao longo desse trabalho, que está impregnada em alguns livros didáticos e nos discursos dos educadores.

A abordagem da diversidade, da sexualidade e da corporeidade nos livros didáticos se configura como um rico campo de pesquisa, como é o caso do estudo financiado pelo Programa Nacional de DST e Aids do Ministério da Saúde e pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (2009) que analisou 67 obras distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Este estudo revelou que a diversidade sexual ainda não é representada nos livros analisados, enquanto que as questões de gênero, étnico-raciais e de inclusão estão presentes em alguns livros.

A análise de algumas respostas dos educadores sinalizou outras possibilidades de se apropriar da concepção de corpo, de forma menos determinista no processo pedagógico. Este trabalho buscou promover a ampliação do olhar para o corpo, ultrapassando as fronteiras biologicistas da anatomia e fisiologia humana, garantindo múltiplos olhares para esse espaço – chamada corpo – onde coabitam carne, desejos, identidade e cultura.

Sendo a educação um universo majoritariamente feminino, um dos possíveis desdobramentos dessa pesquisa seria a investigação da porcentagem de educadores do sexo masculino e do sexo feminino que definem o corpo numa perspectiva mecanicista ou numa dimensão mais abrangente e integradora. Dessa forma talvez, a questão do gênero possa ser relacionada a uma visão mais inclusiva e menos reducionista do corpo.

Finalmente, a elaboração dessa pesquisa aponta pistas que poderão ajudar na inserção de novos olhares para o corpo na escola, como o entendimento da EJA como um espaço sócio-cultural, a articulação entre educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem, a análise crítica do material didático utilizado como suporte para aprendizagem e a necessidade de formação continuada para educadores de EJA.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS:

ALVES, Cláudio. **Estereótipos e a (de)formação da imagem corporal: síntese de uma atividade comentada**. Revista Reveja. Belo Horizonte. Dezembro de 2007. Disponível em: http://www.reveja.com.br/revista/1/artigos/REVEJ@1%20Claudio_Alves.htm Acesso em: 25.07.2009

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: 2008

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual** Brasília: SEF/MEC, 1998.

CARVALHO, Rosa M. **Movimento e Expressão Corporal na EJA**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss08_08.pdf. Acesso em: 02.08.2009

CORBIN, Alain. Introdução. In: VIGARELLO, Georges et al. **História do Corpo: as mutações do olhar o século XX** Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MATURANA, Humberto & VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**. São Paulo: Artmed, 2000.

PRADO, M. A. M. e MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**: A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VOLP, Catia & DEUTSCH, Sílvia. **O conceito de corpo**. Revista Motriz. Volume 1, nº 2, Dezembro de 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Catia.pdf. Acesso em: 04.08.2009

WALKER, Daniel. Por que o corpo humano é engraçado? In: CONSENTINO, C. L. T. & PEREIRA, L. M. P. **Coleção Aprender EJA: livros didáticos do 1º segmento de ensino fundamental**. Volume 4. Curitiba: Positivo, 2005.