

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE BIOLOGIA

**CORPOREIDADE: OFICINA DE FORMAÇÃO PARA  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS**

**CLÁUDIO EDUARDO RESENDE ALVES**

**BELO HORIZONTE  
2009**

**Cláudio Eduardo Resende Alves**

**CORPOREIDADE: OFICINA DE FORMAÇÃO PARA  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Fernando Costa Amaral

Co-orientadora: Agnela da Silva Giusta

**BELO HORIZONTE**

**2009**

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A474c Alves, Cláudio Eduardo Resende  
Corporeidade: oficina de formação para professores da educação de jovens e adultos / Cláudio Eduardo Resende Alves, Belo Horizonte, 2009  
124 f.: il.

Orientador: Fernando Costa Amaral

Co-Orientadora: Agneta da Silva Giusta

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

1. Biologia – Estudo e ensino. 2. Corpo humano. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Professores - Formação I. Amaral, Fernando Costa. II. Giusta, Agneta da Silva. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. IV. Título.

CDU: 57:374.7



Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**CORPOREIDADE: Oficina de formação para professores da Educação de Jovens e Adultos.**

**CLÁUDIO EDUARDO RESENDE ALVES**

Dissertação defendida e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Costa Amaral - Orientador (PUC Minas)  
Doutor em Bioquímica e Imunologia (UFMG)

Prof.ª Dr.ª Agnela da Silva Giusta - Co-orientadora (PUC Minas)  
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP - São Paulo)

Prof.ª Dr.ª Maria Ignez Costa Moreira - (PUC Minas)  
Doutorado em Psicologia Social - (PUC São Paulo)

Prof. Dr. Francisco Angelo Coutinho - Co-orientador (PUC Minas)  
Doutorado em Educação (UFMG)

Belo Horizonte, 17 de novembro de 2009.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, cooperaram para a realização e a completude deste trabalho, especialmente:

- Aos meus pais e familiares pelo apoio, carinho e incentivo na conquista deste título;
- A Magner Miranda de Souza pelo suporte, compreensão e ajuda do projeto inicial à finalização da pesquisa;
- Aos profissionais da EJA da Rede Municipal de Educação de BH por terem aceitado participar desta pesquisa e colaborado para sua concretização;
- Aos meus colegas do 4º módulo do Mestrado em Ensino de Ciências/PUC pelo incentivo, trocas e ajuda ao longo do período de estudo;
- À minha co-orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Agnela da Silva Giusta pela preciosa contribuição e carinho na elaboração deste trabalho;
- Ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Costa Amaral pela competência profissional e orientação na elaboração deste trabalho.

*“Humanos têm corpos. Humanos são seus corpos. Humanos experimentam seus corpos. Humanos usufruem seus corpos para inventar a vida. Humanos mobilizam seus corpos em suas práticas sociais... o corpo é lugar de vida, de sua expressão, de suas alegrias, também de suas dores. Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. Impossível ignorá-lo, fingir que não estamos, cada um de nós, habitando e praticando um corpo, no turbilhão diário da vida. Humanos têm direito aos corpos: respeito ao gênero, à etnia, à idade, às formas, aos muitos jeitos e trejeitos – cada ser tem o direito de identidade com seu corpo” (VAGO, 2008, p.3).*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal a elaboração e aplicação de uma oficina de formação pedagógica em corporeidade para educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A oficina, sob a perspectiva pedagógica da transversalidade, envolveu as áreas de Ciências, Artes, História e Português no processo coletivo de ampliação da consciência a respeito do corpo humano, sua relação com outros corpos e com o ambiente. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica de termos e conceitos, relativos ao corpo e à corporeidade, essenciais para fundamentar e estruturar a investigação científica. Em seguida, foi efetuada uma pesquisa sobre as particularidades do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde foi traçado um perfil dos educadores quanto ao sexo, idade e experiência com a temática. Com o intuito pedagógico de mapear os conhecimentos prévios dos educadores sobre esse tema foi aplicado um questionário diagnóstico, no qual foram exploradas as concepções de corpo, sexo e gênero, bem como as experiências docentes com a corporeidade. Os resultados indicaram que o corpo pode ser definido segundo concepções mecanicistas, organicistas e multidimensionais. Já os conceitos de sexo e gênero se sobrepuseram em muitos aspectos, provocando dúvidas e insegurança nos educadores quanto ao uso desses termos nos espaços escolares. Quanto à experiência docente com essa temática, poucos educadores relataram atividades realizadas, com a maioria delas relativas a prática desportiva do corpo. Os resultados obtidos com a oficina de formação, sustentada por uma metodologia de trabalho dialógica e participativa, possibilitaram aos educadores um espaço de reflexão e vivência, propiciando uma resignificação da forma de se olhar e abordar o corpo na escola, para além do trabalho de Educação Física. Salienta-se que a oficina poderá ser adaptada e reutilizada pelos educadores como material didático para o trabalho com os estudantes jovens e adultos. Apesar do reconhecimento docente da importância de um trabalho atraente, criativo e simples sobre corporeidade, como elemento determinante nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização, ainda existe uma grande dicotomia entre o discurso e prática pedagógica. Finalmente, a elaboração desta pesquisa apontou pistas que poderão ajudar na inserção de novos olhares para a corporeidade na escola e no entendimento da EJA como um espaço sociocultural onde coexistem os corpos – docente e discente. E, ainda, que essa abordagem pedagógica tem potencial para ampliar a consciência sobre a corporeidade, conforme definida pelas ciências contemporâneas, e marcar o discurso e a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Corporeidade, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadores, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

## ABSTRACT

The main goal of this work was to elaborate and apply a pedagogical formation workshop about corporeity for Young and Adult Education (YAE) educators of Belo Horizonte Education City Network. The workshop, in transversals' pedagogical perspective, involved the areas of Science, Arts, History and Portuguese in the collective process of expanding the conscience about the human body, its relation with other bodies and with the environment. Initially, it was made a bibliographic review of terms and concepts related to body and corporeity which are essential to ground and frame the scientific research. Next, it was executed a research about the particulars of the Pedagogical Political Project of Young and Adult Education of Belo Horizonte Education City Network, where it was delineated the educators' profile concerning gender, age and experience with this thematic. With the purpose of mapping the educators' previous knowledge pertaining this theme it was applied a diagnostic questionnaire, in which was exploited the conceptions of body, sex and gender, in addition to the teaching experiences with corporeity. The results showed that body can be defined according to mechanics, organics and multidimensional conceptions. Whereas the concepts of sex and gender overlap each other in many aspects, causing doubts and insecurity in the educators as the use of these terms in the school areas. As for the teaching experience with this theme, few educators reported accomplished activities, with most of them related to athletic practices. The results obtained with the formation workshop, sustained by a methodology based on participative and dialogic work, created, to the educators, a space for reflection and experience, which enabled the creation of new meanings to the way to look and approach the body in the school environment to beyond the work of Physical Education. It's stressed that this workshop can be adapted and reused by the educators as didactic material to work with the young and adult students. In spite of the educators acknowledgment that an attractive, creative and simple work about corporeity is a determining factor in the teaching-learning and socialization processes, still exists a major dichotomy between the discourse and the pedagogical praxis. Finally, the formulation of this research pointed to traces that will be able to help in the insertion of new views about corporeity in schools and in understanding YAE as a social and cultural space where the teachers and students body coexist. And, furthermore, this pedagogical approach has the potential to expand the conscience about corporeity, according to the contemporary sciences, and mark the Young and Adult Education pedagogical discourse and practice.

**Key-words:** Corporeity, Young and Adult Education, Teaching Continuing Education, Belo Horizonte Educational City Network.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções de corpo segundo os educadores.....	66
Figura 2 – Professores modelando partes do corpo.....	69
Figura 3 – Modelagem da parte preferida do corpo.....	69
Figura 4 – Educadores analisando as imagens artísticas corporais.....	74
Figura 5 – <i>Vênus</i> de Willendorf.....	75
Figura 6 – Pintura Rupestre.....	75
Figura 7 – Pintura Egípcia.....	76
Figura 8 – Pintura de um vaso grego.....	77
Figura 9 – <i>O Casal Arnolfini</i> de Van Eyck.....	78
Figura 10 – <i>David</i> de Michelangelo.....	79
Figura 11 – <i>Outono</i> de Arcimboldo.....	80
Figura 12 – <i>A Deposição no túmulo</i> de Caravaggio.....	80
Figura 13 – <i>A Aula de Anatomia do Dr. Tulp</i> de Rembrandt.....	81
Figura 14 – <i>As Três Graças</i> de Rubens.....	81
Figura 15 – <i>O pensador</i> de Rodin.....	83
Figura 16 – <i>Nu descendo a escada</i> de Duchamp.....	84
Figura 17 – <i>Abaporu</i> de Tarsila do Amaral.....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos educadores da EJA classificados por sexo.....	51
Gráfico 2: Perfil dos educadores da EJA classificados por faixa etária.....	52
Gráfico 3: Perfil dos educadores da EJA classificados por experiência com a temática corporeidade.....	53
Gráfico 4: O conceito dos educadores para o termo CORPO HUMANO..	55
Gráfico 5: O conceito dos educadores para o termo SEXO.....	60
Gráfico 6: O conceito dos educadores para o termo GÊNERO.....	63
Gráfico 7: Partes preferidas do corpo que os educadores escolheram.....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAPE:** Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

**CEB:** Câmara de Educação Básica

**CME-BH:** Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**CNS:** Conselho Nacional de Saúde

**CRS:** Cirurgia de Redesignação Sexual

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

**NEJA-EM:** Núcleo da EJA e Educação Noturna da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

**OMS:** Organização Mundial de Saúde

**PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PUC:** Pontifícia Universidade Católica

**SMED:** Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>19</b>
2.1 SEXO E SEXUALIDADE .....	19
2.2 GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	20
2.3 CORPO E CORPOREIDADE .....	23
2.4 A POLISSEMIA DO CORPO.....	26
2.4.1 <i>O Corpo Cultural</i> .....	27
2.4.2 <i>O Corpo Sexuado</i> .....	29
2.4.3 <i>O Corpo Genético</i> .....	31
2.4.4 <i>O Corpo Mutante</i> .....	32
<b>3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>37</b>
3.1 A EJA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE .....	38
3.2 O EIXO TEMÁTICO DA CORPOREIDADE .....	39
3.3 A IDENTIDADE DO EDUCADOR DA EJA.....	40
<b>4 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO SOBRE O EIXO TEMÁTICO DA CORPOREIDADE .....</b>	<b>43</b>
4.1 JUSTIFICATIVA .....	43
4.2 OBJETIVOS.....	43
4.2.1 <i>Objetivo Geral</i> .....	43
4.2.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	44
4.3 METODOLOGIA – OFICINAS PEDAGÓGICAS E A METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO .....	44
4.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA .....	46
4.5 TESTAGEM E CENÁRIO DA PESQUISA .....	47
4.6 ROTEIRO DA OFICINA.....	48
<b>5 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>50</b>
5.1 RESULTADO I: PERFIL DOS EDUCADORES DA EJA/PBH PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
5.1.1 <i>Classificação quanto ao sexo</i> .....	50
5.1.2 <i>Classificação quanto à idade</i> .....	51

5.1.3 Classificação quanto à experiência com a temática corporeidade. ....	52
5.2 RESULTADOS II: CONCEITOS DOS EDUCADORES PARA OS TERMOS CORPO, SEXO E GÊNERO.....	54
5.2.1 Conceito de corpo .....	54
5.2.2. Conceito de sexo.....	59
5.2.3 Conceito de gênero .....	62
5.3 RESULTADOS III: ANÁLISE DAS DINÂMICAS REALIZADAS NA OFICINA DE CORPOREIDADE .....	65
5.3.1 Dinâmica de motivação .....	65
5.3.2. Dinâmica de modelagem.....	67
5.3.3 Dinâmica artística e histórica.....	74
5.3.4 Dinâmica de encerramento .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>109</b>

# 1 Introdução

A corporeidade constituiu-se em um dos mais interessantes temas de reflexão da área de Educação, sobretudo no superar da disjunção existente entre as múltiplas dimensões que constituem o ser humano, resultante da influência do paradigma mecanicista.

“Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo [...] o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui.” (RODRIGUES, 1986, P. 47)

Ao se pensar em corpo humano, ele não pode ser encarado como estritamente biológico. Existe um conjunto de significados que cada sociedade “marca” nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, esses, definem a ideia de corpo como múltiplo e polissêmico. Os significados da cada cultura transformam, então, a realidade biológica em significação social.

Segundo Rodrigues (1986), a estrutura 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, o que pode ser diferente de uma sociedade para outra.

Tendo como ponto de partida essa dialética do fenômeno corpóreo entre a cultura e o biológico, a corporeidade pode ser entendida, numa perspectiva biológica, como a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo e com outros corpos, ela se configura como parte integrante da vida do corpo docente e do corpo discente, presente nos diversos espaços de convivência escolar. Portanto, é notória a importância de se considerar e trabalhar o corpo na escola, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem com e a partir desse corpo.

A educação deve considerar todos os aspectos da dimensão humana durante o processo de aprendizagem, de outra forma não seria possível estabelecer um diálogo em sala de aula que atente a todas as transformações

psíquicas e orgânicas pelas quais os estudantes, sujeitos socioculturais do ato conhecimento, estão submetidos ao longo da vida (ALVES, 2007).

Cabe à escola possibilitar aos seus estudantes a ampliação dos modos de conhecer, conceber e lidar com o próprio corpo, a partir das visões construídas em relação à aparência, sexualidade e reprodução, hábitos de alimentação, capacidade física, papel do esporte, repouso e lazer, saúde e padrões de beleza. O trabalho com a corporeidade pode também ser um instrumento para maior compreensão de nossa realidade social e humana.

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 autoestima e a conquista de maior autonomia, vista a importância do corpo no processo de construção da identidade pessoal.

Desigualdades e diferenças são produzidas e exercidas na instituição Escola, que se incumbiu de separar os sujeitos por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Esses que muitas vezes reproduzem comportamentos estereotipados cultural e socialmente na civilização ocidental. A escola delimita espaços, afirma o que pode ou não pode fazer, separa e institui, informando o “lugar” das crianças, dos jovens e dos adultos.

Considerando então o “lugar” da Educação de Jovens e Adultos como um espaço privilegiado de diversidade, a corporeidade constitui-se como um dos importantes substratos para a construção da identidade, da auto-imagem, do respeito ao outro e do equilíbrio frente aos desafios da existência.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2008), os conhecimentos e representações sobre o corpo, bem como as diversas formas de vivenciá-lo, se constroem por meio das relações sociais. O Projeto Municipal de Educação de Jovens e Adultos foi construído para garantir o direito à educação de todos os cidadãos, com ações que possibilitam a inserção dos jovens e adultas no mundo de trabalho e no pleno exercício de sua cidadania.

A corporeidade corresponde a um dos cinco eixos norteadores do trabalho pedagógico nas escolas municipais da EJA determinados pelo Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Entretanto, esse eixo é muitas vezes delegado exclusivamente aos educadores da área de Educação Física, que desenvolvem apenas um trabalho desportivo com o corpo, sem considerar as múltiplas possibilidades de abordagens pedagógicas e vivenciais com o corpo.

Uma abordagem pedagógica significativa da corporeidade ultrapassa os limites do corpo biológico, com sua análise anatômica e fisiológica, e do corpo esportivo, característico da Educação Física. É relevante que qualquer educador da EJA, não importa a disciplina que domine, trabalhe com o eixo temático da corporeidade, por isso, propomos um trabalho na perspectiva da transversalidade entre as áreas de Artes, Português, História e Ciências.

Muitos educadores municipais afirmam que não se sentem profissionais capazes para o trabalho com o corpo em sala de aula, bem como não se sentem confortáveis com a temática e seus possíveis desdobramentos. No trabalho pedagógico com o corpo, inúmeros valores, concepções e até mesmo preconceitos podem emergir nas discussões, exigindo dos educadores um posicionamento, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. No percurso acadêmico desses educadores, a corporeidade não se constitui como um objeto de estudo, portanto, aponta-se a necessidade de cursos de formação continuada sobre esse e outros eixos temáticos.

Durante minha trajetória docente, cerca de 22 anos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, foi possível constatar, em inúmeras escolas da EJA onde lecionei, a carência de um efetivo e significativo trabalho pedagógico sobre a temática da corporeidade.

Nesse contexto, acreditamos que é necessária a capacitação dos educadores, a partir de suas dificuldades, valores e tabus, de forma a promover a conscientização sobre a importância do trabalho pedagógico com o corpo, bem como instrumentalizá-los com técnicas de trabalho de grupo para a construção de uma postura profissional mais coerente que contemple a realidade sociocultural dos sujeitos educandos.

Assim como em toda capacitação, nosso foco com essa proposta é trabalhar o corpo docente priorizando o estudante em sala de aula, com a

intenção de: promover o respeito à diversidade; repensar a postura pessoal e profissional perante os tabus e preconceitos relacionados à sexualidade; estimular a autoconfiança e a autonomia discente, enfim, desenvolver uma práxis educativa na perspectiva da mudança social.

A abordagem da corporeidade na escola, conectada diretamente a valores culturais e à história de vida dos estudantes, requer o uso de metodologias participativas e dialógicas desenvolvidas com criatividade e de forma atraente, já que esse tema mobiliza questões advindas da cultura, religião, história e ciência.

Uma oficina pedagógica representa um lugar privilegiado para a produção de conhecimento coletivo, da leitura e análise da realidade que nos cerca, da sociedade e do mundo, e favorece a troca de experiências mediante a participação, socialização da palavra e atividades coletivas. A oficina tem o potencial de retirar o sujeito educador de sua "zona de conforto" e reposicioná-lo perante as novas realidades educacionais que se apresentam.

Esta pode ainda se tornar lugar de vínculo, propiciando a produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos, buscando superar a separação existente entre a teoria e prática. A realização de uma oficina também é o momento de reflexão sobre o papel da escola pública, sua organização e seu projeto político pedagógico frente à realidade e aos interesses do público da EJA.

O Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais tem como proposta a pesquisa, teorização e experimentação de formas de gestão em sala de aula que atendam à necessidade de elevação dos padrões da docência nos mais diversos segmentos da educação brasileira.

Diante do exposto, optamos por desenvolver, neste trabalho de dissertação, o tema da Corporeidade, com enfoque na formação continuada de educadores de jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, utilizando como estratégia pedagógica uma oficina onde a corporeidade transversalize as áreas de Ciências, História, Português e Artes.

Como objetivos específicos para essa pesquisa, destacamos: a ampliação do conceito de corpo humano dos educadores para além do "simples aparato biológico delimitado pela matéria orgânica"; a identificação

das dificuldades encontradas pelos educadores da EJA para realizar um efetivo trabalho pedagógico sobre corporeidade; e a instrumentalização e capacitação dos educadores com técnicas e dinâmicas de grupo que permitam o diálogo transdisciplinar entre as múltiplas abordagens pedagógicas do corpo.

Portanto, esta dissertação está organizada em quatro capítulos:

- a) O primeiro capítulo apresenta uma revisão da literatura de conceitos, concepções e temas importantes, correlatos essenciais para a fundamentação, estruturação e definição de caminhos mais condizentes com o tema da dissertação.
- b) O segundo traz a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, com destaque para a identidade do profissional da EJA e a relevância do eixo temático da corporeidade.
- c) O terceiro é dedicado à proposta para a formação de educadores em corporeidade, explicitando os objetivos, a metodologia empregada, o roteiro da oficina proposta, o instrumento e o cenário da pesquisa.
- d) O quarto apresenta o desenvolvimento e análise dos resultados, organizado em três etapas:
  1. Perfil dos educadores municipais da EJA participantes da pesquisa, de acordo com o sexo, a idade e a experiência com a temática da corporeidade na práxis docente;
  2. Análise das respostas dos educadores municipais, colhidas através do instrumento de pesquisa, para as questões das concepções de corpo, sexo e gênero; e
  3. Análise das dinâmicas realizadas durante os quatro módulos da Oficina de Formação em Corporeidade, com destaque para as considerações feitas pelos educadores.

Por último, a dissertação se encerra com considerações finais baseadas na análise dos capítulos apresentados anteriormente, em constante diálogo entre a revisão de literatura, a proposta pedagógica construída e os resultados analisados ao longo da pesquisa.

## 2 Revisão da literatura

Este capítulo apresenta uma breve revisão de conceitos e termos relacionados à corporeidade e sexualidade, além da distinção entre *sexo*, *gênero* e *identidade de gênero*. A compreensão desses conceitos e termos foi essencial para fundamentar a elaboração da oficina em pauta, bem como para a análise dos dados obtidos em sua testagem.

### 2.1 Sexo e sexualidade

A sexualidade é algo que se constrói e aprende, é parte integrante do desenvolvimento da subjetivação humana, e, dessa forma, a escola não pode ignorar essa dimensão do ser humano.

Sexo e sexualidade são termos comumente confundidos por remeter a valores e a crenças revestidas de preconceitos, tabus, mitos e estereótipos. De acordo com os PCN:

“[...] sexo é a expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extra-genitais)” (BRASIL, 2000, p. 117);

“[...] sexualidade é um elemento de realização humana em suas dimensões afetivas, sociais, que incluem, mas não se restringem à dimensão biológica.” (BRASIL, 2000, p. 53)

Em uma perspectiva mais abrangente, conclui-se que a sexualidade não deve restringir-se aos desejos sexuais, atos e reflexos adquiridos na convivência social, deve ser entendida como algo que desempenha um papel fundamental para a saúde, o bem-estar e o bom andamento psicológico que se integram à vida humana.

Segundo o dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (2000, p.634), “[...] sexo é uma palavra usada em dois sentidos diferentes: um refere-se às diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino e o outro se refere à parte física da relação sexual”.

Do ponto de vista psicológico, a sexualidade é construída a partir da diferença e do limite entre “o eu e o mundo”, entre “o eu e o outro”, entre a psiquê e o corpo, entre o privado e o público. A sexualidade é um elemento

intrínseco da personalidade de um indivíduo, que determina sua maneira particular e individual de ser, manifestar, comunicar e expressar (ALVES, 2008).

A intervenção da escola no campo da sexualidade, além de ser complexa, oferece riscos, se considerar que a escola é intrinsecamente orientada para a disciplina dos corpos com ênfase na razão e no controle se preocupando em ministrar conhecimentos especializados e ensinar a vida em coletividade. A sexualidade, ao contrário, requer observação de desejos, individualidade e atenção para as tênues fronteiras entre prazer, libido e a fixação de limites, para que as orientações individuais não ponham em risco a convivência e a diversidade do outro.

## **2.2 Gênero, identidade de gênero e orientação sexual.**

Cada um de nós é *ser humano* antes de ser “homem” ou “mulher”. E cada tem papéis e funções a cumprir, individual e socialmente. As diferenças entre o homem e a mulher encontram-se constituídas e constituintes na família, na sociedade e, também, nas profundezas do inconsciente. Em cada ser humano existe um percentual de masculinidade e feminilidade psicológicas, completamente independentes do sexo do indivíduo.

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.

A mulher e o homem são diferentes, física e psicologicamente. Entretanto, essas diferenças não podem constituir empecilhos à igualdade entre os sexos. Não existe um primeiro sexo, e por conseqüência um segundo, nem tampouco um sexo melhor que o outro.

Segundo o dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa (2000, p. 345), “[...] o gênero se refere à forma como se manifesta, na cultura e na sociedade, a identidade sexual dos indivíduos.”

As relações de gênero são um dos principais componentes de formação de nossa identidade pessoal. Contudo, é a partir das relações de gênero que

podem ser acentuadas ou minimizadas situações como preconceito ou estigma em relação a grupos ou indivíduos.

Segundo Louro:

“Os gêneros se produzem [...] nas e pelas relações de poder. Homens e mulheres, certamente não são construídos através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo.” (LOURO, 2000, p. 41)

O conceito de gênero, como culturalmente construído, distinto do de sexo, este, como naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para defender perspectivas "desnaturalizadoras" sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com fragilidade ou submissão, e que até hoje servem para justificar preconceitos (BUTLER, 2003)

Segundo Butler (2003), aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. Foi pelo caminho da crítica às dicotomias que a divisão sexo/gênero produz que ela chegou até à crítica do sujeito e contribuiu para a percepção do sujeito como múltiplo e plural.

Na sociologia, identidade de gênero se refere ao gênero em que a pessoa se identifica – se ela se identifica como homem, mulher ou vê a si mesma como fora do convencional –, mas pode também ser usado para referir-se ao gênero que certa pessoa atribui ao indivíduo, baseando-se no que tal pessoa reconhece como indicações de papel social de gênero (roupas, corte de cabelo, etc.).

Antes do século XX, o sexo de uma pessoa era determinado apenas pela aparência da genitália, mas quando foram conceituados cromossomos e genes, estes passaram a ser usados para determinar o sexo. Normalmente, homens possuem genitália masculina e um cromossomo X e um Y; e mulheres possuem genitália feminina e dois cromossomos X. Entretanto, algumas pessoas se consideram fora dessas categorias por possuem combinações de padrões genético e fisiológico que não seguem as definições típicas de "homem" e "mulher".

“Como identidade de gênero, entende-se a dimensão da construção da identidade relacionada ao posicionamento simbólico dentre as

possibilidades de identificação e afirmação de feminilidades e masculinidades” (PRADO e MACHADO, 2008, p.141)

Diferente de sexo, a identidade de gênero, como construção cultural e histórica, reconhece que o corpo biológico indica, apenas, as possibilidades de identificação, que não são por ele totalmente determinadas. Neste sentido, independente do sexo com o qual um sujeito nasceu, ele pode se identificar ou apenas desempenhar papéis do sexo oposto.

Uma pessoa que não tenha concordância entre a sua identidade de gênero e características biológicas (transexual), pode buscar formas de intervenção médica para que seu sexo biológico corresponda à identidade de gênero. Alternativamente, algumas pessoas mantêm a genitália com a qual nasceram, mas adotam um papel social de gênero que é congruente com a percepção que possuem de sua identidade de gênero (por exemplo, o travesti).

Orientação sexual é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente por outra, a orientação existe em um *continuum* que varia desde a homossexualidade exclusiva até a heterossexualidade exclusiva, passando pelas formas de bissexualidade. Homossexualidade é a atração afetiva e sexual por uma pessoa do mesmo sexo. Da mesma forma que a heterossexualidade (atração por pessoa do sexo oposto) não tem explicação científica, salvo explicações ideológicas e falseadoras, a homossexualidade também não tem.

Cunhado para escapar de termos como opção sexual, uma vez que a orientação não se trata de uma escolha racional do sujeito, o termo orientação sexual indica o direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os sexos (PRADO e MACHADO, 2008)

Além da compreensão de que o gênero é uma forma de distinção criada socialmente com base nos sexos, também é importante manter uma conexão não-causal e não-redutiva entre gênero e sexualidade. A constatação de que o gênero é moldável a circunstâncias sociais, históricas e a interesses individuais atinge diretamente o preconceito da homofobia, que atribui aos homossexuais um gênero defeituoso, falho ou abjeto. (MISKOLCI, 2005)

## 2.3 Corpo e corporeidade

A palavra corpo é uma das mais ricas da língua portuguesa. O corpo sempre foi objeto de curiosidade por ser uma engrenagem misteriosa. Isso levou com que cada área do conhecimento humano apresentasse possíveis definições para o corpo como seu objeto de estudo.

Resgatando um pouco da história do corpo e de suas múltiplas concepções, Platão, na Filosofia, definiu o ser humano a partir da cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo. O pensamento platônico é essencial para a compreensão de toda uma linhagem filosófica que valoriza o mundo inteligível em detrimento do sensível. A alma é detentora da sabedoria e o corpo, a prisão, quando a alma é dominada por ele, quando é incapaz de reger os desejos e as tendências do mundo sensível.

Já para Descartes, existe uma distância abissal entre o corpo e o pensamento, o ato de pensar é uma atividade separada do corpo, visto como uma máquina, tanto que possui aparelhos.

Em muitas correntes teóricas, as emoções e os sentimentos são considerados entidades inferiores ao pensamento e à razão. Entretanto, para o neurocientista anticartesiano Damásio (2009), sentimentos e emoções são compreendidos como percepção direta de estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. Para ele, existe uma simbiose entre os chamados processos cognitivos e os processos geralmente designados por emocionais.

O organismo, constituído então pela parceria cérebro-corpo, interage com o ambiente como um conjunto, não sendo a interação só do corpo ou só do cérebro. O ambiente, pois, deixa marcas (marcadores somáticos) no organismo mediante a estimulação da atividade neural dos olhos, dos ouvidos, da pele, das papilas gustativas e da mucosa nasal. E o organismo, por sua vez, atua no ambiente por meio de movimentos resultantes de todo o corpo, dos membros e do sistema vocal.

A interação corpo-ambiente também é explorada por Chaui (2003), de acordo com ela, o corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é um receptáculo para alma ou para consciência: é o

modo fundamental e pessoal de ser e de estar no mundo, de com ele relacionar e dele se relacionar.

Segundo São Gregório de Nyssa:

"Nada no corpo, nem sua forma nem seu tamanho nem seu volume nem seu peso nem sua cor, nem qualidade alguma tomada por si mesma, é o corpo: elas são em si mesmas simplesmente inteligíveis. Sua concorrência (síndrome, em grego), no entanto, formam o corpo." (LOSSKY, 1976, p.103)

Essa perspectiva do corpo como uma concorrência de qualidades condiz com uma visão corporal mais plural, na qual diferentes dimensões do corpo coabitam e se interrelacionam, não necessariamente de forma dualística, produzindo um substrato ou uma corporeidade das coisas sensíveis, um corpo físico, mas também um corpo simbólico.

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. As disciplinas do corpo e as regulações da população, características do século XIX, constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. Os corpos foram vistos ao longo da história ora como máquinas, como um corpo disciplinado e adestrado, com suas aptidões ampliadas e suas forças extorquidas para se tornarem produtivos (*disciplina anátomo-política do corpo humano*); ora como corpos-espécies, por serem transpassados pela mecânica do ser vivo sendo suporte dos processos biológicos: nascimento, longevidade, nível de saúde e mortalidade (*controles reguladores da bio-política da população*).

Para ele, cada sociedade tem seu regime de verdades, tipos de discurso que escolhe e os que fazem funcionar como verdadeiros. São criadas regras de comportamentos e ações, o que é ou não permitido. O poder produz saber, sendo assim, é possível construir um saber sobre o corpo mediante instrumentos de controle e poder.

O corpo é o espelho da mente e diz muito sobre nós mesmos. Essa imagem especular do corpo é explorada por Nasio (2009), que percebe o corpo biológico para além de um organismo vivo e perecível, como um corpo simbólico, no qual estão presentes as pulsões que nos ligam ao mundo; "Não somos nosso corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos de nosso corpo, sou o corpo que sinto e o corpo que vejo." (NASIO, 2009, p. 52)

Na ideia lacaniana, corpo é uma representação mental de nossas sensações corporais, constantemente influenciadas pela cultura, pelo olhar do outro e pelo nosso próprio olhar refletido no espelho. Essa imagem especular do próprio corpo, nos faz sentir vivos e dá a sensação inegável de sermos nós mesmos.

O conceito de corpo diz respeito, também, aos significados atribuídos a qualquer interação que se estabelece (consigo mesmo, com os outros ou com objetos). É por meio do conceito de corpo que se compreende o modo particular como cada um organiza e sente tudo o que vive, atribuindo assim, sentido a cada experiência. A capacidade de emitir sons, por exemplo, depende de condições anatômicas, enquanto que a linguagem é uma forma de articular sons e significados que tem de ser aprendida. Se o corpo é, então, o lugar da experimentação, da vivência, das expressões e das realizações, nada mais lógico e oportuno que sua consideração no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os PCN, o conceito de corpo diz respeito:

[...] às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio [...]. No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para apropriação das suas vivências.” (BRASIL, 1998, p.317).

Logo, é impossível uma educação asséptica, uma vez que abarca a discussão de valores, ética, comportamentos e atitudes. A presença das relações afetivas na construção do conhecimento significa dizer que, no processo ensino-aprendizagem, desejo e prazer estão sendo mobilizados.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2008), os conhecimentos e representações sobre o corpo, bem como as diversas formas de experimentá-lo se constroem por meio das relações sociais e constituem o que se chama de corporeidade. Nesse sentido, somos corpos e é por meio deles que nos constituímos como sujeitos, em nossas identidades, histórias e aprendizados.

A corporeidade revela a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. De acordo com Brito e João

(2004), ela guarda as quatro dimensões que mantêm uma relação indissociável e complexa:

1. *Física*, estrutura orgânica, biofísica e motora organizadora de todas as dimensões humanas;
2. *Emocional-afetiva*, que envolve os instintos, a pulsão e os afetos;
3. *Mental-espiritual*, abrangendo a cognição, a razão e a consciência; e por último,
4. *Sócio-histórico-cultural*, que corresponde aos valores, costumes, significados e sentidos, ou seja o universo antropossocial do ser humano.

Na instituição escola existe uma política pedagógica chamada de “*escolarização dos corpos*” (CORRIGAN, 1991), onde o corpo do estudante seria capaz de ficar sentado por muitas horas, treinado no silêncio, em um determinado modelo de fala e com habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos.

Esse corpo “escolarizado”, portanto, pode apresentar dificuldade de vivenciar sua identidade e de interagir com o outro e com o meio ambiente, seu envolvimento não ocorrerá de forma efetiva no processo de construção do conhecimento, no momento em que esse corpo ganha vez e voz, tem oportunidade de se expressar, passa a ser protagonista do seu próprio saber. Dessa forma, o indivíduo conseguirá se manifestar como forma de autoconhecimento, expressão e compreensão do corpo em uma perspectiva ética, socializante e humanizadora.

A heteronomia institucional exerce grande influência no processo de construção da autonomia pelos estudantes, pois muitas vezes acaba-se por considerar esse estudante incapaz de produzir orientações a partir de si mesmo. Nos espaços democráticos da convivência com as diferenças entre idades, gerações e ciclos de vida podem-se vislumbrar projetos capazes de indicar novos e múltiplos caminhos para a prática educativa (DAYRELL, 1996).

## **2.4 A polissemia do corpo**

“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. Ele é esta coisa que os outros vêem, sondam

em seu desejo. 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)

Concebido como um todo integrado de sistemas interligados, a noção de corpo, então, inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como as transformações ontogênicas nele ocorridas e suas implicações fisiológicas, sócio-culturais e psicológicas. Deve-se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, ou seja, este traz em si as marcas da vida social que expressam valores de grupos e culturas.

Muito da história de um indivíduo pode ser contada a partir de seu corpo, não apenas pelo processo biológico natural do envelhecimento, pelas rugas e marcas adquiridas, mesmo porque ficar velho está “fora de moda”, mas também pelos fatos que ele, deliberadamente, quis que fossem registrados.

#### *2.4.1 O Corpo Cultural*

Segundo Louro, o corpo está profundamente relacionado com os processos de identidade e identificação:

“O corpo constitui-se na referência que ancora a identidade sendo significado pela cultura e continuamente, por ela alterado. Os corpos são históricos e inconstantes, suas necessidades e desejos se alteram com as mudanças de hábitos de vida, com as possibilidades distintas de prazer, com novos rituais, códigos e linguagens”. (LOURO, 2000, p. 11)

De acordo com as mais diversas imposições culturais, construímos nossos corpos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais e dos grupos sociais ao qual pertencemos. Treinamos nossos sentidos para perceber e classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente, pelo comportamento e gestos que empregam e pelas várias formas com as quais se expressam.

Através de processos culturais transformam-se a natureza, a biologia e a história de uma geração. Os corpos ganham sentido socialmente na medida em que a inscrição dos gêneros – masculino e feminino – nos corpos é feita de

acordo com as marcas culturais de uma determinada população. Além das identidades de gênero e sexuais, as identidades sociais também se dão no âmbito da cultura. Junto à etnia, nacionalidade, classe social, orientação sexual entre outras, as múltiplas identidades constituem os sujeitos que, em uma interação com o meio e com o outro, podem se tornar ora atraente ora descartável. Por isso, as identidades de gênero, sexuais e sociais são instáveis, fragmentadas e históricas.

O reconhecimento do outro, daquele que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. As sociedades realizam processos de construção de limites e demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a “norma” e aqueles que estão fora dela.

O corpo humano não é organismo animal em sua imediatez biológica. O animal é seu corpo e o ser humano tem seu corpo. Apenas os seres humanos percebem a sua nudez, se não fosse pela palavra *nudez* e pelo tom com que é pronunciada, o ser humano não teria consciência dela e não se ruborizaria. Fica evidente, assim, a mediação lingüística do corpo e sua manifestação na cultura.

Os discursos sobre o corpo na cultura têm como objetivo trazê-lo para o foco, quer seja como nos do anticorpo como ocorria no passado, ou nos de liberação do corpo da contemporaneidade.

Podemos dizer, então, que o corpo aprende e cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, o ensina. E isso se expressa no andar, falar, olhar, na postura das mãos, etc. O corpo é memória, é espaço e tempo. Os corpos expressam o que a sociedade nos corpos escreve.

Segundo a Antropologia, o corpo é a expressão da cultura, sendo, portanto, objeto de sua expressão. Várias sociedades primitivas já expuseram o corpo, o representaram e se comportaram de diferentes maneiras em relação a ele. Esta ciência possui diversos estudos dedicados ao corpo, como, por exemplo, o estudo da pintura corporal nas sociedades indígenas, que se faz a partir do caráter social expresso nessas pinturas (KOFES, 1994).

A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele pode ser determinado culturalmente, e não apenas em função de uma racionalidade biológica. O transporte de água para algumas tribos no Xingu,

por exemplo, é uma atividade exclusivamente feminina, sendo que carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica um esforço físico considerado árduo para uma mulher. Em contrapartida, entre os índios da tribo Tupi, o marido pode ser o protagonista mais importante do parto, pois ele se recolhe à rede e não a mulher, para fazer o resguardo necessário para a saúde do recém-nascido (LARAIA, 2006).

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados” e que serão denominados a partir dessa referência. Dessa forma, a mulher, o negro, o homossexual, o indígena, a pessoa com deficiência e outros serão descritos como desviantes da norma heterossexual. As identidades sociais e culturais são políticas, já que as formas como se representam ou são representadas e os significados que atribuem às experiências e práticas são sempre atravessados e marcados pelas relações de poder.

O estereótipo corporal e comportamental influenciado pela mídia e pela produção cultural contemporânea é aliado íntimo do preconceito. Uma vez que esse preconceito é incorporado ao auto-reconhecimento de alguém, independente da faixa etária, classe social, etnia, sexo e orientação sexual, pode ser traduzido na (de)formação da identificação social.

#### *2.4.2 O Corpo Sexuado*

A partir do século XIX, os corpos foram alvos do controle biopolítico do sexo, no intuito de normalizar os comportamentos privados das mulheres, das crianças e da sexualidade não reprodutiva. Já o século XX foi marcado pela proliferação dos discursos livres sobre sexo e sexualidade, como também pela intervenção médica sempre maior sobre o corpo sexuado, possibilitada devido aos progressos científicos e tecnológicos.

Segundo Vigarello (2008), os primeiros discursos sobre sexualidade reforçavam o binômio sexista feminino/masculino e seus complementos implícitos: passiva/ativo, iniciada/iniciador, conquistada/conquistador. A cada sexo eram atribuídos papéis exatos e expressões autorizadas da sexualidade.

A teoria freudiana, tal como expressa em 1905 em *Três ensaios sobre a sexualidade*, fazia do prazer o motor da sexualidade, rompendo assim com a noção de uma sexualidade reprodutiva e caminhando para uma sexualidade regida pelo princípio do prazer.

Os primeiros discursos sexólogos contribuíram para tirar a sexualidade do silêncio e da vergonha. Progressivamente legitimaram o prazer e balizaram o terreno da sexologia científica na segunda metade do século XX, com o relatório Kinsey, que teve como objetivo não classificar os comportamentos em normais e desviantes, mas traçar um quadro das práticas sexuais dos seus contemporâneos através de uma sondagem de práticas sexuais de 10.000 pessoas.

Na seqüência, os norte-americanos Masters e Johnson, propuseram um projeto terapêutico fundado sobre uma observação laboratorial das reações sexuais, onde descrevem as fases do orgasmo, separando, assim, definitivamente a sexualidade da reprodução.

Paralelamente, a gestão do corpo sexuado ocorreu de inúmeras formas ao longo da história como, por exemplo, as práticas abortivas e o advento da pílula anticoncepcional, que colocaram em destaque direitos antes ocultos, como o direito das mulheres ao prazer associado à liberdade para procriar.

Outra forma de gestão corporal, desta vez recente, foi o advento do citrato de sildenafil, conhecido popularmente por Viagra, que culminou em uma nova percepção do corpo, uma vez que o declínio da atividade sexual, relacionado à idade, é cada vez menos tolerado em nossa sociedade, como tudo mais que altera o bem-estar do corpo.

Um importante capítulo da história da sexualidade contemporânea diz respeito à luta contra as doenças sexualmente transmissíveis sempre associadas à prevenção, vigilância sobre os “agentes” contaminadores e os cuidados com a saúde do corpo. A erradicação da sífilis, com o advento da penicilina, levou a um relaxamento no controle epidemiológico da população, controle esse que foi retomado no final do século XX com o surgimento da AIDS.

Para muitas pessoas, e não apenas para a imprensa sensacionalista, a AIDS se apresentou como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não passarem no teste da

“promiscuidade sexual”. Diante desse novo flagelo, cada sociedade reagiu à sua maneira e modulou uma política de prevenção em função de seus valores. A generalização do uso do preservativo para homossexuais e heterossexuais transformou para sempre a relação do corpo com o sexo. Alguns líquidos corpóreos se tornaram perigosos ao contato e passíveis de transmissão de agentes infecciosos, sendo necessária, então, uma barreira de proteção.

A homossexualidade se beneficiou com a histórica liberação dos costumes, que passou pela liberdade da palavra e dos gestos, pela transgressão da moral conjugal tradicional e pela suspensão de alguns tabus. Faz-se necessário compreender a pluralidade da sexualidade e orientações sexuais e suas implicações políticas, que ensejam infundável debate e lutas sociais contundentes em torno da politização da vida sexual e da sexualização da vida pública de uma sociedade (PRADO e MACHADO, 2008).

Ao se falar em diversidade sexual é importante situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno dos direitos humanos. Isso favorece o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas formas de identidades, bem como garante a igualdade de direitos e oportunidades a todos os indivíduos e grupos discriminados em face de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

No senso comum, a sexualidade é algo que todos, mulheres e homens, possuem “naturalmente”. Essa concepção se ancora no corpo, universalmente da mesma forma. Entretanto, a sexualidade envolve rituais, linguagens, símbolos e convenções, por isso, são processos culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno. (LOURO, 2000).

De um lado, qual a relação entre o corpo, como uma coleção de órgãos, necessidades, impulsos e possibilidades biológicas, e de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais? A sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade e com a sociedade. As duas estão intimamente conectadas porque, no centro de ambas, está o corpo e suas potencialidades.

#### *2.4.3 O Corpo Genético*

A genética contribuiu para transformar o olhar sobre o corpo. O corpo atravessado por normas e regularidades, é lugar do controle e da formação do “eu”. Todos os corpos têm que passar pela estrutura genética, para se tornarem visíveis e chegarem a um conhecimento daquilo que age dentro deles.

Segundo Keck e Rabinow (2008), a cartografia do genoma humano tem como interesse, dentre outros, compreender e identificar os genes na ontogenia do desenvolvimento humano. As descobertas da biologia molecular permitiram compreender melhor como se transmite hereditariamente uma determinada característica (anomalia, desvio metabólico, determinação morfofuncional, entre outras). A genética se mostra, portanto, bem longe do imaginário do agente maligno transmitido de um corpo a outro corpo pela concepção, como se pensava no século XIX com o resgate cientificista do tema “pecado original”.

A descoberta de uma doença genética implica uma nova maneira de se relacionar com o corpo, dado que uma pessoa pode portar uma doença que ainda não se manifestou. O conhecimento dos genes permitiu descobrir predisposições para doenças e modificar seu comportamento em função do conhecimento dessas predisposições, por exemplo, mudar de regime alimentar caso se detecte uma predisposição para doenças cardiovasculares.

O horizonte da investigação genética não é só a cura, mas, também, o reforço, a genética não vai, apenas, produzir um corpo protegido contra a doença, mas também um corpo mais forte, mais belo e mais inteligente. Como é o caso da terapia de célula-tronco embrionária, da clonagem, dos transgênicos, da inseminação artificial dentre outras. Aqui corremos o risco de retornar ao espectro do eugenismo, quando o controle social relega uma posição inferior na sociedade humana aos indivíduos “imperfeitos e fracos”.

A genética efetua uma recomposição das relações entre o visível e o invisível, pois o que era até então percebido como característica visível (fenótipo), como um conjunto de identificações e insígnias corpóreas, deve agora ser recodificada, por meio da estrutura invisível do genoma, produzindo assim novos modos de identificação.

#### *2.4.4 O Corpo Mutante*

A cirurgia estética e as operações de modificação do corpo de todos os tipos, como enxertos, mudança de sexo, intervenções na reprodução, melhora das performances mediante *doping*, perspectivas de seleção genética e de clonagem, tudo permite entrever o aparecimento de um ser humano mutante, filho de suas próprias opções e suas próprias técnicas, em uma perspectiva ambígua de desumanização e de surgimento de um super-homem, ultrapassando os limites da humanidade.

Transplantar corações, rins, fígados e pulmões, e implantar artérias de plástico, próteses nos quadris e mãos arrancadas são procedimentos cirúrgicos comuns na atualidade. Pode-se até fazer uma alusão à ficção científica e aos clássicos de terror, como, por exemplo, o personagem *Frankenstein* da autora britânica Mary Shelley, quando sentimos que nossos corpos não têm mais exatamente os mesmos contornos e limites que antigamente.

O corpo adquiriu status de objeto nas mãos da medicina milagrosa quando esta o estica, corta, injeta, aspira, implanta e transplanta, em um ritmo frenético das clínicas de rejuvenescimento e dos consultórios médicos. O corpo é medido, seus progressos, potencialidades e intervenções são calculados e simulados em programas de informática. O corpo-sujeito, protagonista de suas ações e decisões, perde, assim, espaço para o corpo-objeto, submisso à cultura na sociedade capitalista.

Outrora considerado como obra da natureza, portanto intocável, o corpo passa na contemporaneidade devido aos avanços tecnológicos e científicos a representar um misto entre o inato e o adquirido. Em uma sociedade globalizada marcada pela mutabilidade e pelo descarte, o indivíduo adquire a opção de construir seu corpo conforme seu desejo.

Pires (2005) analisa a disposição do ser humano para se auto-modificar e se reinventar por meio de impressões diretas e profundas na pele como tatuagens, implantes, escarificação e *piercing*. A *body modification*, conceito usado para designar as modificações corporais executadas das mais diversas formas, desde produtos químicos até intervenções cirúrgicas, possibilita ao indivíduo se tornar diferente de todos e de si mesmo.

O rompimento da fronteira da pele através da mudança das cores da epiderme e por meio de incisões, queimaduras, perfurações e mutilações, permitem acrescentar elementos novos à configuração corporal que

evidenciam sua possibilidade de mudança. Os corpos “pesam” ao lhe serem agregados valores, signos e símbolos que podem atuar como fator identificatório entre determinados grupos sociais e, conseqüentemente, como fator divergente entre os demais grupos.

A (re)construção do corpo, conforme o desejo de quem o possui, surge como uma espécie de busca da singularidade ou da identidade, em uma sociedade extremamente visual e volúvel. O sentido da visão é um dos mais desenvolvidos nos espaços de vivência social, que são as grandes cidades, a primeira forma de perceber o outro está ligada à imagem que é processada e codificada de acordo com o arcabouço sociocultural de cada indivíduo. O corpo do outro serve como uma espécie de parâmetro para percebermos nosso próprio corpo e nossos desejos.

O corpo natural, em harmonia com seus sistemas e órgãos condicionados principalmente por ciclos biológicos, está deixando de existir como era conhecido, e submetendo-se cada vez mais à dinâmica da contemporaneidade. Muito daquilo que impede o bem-estar psicossomático do corpo pode ser trocado, repostado ou substituído de forma a se tornar “apresentável” na aparência e no funcionamento, libertando o indivíduo do corpo que o limita e o aprisiona.

Desde o final da década de 1980, surgiram, no Brasil, as apólices de seguro de partes do corpo de artistas, tais como atrizes, bailarinas e cantoras. O corpo fragmenta-se em partes avulsas que podem ser asseguradas independente do todo, de acordo com o uso demasiado das mesmas nos ofícios de cada profissão. Uma bailarina, por exemplo, pode fazer uma apólice de seguro de suas pernas para casos de eventuais acidentes de trabalho. O mesmo pode ocorrer com a voz no caso de cantores ou com outros membros no caso de atletas.

Essa hipervalorização anatômica individualizada revela um corpo fragmentado e desfragmentado, em uma espécie de jogo de quebra-cabeças, formado pela hierarquia de algumas partes corporais sobre outras. Mas como definir qual é a parte do próprio corpo que tem mais valor? Qual critério pode ser usado nessa definição, o critério estético e/ou funcional? Então, como privilegiar uma em detrimento de outras, se o corpo humano consiste em uma harmonia de partes que formam um todo complexo?

A mídia, em todas as suas formas de expressão, como a escrita, a oral, a televisiva, a impressa e a digital, em muito corrobora com os modelos estanques do que é ser belo e do que é um corpo perfeito, mediante o enquadramento em padrões rígidos de beleza. Programas de televisão do tipo *reality show* como “Dez anos mais jovem” e “Esquadrão da moda”<sup>1</sup> oferecem a possibilidade do rejuvenescimento rápido, eliminando as marcas do tempo e aparentando atrasar o relógio biológico através de intervenções estéticas, além da “correta adequação” aos padrões de vestimenta da atualidade ocidental. Existem, ainda, aqueles programas mais radicais, onde as intervenções no corpo ultrapassam os limites estéticos do cabelo, roupas e maquiagem, e caminham para drásticas intervenções cirúrgicas, como é o caso do programa “*Extreme makeover*”<sup>2</sup>.

Os sites de estética e beleza corporal presentes na internet oferecem receitas de como alcançar um corpo perfeito graças ao uso de suplementos alimentares e complexos vitamínicos que aceleram o ganho de massa muscular em pouco tempo. O uso de esteróides anabolizantes, que também é amplamente difundido na internet, merece uma atenção especial pelo fato desses produtos poderem causar câncer no fígado, atrofia nos tecidos, esterilidade, problemas renais e infarto.

Distúrbios alimentares e psicossomáticos como anorexia e bulimia, processos de embranquecimento da pele, produtos estéticos de beleza para “domar” cabelos rebeldes, cremes faciais que prometem rejuvenescimento e remédios milagrosos de dieta povoam o imaginário coletivo da população mundial, provocando a busca por um novo enquadramento da imagem corporal dentro de um movimento maior de massificação e universalização do que é ser belo na sociedade contemporânea.

Algumas das células do corpo humano se renovam diariamente, o epitélio intestinal está sempre sendo alterado, os cabelos e unhas crescem constantemente, ao mesmo tempo em que o corpo se torna susceptível a

---

<sup>1</sup> Programas da TV a cabo baseados nos originais britânicos “10 years younger” e “What not to wear” (Channel 4) que possuem alto potencial de faturamento, a ponto de ganharem versões brasileiras.

<sup>2</sup> Programa norte-americano de transformação corporal através de intervenções cirúrgicas com o propósito de tornar pessoas comuns parecidas fisicamente com suas celebridades favoritas.

infecções e doenças, ele sofre uma metamorfose cronológica decorrente de sua interação com o meio ambiente.

Ontogenicamente, o corpo humano passa por transformações naturais da idade, do ritmo de vida, dos hábitos alimentares, da cultura, do trabalho, do lazer e das constantes e inúmeras formas de interação com o meio ambiente. Maturana e Varela (1997) afirmam que os “sistemas vivos” 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*<sup>3</sup>. Tal perspectiva do corpo humano como 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.

---

<sup>3</sup> (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.

### 3 A Política de Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como sendo “um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade.” (GOMES, 2005, p.87). Eles vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas no espaço escolar e fora dele. As diferenças geracionais, étnicas, de gênero, de credo religioso, de classe social dentre outras, são determinantes no cotidiano, na organização e na práxis escolar da EJA.

“[...] o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social.” (DAYRELL, 1996, p. 141).

É importante que nós, educadores da EJA, tenhamos a concepção dos sujeitos jovens e adultos em sua totalidade, tentando romper com a fragmentação tão presente em nossa sociedade e nas escolas, ou pelo menos, aproximar os que se entendem diferentes na busca de uma compreensão da ontogênese biológica, social e cultural dos indivíduos.

Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem devem ocorrer a partir do corpo e não o considerando somente como um mediador, há de se considerar as dimensões cognitivas, emocionais e corporais, o que se torna um desafio para a Educação de Jovens e Adultos.

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 fundamenta-se em aprender a analisar, a explicitar e a tomar consciência do que se faz; no dizer de Perrenoud (2000), isso se chama de *lucidez profissional*.

A garantia da Educação Básica de qualidade ao público jovem e adulto implica o reconhecimento da juventude e da vida adulta como tempos de direito e a responsabilidade do Estado em implementar políticas educacionais específicas para esses sujeitos.

Essa concepção vai de encontro à educação vista como suplência de uma escolarização perdida, concretizada por meio de campanhas aligeiradas de alfabetização. Tais ações, que fazem parte da história da EJA, não consideram a adultez e a juventude como tempos sociais e culturais de aprendizagem. Ao longo da história da EJA, inúmeras tensões foram travadas a fim de efetivar o direito desses sujeitos a educação.

### **3.1 A EJA na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**

A política de atendimento ao jovem e adulto, adotada pela Prefeitura de Belo Horizonte, foi construída no sentido de garantir o direito à educação de todos os cidadãos, com ações que possibilitem a inclusão dos jovens e adultos.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000 versa sobre as diretrizes da EJA em âmbito nacional e se dirige aos sistemas de ensino que dela se ocupam sob a forma presencial e semipresencial e de cursos que objetivam oferecer certificados de conclusão da Educação Básica.

Nesse sentido, observando os princípios da LDBEN, o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte aprovou em 2002 o Parecer CME-BH 093/02, que instituiu as diretrizes e regulamentou a Educação de Jovens e Adultos no âmbito fundamental e médio, sob a forma presencial. Ao definir a concepção de EJA que orienta a estrutura e a organização dessa modalidade educativa, contribui para a afirmação da sua identidade, bem como para a efetivação do direito desses sujeitos à educação de qualidade (BELO HORIZONTE, 2008).

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vem desenvolvendo cursos de educação continuada para seus profissionais de educação por meio da Rede de Formação, desde 2007, com o objetivo de orientar e sistematizar as proposições curriculares para todas as escolas municipais de Ensino Fundamental, aqui incluída a EJA, no intuito pedagógico de orientar as práticas e os projetos desenvolvidos pelo corpo docente em sala de aula. Essa formação orienta-se pelas intenções educativas para a Educação Básica, quais sejam:

- A construção da autonomia do estudante

- A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e interação crítica com o meio físico e social
- O tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias.

Nessa concepção, a Secretaria Municipal de Educação determina e orienta na EJA uma organização por cinco eixos temáticos:

1. Espaço/Cidade;
2. Tempo/Memória;
3. Corporeidade;
4. Trabalho e
5. Múltiplas Linguagens.

Esses eixos, que representam dimensões da vida jovem e adulta, se explicitam como objetos de estudos essenciais à aprendizagem, à formação humana, diversidade geracional e riqueza das dimensões formadoras da vida adulta, além de dialogar com os saberes dos sujeitos construídos em suas trajetórias, propiciando, assim, uma ressignificação do trabalho com as disciplinas e com as especificidades de cada ciência.

### **3.2 O eixo temático da Corporeidade**

Conceber os sujeitos jovens e adultos em sua totalidade, rompendo com a fragmentação tão presente em nossa sociedade e em nossas escolas, que separam as dimensões cognitivas, emocionais e corporais, é um desafio para a EJA. 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 seus estudantes a ampliação dos modos de conhecer, de conceber e de lidar com o próprio corpo, a partir das visões que construíram em relação à aparência, sexualidade e reprodução, hábitos de alimentação, capacidade física, papel do esporte, do repouso, do lazer, saúde e padrões de beleza. O trabalho com a corporeidade pode também ser um instrumento para maior compreensão de nossa realidade

social e humana.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da EJA (2008), os educandos devem se perceber como corpo-sujeito, inseridos em uma cultura. Para isso, é preciso que a escola proporcione experiências com as quais os sujeitos jovens e adultos compreendam suas histórias de vida, que se dão na corporeidade. Por meio dos processos educativos, os educandos devem conhecer e vivenciar manifestações corporais de diversos grupos sociais, enfocando a diversidade cultural de nosso país; resgatar as vivências de seu grupo em relação a danças e músicas e, ao mesmo tempo, pesquisar como se dão essas manifestações em outras culturas. Além disso, considera-se importante que os sujeitos educandos participem de experiências que possibilitem o trabalho com a timidez, a autoestima, o convívio e o conhecimento do próprio corpo.

Problematizar as formas como o corpo é tratado e concebido em nossa sociedade também é função social da escola. Os educandos devem compreender os comportamentos corporais frente às mudanças tecnológicas na contemporaneidade; problematizar o modelo de imagem corporal veiculado pela mídia, baseado em um único padrão estético e corporal, bem como o significado da prática do esporte, analisando o fenômeno do esporte espetáculo em nossa sociedade.

É, também, por meio dos processos educativos que os educandos devem se apropriar dos direitos e deveres do cidadão em relação ao lazer e à promoção da saúde, conhecendo as formas de reivindicá-lo e praticá-lo. Faz parte também da educação para a saúde, entender como funciona o corpo e utilizar desse conhecimento para as tomadas de decisões importantes, assim como pesquisar textos científicos que auxiliem na compreensão de termos e conceitos em relação ao corpo humano.

### **3.3 A identidade do educador da EJA**

Os desafios colocados para os educadores da EJA incluem não somente as questões pedagógicas voltadas para um público diverso, mas, principalmente, o compromisso com a mudança da organização escolar visando à eliminação de práticas excludentes. Ele deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público, e

consciente da necessidade de formar-se continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa.

Gostaríamos de ressaltar, também, que cabe aos educadores da EJA estabelecer articulações entre os saberes das experiências trazidos pelos estudantes e o conhecimento escolar. É importante considerar no processo ensino-aprendizagem a vivência dos sujeitos, em uma perspectiva de inclusão e valorização da diversidade humana presente nos espaços de convivência escolar.

Considerando a importância da aprendizagem na relação entre educadores e educandos da EJA, é necessário o reconhecimento da relevância da dimensão afetiva nesse processo de construção coletiva do conhecimento e da reapropriação de direitos, mas, evitando a infantilização e o assistencialismo no trato com esse público, decorrente de uma visão compensatória desta modalidade educacional.

A formação de um educador passa pela competência para trabalhar o conjunto do currículo e por uma prática reflexiva dos valores a serem incutidos no processo ensino-aprendizagem. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é somente preparar o futuro, mas é tornar o presente possível. O comprometimento e os valores pessoais do educador são decisivos na mudança de postura perante as diferenças. Ele deve estar convencido de que não se afasta do essencial, lê-se, aqui, dos conteúdos programáticos, quando se ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula.

“A razão e o debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina. [...] No ensino, como em outros ofícios, a lucidez é uma competência básica, quando se trata – não se podendo fazer tudo – de determinar as questões principais.” (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Se os cursos de graduação de educadores não são suficientes para um trabalho significativo com a temática corporeidade, cabe aos gestores de sistemas de educação, tanto públicos quanto privados, oferecerem cursos de educação continuada para seus educadores. Desta forma, estão propiciando aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores que implicam diretamente no aumento da capacidade de discernir e agir no cotidiano da sala

de aula, além de incentivar uma formação cidadã para a participação democrática e o desenvolvimento humano.

Na busca de uma escola pública de qualidade para os estudantes jovens e adultos, o papel político e o compromisso profissional dos educadores são fundamentais. Portanto, é preciso pensar políticas públicas específicas de formação continuada dos educadores, bem como no investimento nesse profissional da educação no Brasil.

Nesse sentido, a proposta dessa dissertação vai ao encontro dessa lacuna constatada na formação continuada de educadores da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que, apesar de determinar e institucionalizar o eixo temático da corporeidade, não fornece subsídios, materiais e capacitação suficientes para seu corpo docente no efetivo trabalho com a temática.

## **4 A proposta de formação sobre o eixo temático da corporeidade**

### **4.1 Justificativa**

Vale reafirmar que, como professor de ciências da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tenho verificado que o eixo temático da corporeidade é, na maioria das escolas da EJA, repassado exclusivamente ao professor de educação física, que tem como perspectiva apenas o trabalho desportivo do corpo, sem considerar outras abordagens possíveis para esse eixo temático.

É relevante que qualquer educador da EJA, não importando a disciplina que domine, trabalhe com o eixo temático da corporeidade de forma coerente com sua realidade sociocultural. Uma atividade que transversalize as áreas de História, Artes, Português e Ciências, que seja atraente e criativa, e permita a exploração de novos caminhos pedagógicos para além do exercício físico, da prática de esportes ou da mera abordagem morfofisiológica do corpo.

Diante dessa realidade social, histórica e cultural da educação da escola brasileira, da precariedade ou da ausência de um trabalho efetivo e significativo com a temática da corporeidade nas escolas da EJA, bem como da necessidade de lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais e sociais na escola, apresentamos essa proposta de oficina de formação sobre corporeidade para educadores da EJA.

Neste trabalho, foram investigadas e analisadas as dificuldades e as possibilidades dos educadores da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para lidar com a corporeidade enquanto conteúdo possível dentro e fora de sala de aula.

### **4.2 Objetivos**

#### *4.2.1 Objetivo Geral*

Elaborar uma oficina de formação para educadores da EJA, sobre o eixo temático da corporeidade, buscando a transversalidade entre as áreas de História, Artes, Ciências e Português.

#### *4.2.2 Objetivos Específicos*

- Identificar as dificuldades encontradas pelos educadores da EJA para realizar um efetivo trabalho pedagógico sobre corporeidade
- Fornecer elementos para que os educadores da EJA ampliem o conceito de corpo humano para além do simples aparato biológico delimitado pela matéria orgânica
- Propiciar um trabalho pedagógico de forma transversal entre as áreas de Ciências, História, Português e Artes sobre o eixo temático da corporeidade, envolvendo diferentes abordagens e visões do corpo ao longo da história da civilização ocidental.
- Instrumentalizar educadores com técnicas e dinâmicas de grupo que possibilitem um diálogo entre as múltiplas abordagens pedagógicas do eixo temático da corporeidade.
- Avaliar a percepção dos educadores quanto a eficiência das dinâmicas realizadas durante a oficina de formação em corporeidade e sua aplicabilidade na práxis docente.

### **4.3 Metodologia – Oficinas pedagógicas e a metodologia da pesquisa-ação**

Um estudo de natureza qualitativa apresentou-se como 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.

“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 das soluções de 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 considerar 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.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] o diálogo é exigência existencial [...] sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 2005, p.92 e p.96).

Sua investigação está valorativamente inserida em uma política de transformação, ao estreitar as relações que existem entre a organização e sua base por meio dos procedimentos participativos, agregando o maior número possível de seus membros na elucidação estratégica dos problemas e das propostas de ação.

A pesquisa-ação visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva, eficaz e incitativa, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido. (MORIN, 2004). Essa modalidade de pesquisa pode ser definida como crítico-dialética, uma vez que ela questiona fundamentalmente uma visão estática da realidade, manifestando um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

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

Uma oficina pedagógica expressa a mesma linha metodológica de intervenção psicossocial adotada na pesquisa-ação que reconhece o envolvimento do pesquisador como fato inevitável. (RENA, 2006). A vivência de uma oficina implica num esforço pedagógico pessoal e coletivo, associado à abordagem da dimensão afetiva-emocional, de modo a permitir a desconstrução de preconceitos e tabus, e a reconstrução social de valores historicamente construídos.

Efetivamente, o grupo partícipe se torna, por algumas horas, a possibilidade real de experimentação de novos padrões sociais e de relativização das identidades. Essa intencionalidade pedagógica característica da oficina se constitui numa intervenção psicossocial.

“Uma oficina pedagógica constitui-se em um importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os integrantes”. (ANDRADE & MOITA, 2006, p. 291)

Nas oficinas pedagógicas, a articulação entre técnicas e estratégias com uma postura pedagógica crítica e transformadora, viabiliza a dinâmica de grupo, oferecendo condições para a construção de uma consciência de grupo. Este sentimento de pertença a um grupo é necessário na revisão de valores e atitudes culturais e sociais, até então introjetados e aceitos sem discussão.

Segundo Freire (2005), a docência é um exercício educativo orientado para a transformação, por meio de uma relação dialógica e participativa. O diálogo é o sinal, o distintivo que deve marcar a produção do conhecimento na escola. As oficinas pedagógicas se ocupam tanto da formação continuada do corpo docente, quanto da construção criativa e coletiva do conhecimento junto ao corpo discente.

#### **4.4 Instrumento da pesquisa**

As pesquisas qualitativas voltadas ao cotidiano escolar oferecem subsídios para analisar, repensar e reconstruir o saber pedagógico. A aplicação de um questionário é a técnica utilizada com mais frequência em análise de necessidades e de dificuldades na área da educação, em especial em relação

à formação de educadores (MADUREIRA & LEITE, 1999). As vantagens do uso do questionário relacionam-se ao fato de sua utilização permitir, em pouco tempo, atingir populações maiores e possibilitar o tratamento estatístico da informação.

Portanto, para a realização dessa atividade investigativa, utilizou-se como técnica de coleta de dados, um questionário, constituído de cinco questões abertas, antes da oficina, possibilitando que os educadores pudessem expor suas opiniões livremente (APÊNDICE C). Os itens que integram esse questionário resultaram de reflexões sobre conceitos e noções de corpo, corporeidade, gênero e sexo, na perspectiva de sondar a relação estereótipo-corpo no cotidiano escolar, e como essa relação se reflete no processo de ensino aprendizagem.

Após a oficina de corporeidade, foi aplicado outro questionário, desta vez composto de seis questões abertas, nas quais foram exploradas situações vivenciadas durante a oficina e sua análise, a fim de avaliar o processo educativo e o grau de satisfação dos partícipes (APÊNDICE D).

Antes da aplicação dos questionários e da realização das oficinas de formação, foi obtida a permissão da coordenação pedagógica do Núcleo da EJA e do Ensino Regular Noturno da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que consentiu a pesquisa através de um termo de compromisso emitido pela própria secretaria (APÊNDICE B).

Os educadores participantes foram informados a respeito do direito à privacidade e à preservação do anonimato, sendo reafirmada a liberdade de não participar da pesquisa. Na ocasião, foi obtida a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos concordantes em participar da pesquisa (APÊNDICE A), em cumprimento à Resolução nº 196/06 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata sobre a pesquisa envolvendo seres humanos.

#### **4.5 Testagem e cenário da pesquisa**

A oficina foi testada três vezes em grupos pequenos de educadores no Tempo de Formação Continuada para Educadores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que acontece toda sexta-feira, pela manhã e pela tarde, na própria secretaria municipal de educação.

A primeira oficina contou com 18 educadores, a segunda com 11, e a terceira com 13, configurando uma amostra de 42 educadores participantes. Optamos por realizar as oficinas em dias e horários variados com o intuito de formar grupos reduzidos de educadores para aproveitar melhor a participação e as considerações dos mesmos. Como os educadores da EJA transitam pedagogicamente por todas as áreas do conhecimento, não se configurou como relevante a investigação das áreas de formação acadêmica de cada participante.

#### **4.6 Roteiro da oficina**

A seqüência didática escolhida para a organização da oficina teve como uma das premissas minha experiência como oficineiro e formador de educadores ao longo de 20 anos como integrante do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais do Ensino (CAPE) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o que me permitiu maior clareza na escolha das dinâmicas, no tempo necessário para cada atividade e na condução geral da oficina, garantindo momentos de reflexão e avaliação ao longo do processo (APÊNDICE E).

Dessa forma, a oficina foi dividida em quatro módulos, com um tempo total estimado de duas horas, com uma média de 30 minutos para cada módulo. Os módulos foram organizados de seguinte forma:

1. O primeiro módulo consistiu em uma dinâmica de motivação, na qual conceitos e noções sobre o corpo humano foram trabalhados de forma atraente e divertida. Neste módulo, os educadores foram convidados a entrar na discussão da corporeidade de forma descontraída, com o intuito pedagógico de envolver de todos os participantes, mesmo aqueles mais tímidos e resistentes a atividades coletivas.
2. No segundo módulo, a oficina teve uma dimensão mais individual e intimista, onde os olhares e as atenções foram voltados sobre si mesmo e sobre o próprio corpo, por meio da modelagem em massa plástica da parte do próprio corpo preferida de cada educador. Cada modelagem foi justificada por escrito e apresentada para o coletivo durante o momento de socialização da dinâmica.

3. No terceiro módulo, as dimensões relacional e coletiva foram exploradas a partir de representações artísticas diversas do corpo humano ao longo da história da civilização ocidental (pinturas, esculturas e fotografias). Esta atividade permitiu a ampliação do olhar para os corpos no espaço e no tempo, e em como esses corpos se comportam e se modificam no cotidiano social. Neste módulo, foram destacadas as contribuições oriundas das áreas de História e Artes na observação e na reflexão sobre as múltiplas concepções corporais.
4. No quarto módulo, foram retomadas as percepções corporais levantadas pelos educadores no primeiro módulo e contrastadas com as ideias surgidas durante os módulos seguintes, de forma a acrescentar, ampliar ou modificar tais percepções. Este foi o momento ideal para avaliação geral da oficina, bem como a verificação de sua pertinência no efetivo trabalho com o público de jovens e adultos.

O perfil dos educadores participantes, as respostas aos questionários, as análises das dinâmicas e as considerações feitas pelos educadores serão apresentadas no próximo capítulo.

## 5 Desenvolvimento e análise dos resultados

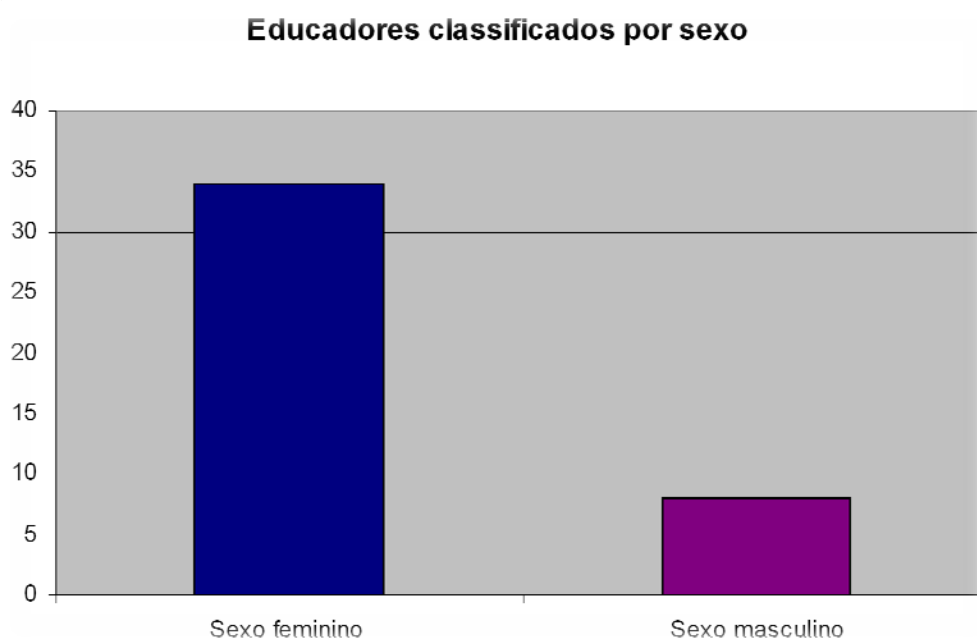
### 5.1 Resultado I: Perfil dos educadores da EJA/PBH participantes da pesquisa

#### 5.1.1 Classificação quanto ao sexo

O grupo de pesquisa foi composto por 42 educadores, sendo 82% do sexo feminino e 18% do sexo masculino (Gráfico 1). Esse dado demonstra como a educação é um espaço de trabalho majoritariamente feminino. Essa peculiaridade da docência tem um longo histórico no Brasil e é objeto constante de estudos e pesquisas acadêmicas.

A escola possui aspectos femininos e masculinos, oscilando entre os elementos do binômio cognitivo-afetivo. A atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Entretanto, a escola é também masculina, por ser lugar fundamentalmente do conhecimento construído historicamente por homens, como por exemplo, na Grécia antiga quando apenas os homens recebiam educação e orientação dos sofistas e dos filósofos.

O processo educativo escolar já passou por inúmeras transformações ao longo da história, desde sua concepção religiosamente dogmática, exclusiva para os homens cristãos, até o ofício do magistério marcadamente feminino. Ainda é possível argumentar que, apesar de as mulheres serem agentes do ensino, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino. Portanto, fica evidente que a escola é atravessada pelos gêneros. É impossível pensar sobre a instituição escola sem pensar nas reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino. (LOURO 1997).

**Gráfico 1:** Perfil dos educadores da EJA classificados por sexo

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

### 5.1.2 Classificação quanto à idade

A faixa etária dos educadores foi de 5% entre 20 e 30 anos, 12% entre 31 e 40, 58% entre 41 e 50, 22% entre 51 e 60 e 5% entre 61 a 70 anos (Gráfico 2). De acordo com esses dados, pode-se dizer que idade mais avançada é um importante fator do perfil dos educadores da EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

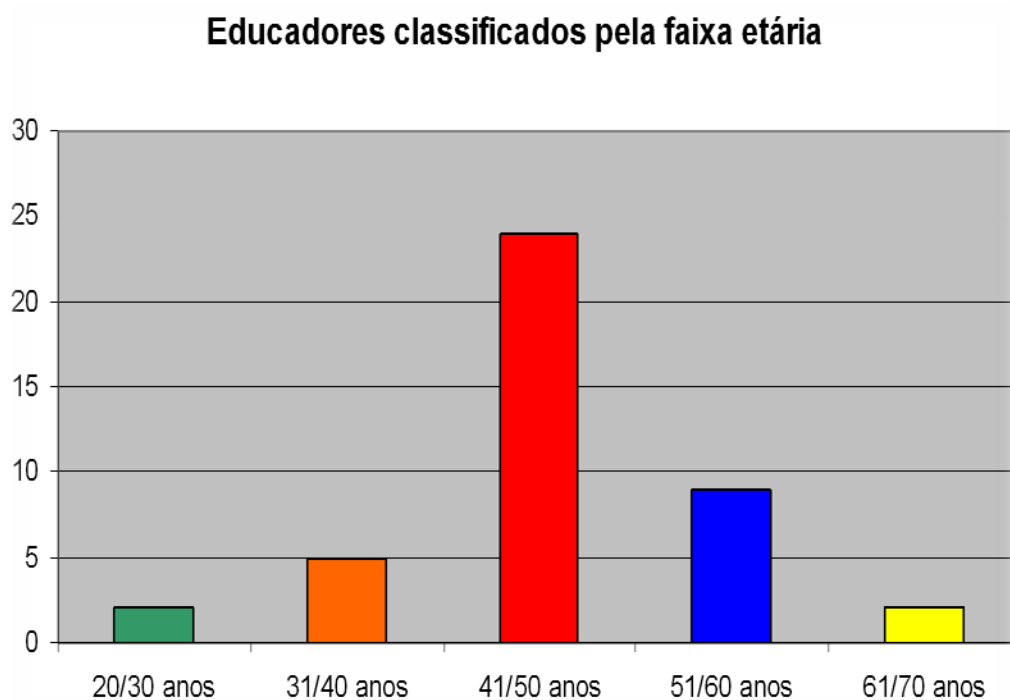
Cerca de 80% desses educadores possuem mais de 40 anos, com longo tempo de docência, evidenciando, assim, que a parcela do corpo docente municipal que trabalha com o público da EJA é composta por educadores mais vivenciados e maduros do ponto de vista da prática pedagógica. Para trabalhar na EJA municipal é preciso possuir características pré-estabelecidas como flexibilidade, maturidade e trato social, conforme visto na revisão de literatura. Sabe-se que a idade interfere na prática pedagógica e que a maneira de pensar do educador depende muito de suas vivências e de seu aprendizado social.

Existe uma precariedade de cursos de formação de educadores voltados para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos. Em função dessa lacuna

educacional brasileira, os educadores mais maduros apresentam mais habilidades, construídas ao longo do percurso pedagógico, para lidar com o público da EJA e suas demandas específicas de educação.

Não se pode esquecer também que o processo de formação de educadores não pode prescindir de um direcionamento político que recupere a própria dimensão da educação como direito humano e do ser humano como um sujeito da práxis.

**Gráfico 2:** Perfil dos educadores da EJA classificados por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

### 5.1.3 Classificação quanto à experiência com a temática corporeidade.

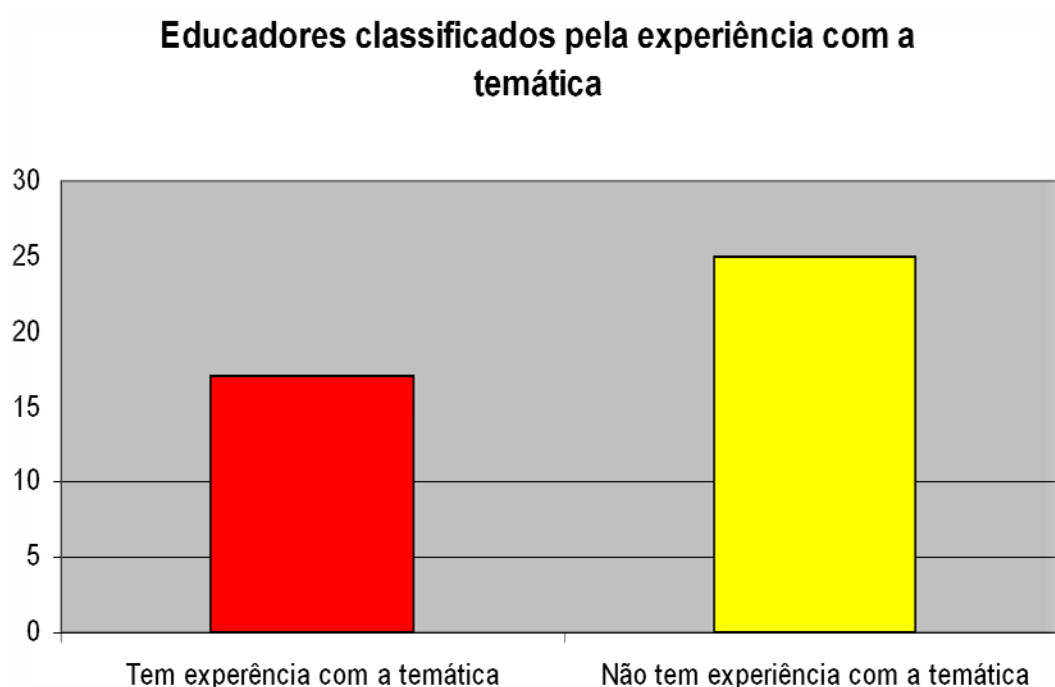
As áreas de formação acadêmica dos educadores são diversas, com representantes de todas as áreas do conhecimento, quais sejam: Ciências, Matemática, Português (com ênfase em Alfabetização e Letramento<sup>4</sup>), Artes,

<sup>4</sup> O letramento permite que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Portanto, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e

História, Geografia e Educação Física. Como o perfil do educador da EJA demanda que o profissional transite por todas essas áreas, as formações individuais não foram consideradas no instrumento de pesquisa. Quando questionados, a maioria dos educadores disse trabalhar com todas as áreas do conhecimento.

Dos educadores investigados, 60% disseram não possuir nenhuma experiência com a temática corporeidade, quer seja participando de cursos de formação continuada quer trabalhando com a temática em sala de aula, enquanto 40% dos educadores disseram já possuir alguma experiência com a temática nas respectivas escolas (Gráfico 3).

**Gráfico 3:** Perfil dos educadores da EJA classificados por experiência com a temática corporeidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Dentre as atividades de corporeidade que os educadores já desenvolveram em sala de aula, destacam-se, os exercícios de alongamento, caminhadas, danças, músicas, aulas de expressão corporal, jogos e

---

comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. (Soares, 1998).

brincadeiras coletivas. Pode-se verificar, portanto, que tais atividades estão diretamente relacionadas com a área de Educação Física.

Apenas um educador relatou ter trabalhado o corpo de forma diferenciada, por meio do uso de desenhos coloridos livres realizados pelos estudantes, revelando as partes do corpo que eles mais gostavam, paralelamente à leitura de um texto sobre autoestima.

Os relatos de trabalho pedagógico com o corpo, como nos revelam os dados, estão muito restritos a uma abordagem mais desportiva, valorizando o movimento e a ação. Entretanto, existem outras possibilidades pedagógicas de trabalho com o corpo, possibilidades essas que promovem uma ampliação de consciência sobre o próprio corpo no espaço, na cultura e no tempo, beneficiando, também, a análise da relação dos corpos, uns com os outros, e com o ambiente.

De forma a superar essa abordagem corporal, parece-nos fundamental e necessário o envolvimento de todas as áreas do conhecimento no trabalho com a corporeidade. Um enfoque apenas desportivo do corpo nem sempre consegue corresponder às necessidades pessoais, sociais e pedagógicas dos estudantes e dos educadores.

Justifica-se novamente o trabalho desenvolvido na busca de alternativas pedagógicas e vivenciais para um trabalho diferenciado e significativo com a temática da corporeidade, bem como no envolvimento de todo o corpo docente.

## **5.2 Resultados II: Conceitos dos educadores para os termos Corpo, Sexo e Gênero.**

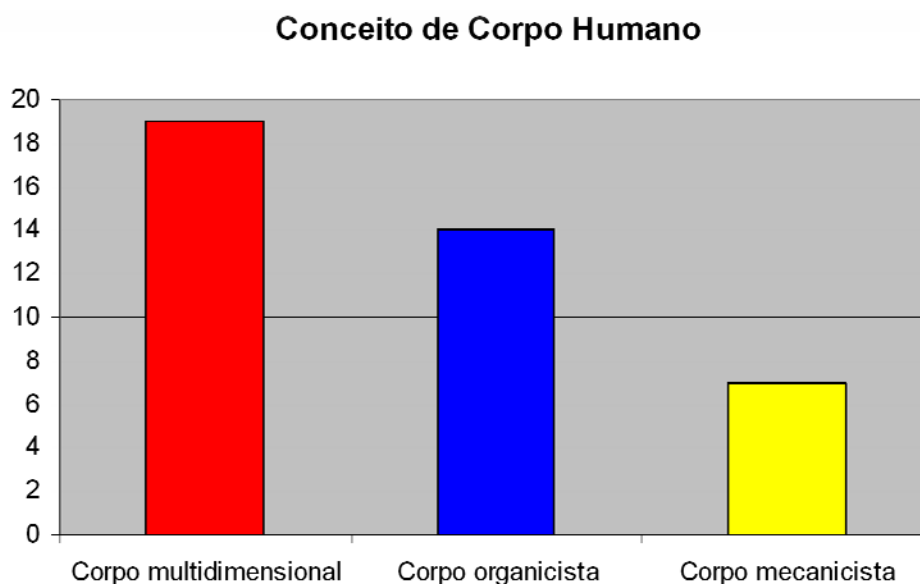
Apresentam-se a seguir os resultados e as análises decorrentes das concepções dos educadores sobre os termos *corpo*, *sexo* e *gênero*, obtidos mediante questionário (APÊNDICE C), destacando ainda, algumas considerações realizadas durante a “Oficina de Formação em Corporeidade”:

### *5.2.1 Conceito de corpo*

Esta análise se refere à questão: *Qual é o seu conceito da expressão CORPO HUMANO?* Baseando-se nas respostas obtidas e nas semelhanças entre as concepções apresentadas, definimos três categorias para análise:

- Categoria 1: Corpo multidimensional – o corpo é considerado como um conjunto integrado de aspectos/fatores/atributos, tais como o corpo físico, psicológico, espiritual, afetivo, social, cultural e sexual dentre outros;
- Categoria 2: Corpo organicista – o corpo é considerado apenas em seu aspecto exclusivamente anatômico e fisiológico, formado por células, tecidos, órgãos e sistemas;
- Categoria 3: Corpo mecanicista - o corpo é considerado como máquina, veículo ou instrumento a serviço da vontade e da razão humana.

**Gráfico 4:** O conceito dos educadores para o termo CORPO HUMANO



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

As respostas dos educadores (APÊNDICE E) foram enquadradas em uma, duas ou três categorias, de acordo com a interseção entre as respostas, existindo, ainda, dois educadores que não responderam à questão proposta.

Em 50% das respostas que fazem parte da Categoria 1, o corpo humano é retratado sob perspectiva mais abrangente e interacional, envolvendo aspectos psicológicos, sociais, biológicos, culturais e espirituais, além do aspecto puramente físico. As múltiplas dimensões corporais estão presentes na

maioria das concepções dos educadores, o que reflete, portanto, uma ampliação de foco quando se trata de lidar com a corporeidade.

Para a Categoria 1, são apresentados os seguintes exemplos de respostas:

**Educadora 1:** “Estrutura psico-orgânico-emocional-emocional-espiritual que torna possível que o ser humano seja capaz de interagir com o meio e o outro”

**Educadora 2:** “O corpo são tantas coisas: energia, matéria e emoções”

**Educador 3:** “É um veículo físico visível que incorpora outros corpos e características culturais: social, política, econômica, histórica, artística etc.”

**Educador 4:** “Tudo que está ligado diretamente com a pessoa (mente, corpo e espírito)”

A percepção do corpo como unidade integradora com outros corpos, com o meio ambiente e consigo mesmo ficou evidenciada em algumas respostas da Categoria 1, que demonstraram uma preocupação em definir o corpo em todas as suas dimensões, inclusive as não visíveis e palpáveis, como os sentimentos, as emoções e a espiritualidade.

Cabe aqui uma reflexão sobre a práxis pedagógica: se a concepção de corpo, para a maioria desses educadores, é ampla e abarca a diversidade, será que a forma de lidar com esse corpo múltiplo em sala de aula também é diversificada? Será que os educadores consideram esse corpo pluridimensional em sala, permitindo sua expressão e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem?

Uma educadora destacou que nem sempre o corpo do estudante é considerado como parte do processo de aprendizagem, o corpo não está na sala de aula, não está nos corredores, não está nas avaliações e não está no conselho de classe. A educação tem, por costume, privilegiar o intelecto do estudante, como se ele não fosse parte integrante do corpo.

A dificuldade do corpo docente em lidar com o próprio corpo na escola, que pode se dar em virtude da timidez ou da falta de experiência com a temática diante do grupo, estende-se para o corpo discente, produzindo assim certa invisibilidade corporal estudantil.

Também nessa categoria de respostas, o corpo humano foi conceituado de forma mais personalizada, como por exemplo, “*meu cartão postal*”, “*Meu corpo, nosso corpo. Onde moram nossas emoções, sentimentos e funções*”

*vitais*”, ou ainda, “*minha marca no mundo*”. Durante o debate, alguns educadores questionaram o conceito requisitado, eles ficaram em dúvida se era o conceito do corpo humano genérico ou o conceito do próprio corpo. Tal questionamento se tornou relevante na análise das respostas e apontou a necessidade de reformulação da pergunta.

Uma representação ou um conceito de corpo em um livro nem sempre coincide com a imagem que fazemos do nosso corpo. A diversidade corporal não está representada nas ilustrações, sendo também omitida nos textos que se tornam reducionistas e genéricos demais, a ponto de dificultar o auto-reconhecimento por parte dos estudantes. Corpos obesos, indígenas, negros, asiáticos, com deficiência, entre outros, estão ausentes das ilustrações didáticas.

Uma educadora de Ciências relatou uma experiência pedagógica vivenciada em que seus estudantes não reconheciam o esqueleto humano como presente no próprio corpo: “*eles não entendiam como aquele esqueleto representado no livro estava dentro dos seus corpos*”. Quando ela trabalhou o corpo e o esqueleto com recortes e colagens, muitos estudantes queriam vestir o esqueleto colocando roupas, enfeites e acessórios. Ela disse preferir o uso do termo *meu corpo* ou *nosso corpo*, quando trabalha com essa temática em sala, pois é importante fazer com que os estudantes se percebam como seres vivos com corpos que se relacionam com o mundo.

Na Categoria 2, composta por 42% das respostas, o corpo é definido como organicista, em uma visão predominantemente biológica, associando o corpo com tempo de vida (durabilidade) e com cuidados importantes a serem seguidos para manutenção dessa vida (longevidade).

Podemos destacar nessa categoria respostas como:

**Educador 5:** “Um organismo complexo, vivo e pulsante, formado por vários órgãos, que possui um tempo limitado de vida”

**Educadora 6:** “Conjunto de órgãos e membros que devem estar sempre em harmonia para um bom desenvolvimento”

**Educadora 7:** “É um conjunto de sistemas funcionais”

**Educadora 8:** “Carne e ossos”.

A complexidade orgânica corporal com suas células, tecidos e sistemas interligados e dependentes ficou evidenciada nessa categoria, que destacou as partes corporais formadoras de um todo. O corpo deve ser cuidado para

permitir longevidade, possibilitando assim que ele atravessasse as diferentes fases da vida, como na resposta “*O corpo dos seres humanos: crianças, adultos, idosos, homens, mulheres, outros*”.

A associação do corpo como possuidor de “*vida*” está bem representada em respostas como “*sustentação da vida*” ou “*corpo que abriga a vida*”. As ideias corporais contidas nesses conceitos se referem ao corpo como sinônimo de vida em seu sentido amplo, agregando o físico e o não físico, que se tornam único a ponto de não ser possível sua distinção. Pode-se fazer uma analogia entre essas respostas e a visão platonista do corpo, na qual, o ser humano é composto a partir da fusão entre o inteligível da alma e o sensível do corpo.

Na Categoria 3, a visão mecanicista do corpo esteve presente em 28% das respostas ao comparar o corpo humano à “*máquinas perfeitas*” ou “*máquinas fantásticas*”. O uso de metáforas como “*casa*” ou “*instrumento*” revela ideários corporais associados às noções da engenharia e da construção civil. Tais concepções vão ao encontro à ideia de Descartes do corpo-máquina composto por inúmeros aparelhos.

O corpo foi também associado ao movimento e à ação como ocorreu na resposta “*Membros articulados que possibilitam a execução de exercícios físicos e atividades diversas. Relaciona-se também à ação*” Esse conceito corporal está conectado à sua capacidade de agir duplamente, tanto no aspecto interno com seu metabolismo corporal, quanto no aspecto externo com o movimento e o deslocamento no tempo e no espaço.

De forma geral, essa ideia do corpo em movimento esteve muito presente nas dinâmicas realizadas durante a oficina. Nessa concepção, tudo que tem vida se move, e tudo que não tem vida, não se move. Assinalamos um possível desdobramento deste trabalho, a investigação do significado de vida para esses educadores, ou seja, o porquê da relação intrínseca existente entre vida-corpo-movimento.

A associação do corpo como máquina é muito comum também nos livros didáticos de ciências da 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 excretor. Esses termos não diferem da descrição de um mecanismo ou engrenagem de um maquinário.

Nessa concepção mecanicista, o corpo se transforma em objeto, sendo assim, perde o status de protagonista de suas ações e intervenções no meio no qual está inserido, bem como sua bagagem emocional, cultural e relacional que o diferencia e o individualiza na população de seres humanos.

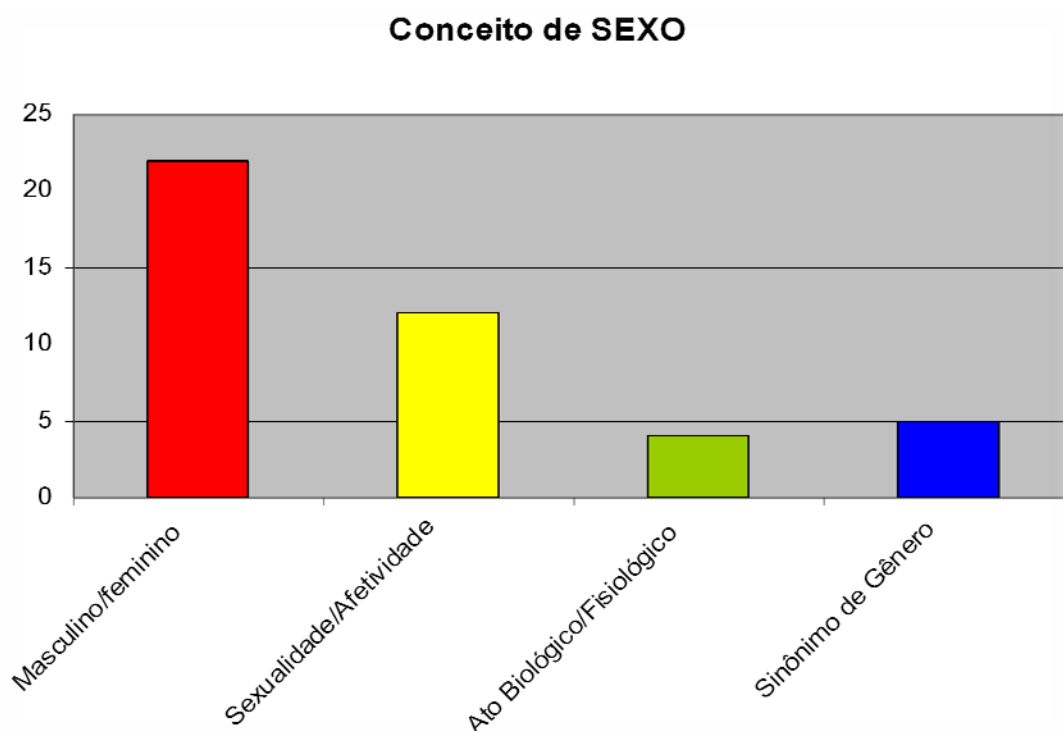
### 5.2.2. Conceito de sexo

As respostas obtidas à questão “*Em se tratando do corpo humano e de todas as suas implicações, qual é a diferença básica entre os termos SEXO e GÊNERO?*”, foram divididas em duas etapas para análise: a primeira etapa se refere aos conceitos de sexo; e a segunda etapa se refere aos conceitos de gênero.

Na primeira etapa, os conceitos de sexo dos educadores (APÊNDICE E) foram enquadrados em até quatro categorias de acordo com a interseção entre as respostas, existindo ainda seis educadores que não responderam à questão proposta. As categorias foram (Gráfico 5):

- Categoria 1: O sexo como o binômio masculino/feminino;
- Categoria 2: O sexo como sinônimo de sexualidade/afetividade;
- Categoria 3: O sexo como ato biológico/fisiológico; e
- Categoria 4: O sexo como sinônimo de gênero.

A categoria 1, composta por 62% das respostas, refere-se ao conceito de sexo como uma distinção básica entre o genital masculino-pênis, que caracteriza um homem, e o genital feminino-vagina, que caracteriza uma mulher. Na resposta “*Sexo está ligado aos aparelhos reprodutores, cromossomos de cada um*”, o uso do termo “*aparelho reprodutor*” sugere uma concepção minimalista dos órgãos genitais, de caráter puramente reprodutivo, eliminando, assim, o uso dos genitais para obtenção de prazer.

**Gráfico 5:** O conceito dos educadores para o termo SEXO

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

O termo *aparelho reprodutor*, muito usado em livros de Biologia no passado, reforça a ideia mecanicista do corpo humano como possuidor de engrenagens e peças. A substituição para o termo *sistema sexual* é mais indicada por alguns autores, por ser mais abrangente e transmitir uma noção mais viva e interacional do corpo.

A anatomia e a fisiologia humana, nessa categoria de respostas, foram determinantes para a distinção entre o sexo masculino e o sexo feminino, como nas respostas:

**Educadora 9:** “Conceito mais físico, anatomicamente definido”

**Educadora 10:** “Masculino e feminino e sua diferenças fisiológicas”,  
“Se refere ao órgão sexual do homem e da mulher”

**Educadora 11:** “É a parte do corpo que se identifica com funções de masculino e feminino”.

Segundo essas respostas, a concepção de corpo, masculino ou feminino, identificado e determinado exclusivamente pelos genitais, exclui algumas possibilidades de mudança que podem ocorrer ao longo da vida de um indivíduo, quer sejam elas por influências culturais e/ou pessoais, como no caso das cirurgias de redesignação sexual (CRS). Existem múltiplas

combinações possíveis entre o sexo genético (cromossômico), o sexo físico (genitais) e o sexo identificatório (identidade de gênero) que se traduzem nas transexualidades.

Outra resposta dessa categoria que merece atenção é a seguinte: “Sexo é o que diferencia a natureza do ser”. A qual natureza se refere essa resposta? O uso do termo “natural”, quando se trata da caracterização dos sujeitos humanos pode ser perigoso, pois pode significar processos de naturalização de comportamentos discriminatórios e estereotipados do que é ser homem ou mulher em nossa sociedade. É natural que mulheres sejam mais sensíveis e frágeis? É natural que mulheres sejam donas de casa? É natural o homem sentir atração sexual por mulheres? Quem determina o que é natural ou não para o homem e a mulher não é a anatomia e sim a cultura.

Sobre esse processo de “naturalização” dos costumes, pela e na cultura, Figueiredo afirma que:

“Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes; mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamento de ideias majoritariamente presentes na mídia, em condutas idealizadas, que são “naturalizadas”, e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, independente de suas origens e localização.” (FIGUEIREDO, 1998, p.9)

A Categoria 2 que apresenta o sexo como sinônimo de sexualidade e afetividade apresentou um percentual de 34% das respostas, envolvendo nessa concepção outros aspectos da identidade humana como os desejos, a sensibilidade, os sentimentos e as escolhas pessoais. Pode-se dizer que o conceito de sexo se diluiu no conceito de sexualidade.

Respostas como “*Tange à questão da sexualidade, é mais subjetivo*” ou “*Escolha de como utilizar o corpo de forma mais prazerosa*”, revelam uma relação mais pessoal e experimental com o corpo, envolvendo o prazer e a subjetividade.

A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social, pela qual, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados, definindo um amplo espectro do que pode ser entendido como identidade. A sexualidade envolve gênero, identidade e orientação sexual, erotismo, amor e prazer, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas e nossa cultura.

Na Categoria 3, o sexo foi conceituado como ato fisiológico, correspondendo a 11% das respostas. Duas respostas apresentaram uma visão mais restrita do sexo: “*Ato fisiológico capaz de reproduzir a espécie, também capaz de expressar atração física*” e “*É matéria, é ato*”, o que exclui outras possibilidades para a relação sexual que não seja apenas a reprodução. Essa resposta interage com outras no que se refere aos genitais como “*aparelhos reprodutores*”, reforçando a existência, entre alguns educadores, de visões mais restritas e dogmáticas do sexo e da sexualidade.

A resposta “*Teoricamente não vejo diferença entre sexo e gênero*” se enquadrou na Categoria 4, somando um total de 14% dos educadores que não identificaram nenhuma diferença entre os termos sexo e gênero.

### 5.2.3 Conceito de gênero

Na segunda etapa, os conceitos de gênero dos educadores (APÊNDICE E) foram enquadrados em duas categorias, de acordo com a interseção entre as respostas, e com, ainda, cinco educadores que não responderam à questão proposta.

As duas categorias de análise ficaram organizadas da seguinte forma (Gráfico 6):

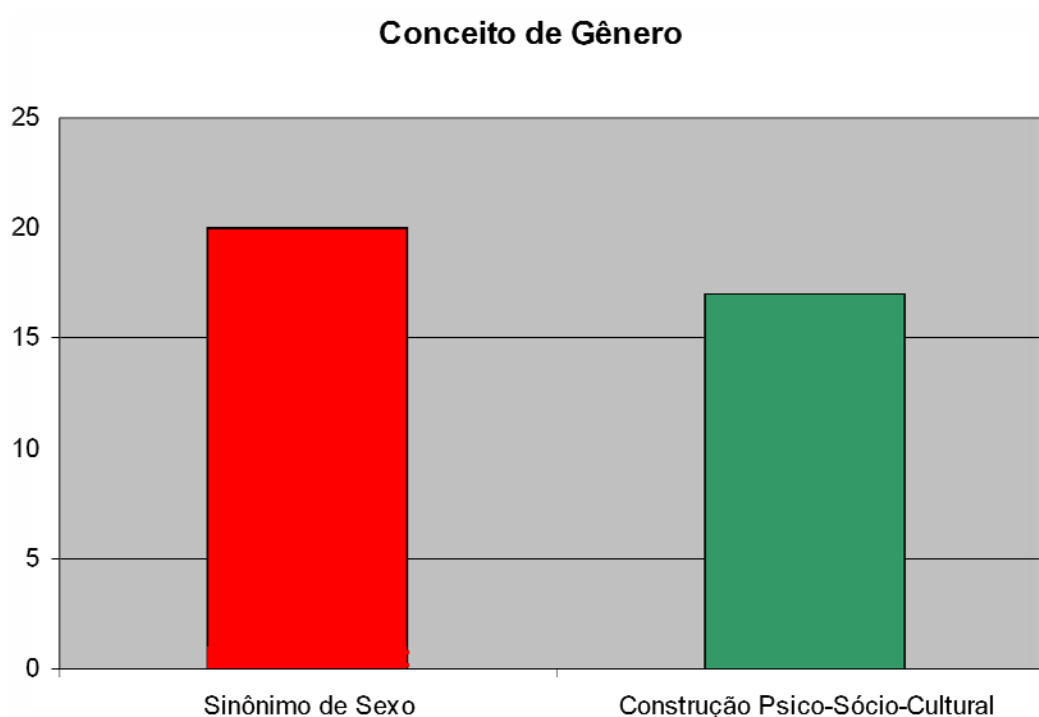
- Categoria 1: O gênero como sinônimo de sexo;
- Categoria 2: O gênero como construção psico-sócio-cultural.

Quatro educadores apresentaram concepções de gênero que pareceram indefinidas, como uma tentativa dos educadores de responder algo que não compreenderam, revelando, assim, um desconhecimento do termo. Como exemplo dessas respostas, podemos citar:

**Educadora 12:** “É totalidade, é ser, existir”

**Educadora 13:** “Generalidades”

Essas respostas não esclarecem a real intenção dos educadores; ao mesmo tempo em que o gênero pode ser entendido como uma multiplicidade de possibilidades, ele também pode ser esvaziado de sentidos. Portanto, não consideramos essas respostas no processo de categorização.

**Gráfico 6:** O conceito dos educadores para o termo GÊNERO

Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

A Categoria 1 obteve 61% das respostas, apresentando um conceito de gênero justaposto à concepção binária e reducionista de macho-fêmea do sexo, desconsiderando com isso, outros fatores que possam influenciar nos papéis de gênero.

Foram enquadradas nessa categoria tanto as respostas que consideravam o gênero como a diferenciação entre o sexo masculino e o sexo feminino, quanto às respostas que reconheciam os sexo e gênero como sinônimos. Como ocorreu nas respostas:

**Educadora 14:** *“É direto, masculino ou feminino”*

**Educadora15:** *“É definido ao nascer, masculino ou feminino”*

**Educador 16:** *“Gênero igual a sexo, você nasce com ele”*

O sistema binário sexo-gênero é muito debatido por inúmeros autores da contemporaneidade, em especial, Butler, segundo a qual:

“A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença em uma relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira... a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade

radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”. (BUTLER, 2003, p. 24),

A relação direta e reducionista existente entre o sexo e o gênero corresponde a uma fantasia heteronormativa de que se um sujeito possui um pênis ele será obrigatoriamente do gênero masculino, enquanto se esse sujeito possui uma vagina ele será obrigatoriamente do gênero feminino. As combinações entre sexo e gênero são inúmeras e mutáveis e envolvem outros fatores, tais como a orientação do desejo e a identidade do gênero. O papel sexual desempenhado por um sujeito, durante sua vida, depende de fatores que ultrapassam as diferenças anatômicas, cromossômicas ou hormonais.

O meu corpo realmente diz o que eu sou? Nem sempre um sujeito se sente confortável com esse corpo, como no caso das transexualidades. As formas de ser homem e mulher passam pelo corpo que regula e normatiza os papéis sexuais e sociais a serem desempenhados durante a vida. De qualquer forma é importante promover uma ampliação de ideias sobre essas marcas sociais e culturais que se fazem presentes nos corpos sexuados, podendo, aprisionar ou libertar os sujeitos da dicotomia sexo e gênero.

Considerando a soma entre as respostas da Categoria 1 (gênero como sinônimo de sexo), as respostas indefinidas de alguns educadores, e ainda aqueles que não responderam a questão, obtemos um significativo número de educadores confusos quanto à distinção e ao uso das terminologias gênero e sexo. Portanto, podemos concluir que o uso pedagógico de tais termos no discurso e na práxis educacional ainda é modesto, ou quase inexistente.

Já na Categoria 2, um percentual de 52% das respostas apresentou o conceito de gênero como uma construção cultural, social, psicológica, comportamental e mental, além do aspecto físico do corpo como no caso das respostas:

**Educadora 17:** “É um conceito mais abrangente, envolvendo não apenas a sexualidade, mas um conjunto de fatores socioculturais construídos”

**Educadora 18:** “Conotação cultural de como eu me afirmo ou me sinto frente à fantasia dos outros corpos sobre o meu corpo”

**Educador 19:** “Tem implicações históricas, sociais, econômicas acumuladas que moldam as civilizações”

Portanto, vê-se que o gênero é apontado como uma categoria múltipla de respostas que inclui diferentes aspectos do que é ser homem e do que é ser mulher em nossa sociedade contemporânea ocidental.

Em algumas respostas, os termos homem e mulher perdem suas particularidades diferenciadoras, e por vezes até antagônicas, fundem-se e são substituídos pelo termo “*sujeitos*”. Esses sujeitos, então, sofrem influências da cultura na qual estão inseridos, como na resposta “*Está relacionado à representação social do sujeito*” ou ainda “*Tem mais a ver com a cultura do sujeito*”.

Ao mesmo tempo em que as respostas dessa categoria expõem uma visão mais uniforme e menos dicotômica dos sujeitos humanos, apresentam, também, o gênero como um diferenciador entre os sujeitos, como por exemplo, “*o que determina as diferenças de cada pessoa*”.

Outro desdobramento possível dessa pesquisa de mestrado poderia ser a investigação mais aprofundada do porquê da mistura entre as concepções dos termos sexo e gênero pelos educadores. A compreensão das implicações históricas e culturais do termo gênero pode ser utilizada nos discursos pedagógicos como forma de combate ao preconceito e situações discriminatórias, presentes nos espaço de convivência escolar, tanto pelo corpo docente como discente.

### **5.3 Resultados III: Análise das dinâmicas realizadas na Oficina de Corporeidade**

Este trecho apresenta as análises e os resultados das quatro dinâmicas realizadas durante a Oficina de Corporeidade, destacando-se as considerações feitas pelos educadores, em constante diálogo com a revisão da literatura já apresentada.

#### *5.3.1 Dinâmica de motivação*

De forma livre e espontânea, os educadores disseram palavras ou expressões que representavam suas concepções de corpo humano. Essas

palavras ou expressões foram escritas no quadro, em uma espécie de construção coletiva dos múltiplos conceitos de corpo.

As palavras, representativas do ideário corporal, apresentadas pelos educadores foram divididas em dois grupos de acordo com as semelhanças conceituais: o primeiro grupo formado por termos que se referem a um corpo orgânico e físico; enquanto o segundo grupo se refere a um corpo mais simbólico e metafórico (Figura 1).

O primeiro grupo foi composto tanto por palavras mais orgânicas como “*órgãos*”, “*sistemas*”, “*organismo*” e “*perna/cabeça*”, quanto por palavras relacionadas à qualidade do corpo, muito referenciada durante a oficina, de “*movimento*” e “*ação*”.

O segundo grupo de palavras remeteu à concepção corporal ao simbólico, no qual convivem aspectos físicos e não físicos do corpo humano. Esse grupo foi composto por palavras como “*presença*”, “*casa*”, “*espaço*”, “*alma/corpo*”, “*marca*” e “*emoção*”.



**Figura 1:** Concepções de corpo segundo os educadores

Fonte: Arquivo pessoal

Essa dicotomia entre o corpo físico (primeiro grupo) e o corpo simbólico (segundo grupo), esteve presente durante todas as discussões da oficina e também nas respostas aos questionários. A forma de se olhar para o corpo é muito pessoal e diz do percurso sociocultural de cada pessoa, bem como nos

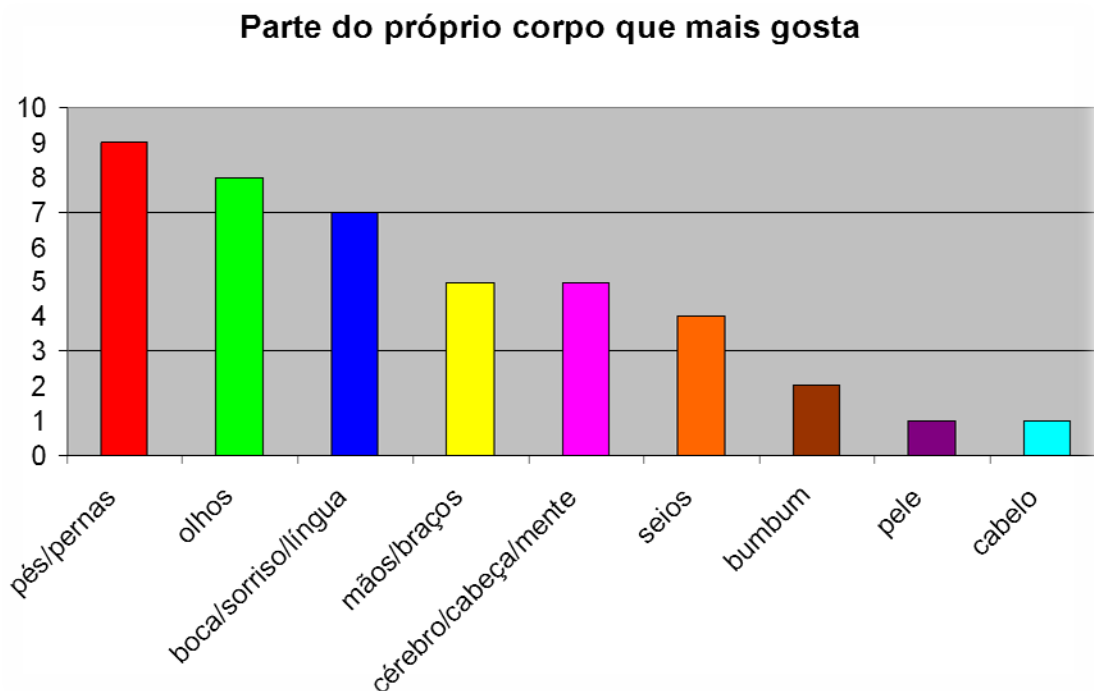
revela que o corpo não é tão óbvio como muitos pensam; ele possui algumas dimensões descritíveis apenas do ponto de vista individual.

### 5.3.2. Dinâmica de modelagem

Os educadores foram orientados a escolher uma determinada parte do próprio corpo de que mais gostavam para modelar em massa plástica, e, em um segundo momento, justificar suas escolhas durante a socialização.

As partes do corpo escolhidas pelos educadores foram organizadas e classificadas em nove grandes grupos, de acordo com a semelhança entre as respostas, sendo o aspecto morfofuncional dessas partes decisivo no agrupamento por afinidade (Gráfico 7).

**Gráfico 7:** Partes preferidas do corpo escolhidas pelos educadores



Fonte: Dados da pesquisa, 2009.

Os pés/pernas correspondem à parte do corpo mais escolhida pelos educadores, conferindo um total de 22% das respostas. Optamos por unir as respostas pernas e pés em um único grupo em razão das justificativas, tais

como: permitem o deslocamento do corpo no espaço, são ágeis, esteticamente bonitos e sensíveis ao toque, além de serem fonte de prazer (Figura 2).

Segundo os educadores, os pés/pernas estão muito associados à ideia de liberdade de movimento. Eles destacaram a autonomia pessoal/corporal em decidir rumos diferentes para a própria vida, tanto no aspecto pessoal, quanto no aspecto profissional.

Uma educadora relatou que escolheu modelar suas pernas nessa atividade, pois, elas lhe permitem subir as inúmeras escadas da escola que dão acesso aos andares das salas de aula, associando, assim, a mobilidade corporal com a independência e autonomia profissionais.



**Figura 2:** Professores modelando partes do corpo

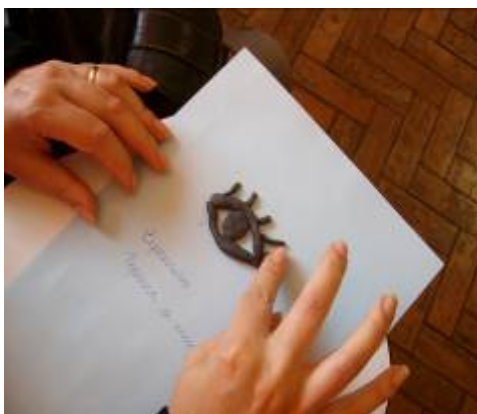
Fonte: Arquivo pessoal

A relação com o prazer também foi ressaltada, uma vez que a sensibilidade, em especial nos pés, pode ser estimulada com uma massagem, com um toque e, até mesmo, com os olhares do outro. Essa relação extrapola o auto-prazer, uma vez que os pés e as pernas femininos são considerados em nossa sociedade heteronormativa como objetos de fetiche masculino. É interessante destacar que apenas as educadoras escolheram modelar os pés e as pernas, enquanto os educadores, modelaram outras partes do corpo, como boca, olhos e mãos.

Em segundo lugar, com 19% das respostas, estão os olhos que, dentre os inúmeros motivos de escolha, podemos destacar sua capacidade expressiva, sentimental e relacional. Os olhos são citados como um dos

sentidos mais significativo e aguçado do ser humano, pois permite grande interação com os outros seres e com o ambiente.

O ambiente funciona como uma grande fonte de estímulos para os olhos, que absorvem as informações e sensações oriundas do meio externo. Essas informações são processadas, internamente, fornecendo um *feedback* de caráter emocional, como, por exemplo, a alegria, a tristeza, a raiva, o medo dentre outras. A expressividade dos olhos ganhou destaque nas justificativas das modelagens realizadas pelos educadores (Figura 3).



**Figura 3:** Modelagem da parte preferida do corpo

Fonte: Arquivo pessoal

Aspectos psicológicos foram trazidos por alguns educadores que relataram sonhos recorrentes de cegueira ou completa escuridão, seguidos de sentimentos de ansiedade e angústia. Outro aspecto presente foi a religiosidade, quando educadores descreveram os olhos como partes corporais criadas, especialmente, para apreciar e contemplar as “*maravilhas criadas no mundo por Deus*”.

A boca está em terceiro lugar, com 17% das respostas, com razões bem diversas, desde a sensualidade, passando pelo prazer do ato de comer e sentir sabores, até uma forma de interação com o outro. Neste caso, optamos também por agrupar partes distintas da boca, como a língua e o sorriso, em função das semelhanças entre as justificativas.

Um educador destacou seu sorriso como seu “*cartão postal*”, dizendo que muitas pessoas já o elogiaram pelo sorriso, que reflete um pouco de sua personalidade expansiva e receptiva. A boca também foi citada como um

elemento que *“ilumina o rosto”* e que pode fornecer um sinal para o outro de aproximação ou de afastamento.

O sentido do paladar foi mencionado por inúmeros educadores que escolheram a boca em razão da impossibilidade de sobrevivência sem esse sentido. A interação ser/mundo, no caso desses educadores, dá-se de forma majoritária através do sabor e do odor. Alguns descreveram o sofrimento pessoal quando estão gripados e privados de seus sensores odoríferos e do paladar. O prazer proporcionado pela comida, e também pelo ato de comer, merece destaque, uma vez que durante as falas dos educadores percebemos que o alimento perde sua característica primária, como fornecedor de matéria-prima para sobrevivência, e adquire um status predominantemente sensorial, como fonte de extremo prazer.

A expressividade corporal permitida pela boca também foi citada, a capacidade de falar foi posta como essencial para os seres humanos, como disseram alguns, *“a boca permite se colocar no mundo”*. Por meio da boca, existe uma interação direta com o outro, para além da expressão dos próprios sentimentos, mesmo quando, em alguns casos, não existam palavras para expressar determinados sentimentos. A oralidade revela aspectos da personalidade e do estado emocional de cada pessoa, uma educadora, por exemplo, relatou sua ansiedade representada por uma fala compulsiva que interfere negativamente em sua forma de respirar, a ponto dela buscar ajuda profissional em terapias alternativas como a acupuntura.

Empatados em quarto lugar, estão os grupos mãos/braços e cérebro/cabeça/mente, ambos com 13% das respostas. A capacidade de tocar e sentir aliadas à enorme utilidade das mãos foram algumas das razões de escolha dos educadores. As mãos podem ser utilizadas tanto para o carinho quanto para a ameaça, dependendo de quem está por trás da ação. Essa bipolaridade carinho/ameaça pode se refletir, metaforicamente, no processo ensino-aprendizagem, quando a relação entre educador e educando oscila entre o reforço positivo ou negativo no caminhar pedagógico.

Uma associação direta entre as mãos e o cérebro foi realizada por uma educadora ao afirmar que as *“mãos realizam as coisas determinadas pelo cérebro”*. O pensamento, vindo antes da ação, permite rápidos momentos de reflexão e avaliação antes da tomada de atitude, ainda que seja uma ação

inconsciente ou uma automatização do movimento. O cérebro é apontado como o grande controlador do corpo, aquele que fornece a unidade de pensamentos e ações.

Na dificuldade de escolher apenas uma parte do corpo, um educador disse ter escolhido o cérebro pela tamanha importância desse órgão para a homeostase corporal, sendo ele que controla todas as funções do corpo.

Aqui retomamos a discussão teórica e antagônica entre Descartes e Damásio (Revisão de Literatura), na qual a relação corpo-cérebro oscila desde a separação cartesiana, na visão do filósofo francês, até sua completa integração, na visão do neurocientista português.

Outra educadora completou essa linha de raciocínio com a máxima "*mente sadia = corpo sadio*". Podemos inferir o simbolismo intrínseco do controle mental sobre a condição de saúde corporal, pois a noção de saúde ultrapassa o simples funcionamento orgânico adequado, segundo a OMS o conceito de saúde é definido como o estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental, espiritual e social. Discussões como essas, dizem de concepções mais abrangentes do corpo humano ao explicitar múltiplas interações que podem emergir a partir do estudo da corporeidade.

Os seios aparecem em 11% das respostas como a parte do corpo mais associada à sensualidade feminina. Tamanho, forma e firmeza são quesitos citados como definidores de belos seios, associado à correta proporção entre o tamanho dos seios, peso e altura.

Uma educadora assinalou os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis pela ciência médica da contemporaneidade para aumentar ou diminuir o tamanho dos seios. Ela disse já ter recebido vários elogios de sua médica pela bela forma dos seios, durante o exame de mamografia, entretanto, segundo ela, teria sido mais interessante se fossem elogios oriundos de um médico. A grande oferta desses recursos de intervenção corporal no mercado consumidor reflete uma preocupação constante do ser humano com os padrões estéticos impostos pelos meios de comunicação, visto no primeiro trecho deste trabalho.

Jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e de uma profundidade semelhantes às encontradas no decurso do século XX (VIGARELLO, 2008). Tais transformações contemporâneas contrapõem ideias

bio-sócio-políticas dos séculos anteriores, nas quais o corpo era visto como uma máquina visando o adestramento, a ampliação de suas aptidões e a extorsão de suas forças, através de dispositivos de controles eficazes, como é o caso do dispositivo de controle da sexualidade. (FOUCAULT, 1988)

Assim como no caso dos seios, as nádegas foram uma parte escolhida exclusivamente por educadoras pelas mesmas razões, ou seja, por despertarem olhares e interesses do outro, especificamente, aquele do sexo masculino. Um total de 5% das respostas se refere às nádegas como a parte do corpo preferida por ser esteticamente bela. Uma educadora relatou que gosta de usar biquíni e calças justas para valorizar as formas arredondadas, reforçando, assim, a opinião do senso comum de que elas também são objetos de fetiche, em especial dos brasileiros. Principalmente em uma época em que as mulheres-frutas estão na moda, como é o caso da mulher-melância, da mulher-morango, da mulher-melão e outras associações pejorativas da mulher como produto alimentar.

Os cabelos e a pele obtiveram cada um 3% das respostas, a educadora que escolheu os cabelos disse serem esses uma espécie de termômetro de estado de seu humor, ela gosta de variar o corte e coloração de acordo com sua flexibilidade emocional. Já no caso da pele, a educadora justificou como sendo esse “*o maior órgão sensitivo do corpo*” exposto às intempéries e estímulos do meio externo.

Em certo momento do debate algumas educadoras trouxeram uma discussão acerca da velhice e de sua dupla interpretação, uma para o homem, e outra para a mulher. Segundo os padrões estéticos ocidentais, uma mulher de cabelos brancos é sinal de descuido e falta de vaidade, já no caso dos homens, a presença de cabelos brancos revela charme, maturidade e experiência. Tal cobrança estética é muito comum entre as próprias mulheres, segundo elas:

**Educadora 20:** “[...] quando duas mulheres se encontram depois de muitos anos, é comum comentários como: Olha como ela engordou; Parece que o tempo não passou para ela, deve ser plástica; ou ainda, Ela envelheceu, está acabada”.

No caso de muitos estudantes da EJA, a referência de corpo é aquele corpo da juventude, aquela imagem corporal que está cristalizada no passado.

Quando uma pessoa idosa se olha no espelho, muitas vezes, ela não se reconhece mais velha. É o olhar do outro que revela a real imagem corporal. A constatação da própria velhice é um “*choque pessoal*”, uma vez que cada indivíduo envelhece de forma diferente do outro, conforme o ritmo de vida, alimentação e as interações com o ambiente.

Durante a dinâmica, na medida em que os educadores apresentavam suas modelagens, foi possível notar que os olhares do grupo se direcionavam para as partes escolhidas do corpo dos educadores. Em alguns casos, algumas educadoras se levantaram da cadeira para mostrar o “bumbum”, outras mudaram de posição sentadas para mostrar os seios através das blusas, ou ainda, aquelas que exibiam satisfeitas seus pés em sandálias abertas. No caso dos educadores, não houve nenhuma exposição explícita das suas escolhas corporais.

Estas duas situações, tanto os diferentes significados da velhice para homens e mulheres, quanto à desinibição das mulheres, contrastada com a inibição dos homens, nos revela como as relações de gênero atravessam as relações sociais. Comportamentos estereotipados e, muitas vezes, discriminatórios do que seja “papel de homem” e “papel de mulher” acabam por interferir nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização nos ambientes escolares.

Por tudo isso, percebemos que o trabalho pedagógico de um educador é extenso, ele está para além do conhecimento acadêmico, exigindo uma constante vigilância de situações discriminatórias que estão presentes nos espaços de convivência escolar. É função de todo educador combater os preconceitos de todas as espécies, quer seja com os estudantes ou com os demais educadores, que muitas vezes se revelam mais preconceituosos que os próprios estudantes.

Na visão de Perrenoud:

“Nenhuma vítima de preconceito e de discriminação pode aprender com serenidade. Se, ao fazer uma pergunta ou respondê-la, atrair caçoadas, o estudante irá calar-se. Se o trabalho em grupo o expuser a segregações, ele preferirá ficar sozinho em seu canto. Se boas notas suscitarem a agressividade ou a exclusão baseadas em categorias sexuais [...] ele evitará sair-se muito bem.” (PERRENOUD 2000, p. 148)

Tal atitude demanda perspicácia e vigilância por parte dos educadores, de outra forma a escola terá falhado drasticamente, uma vez que nenhum educador interviu no momento certo, nem considerou essa intervenção como prioritária nas relações construídas em sala de aula.

### 5.3.3 Dinâmica artística e histórica

Foram apresentadas aos educadores reproduções de pinturas e esculturas do corpo humano, desde a pré-história até o século XX. Cada educador escolheu uma dessas reproduções e, após certo período de análise, socializou o motivo da escolha e suas impressões da obra (Figura 4).

A intenção pedagógica dessa dinâmica foi a análise da polissemia das imagens corporais ao longo da história da civilização, destacando-se a mutabilidade dos padrões estéticos do corpo masculino e feminino de acordo com cada época e cultura. Foram escolhidas obras de renomados artistas representativos de diferentes épocas, como: a pré-história, a antiguidade clássica, a idade média, o renascimento etc.



**Figura 4:** Educadores analisando as imagens artísticas corporais

Fonte: Arquivo pessoal

A seguir, faremos uma análise da dinâmica das imagens, por ordem cronológica, começando na pré-história e terminando no século XX.

A escultura “*Vênus de Willendorf*”, do período paleolítico (Figura 5), foi uma representação corporal bastante escolhida durante a atividade, e muitos souberam identificar nela traços de uma sociedade matriarcal ao associar o

grande volume corporal, em especial da cintura e dos seios, com a simbologia da fecundidade feminina e da maternidade. Apesar de também representar uma mulher obesa, nenhuma associação de caráter preconceituoso foi feita pelos educadores, contrariamente ao ocorrido com a pintura “*As Três Graças*”, de Rubens.



**Figura 5:** *Vênus* de Willendorf

Fonte: GOMBRICH, 2008

A reprodução de ritual de caça presente em uma pintura rupestre (Figura 6) foi associada à ideia do corpo em movimento, como a dança e a caçada. O corpo sempre em movimento é sinônimo de saúde e energia vital, de acordo com alguns educadores. Segundo a Antropologia, esse tipo de pintura rupestre representava um ritual pré-caça, realizado no intuito de “capturar a alma” dos animais que seriam caçados no dia seguinte. Esse ritual era importante, pois era determinante para a sobrevivência ou não de determinados grupos pré-históricos.



**Figura 6:** Pintura Rupestre

Fonte: GOMBRICH, 2008.

Uma representação egípcia de corpos humanos, datada de 1200 a.C. (Figura 7), permitiu interessantes associações em relação à troca de olhares entre a figura masculina e a figura feminina representadas. Educadores disseram existir uma harmonia entre os olhares do casal, eles estão posicionados de frente um para o outro, em uma espécie de carinho e cuidado característico do matrimônio que se perde com o passar do tempo como na fala *“hoje ninguém olha mais nos olhos do outro”*, referindo-se ao ritmo frenético de vida moderna.

O destaque para o olhar como elemento importante do relacionamento humano também esteve presente na atividade de modelagem anteriormente referida, em que os olhos ficaram em segundo lugar de escolha, com 19% das respostas por sua capacidade de expressão e por ser um dos sentidos mais significativos e aguçados do ser humano, o que permite grande interação com os outros seres e com o ambiente.



**Figura 7:** Pintura Egípcia

Fonte: GOMBRICH, 2008

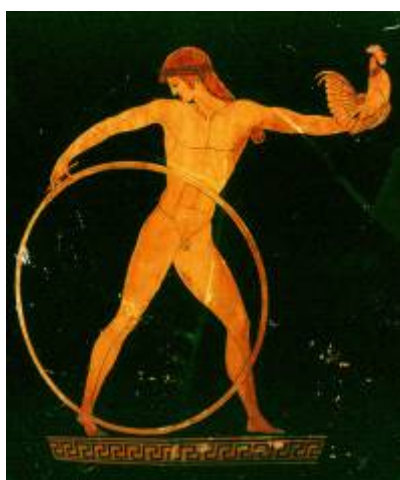
Paralelamente à representação do olhar, foram também destacadas nessa obra as cores fortes usadas na pintura, a relação hierárquica presente entre o homem e a mulher, e a coexistência de hieróglifos com os corpos na pintura. Na pintura egípcia era sempre respeitada a lei da frontalidade, ou seja, as figuras eram representadas de frente e não mostravam movimento.

A pintura de um homem nu, uma ave e um círculo presente em um vaso grego, datada de 700 a.C. (Figura 8), propiciou uma discussão sobre vida, saúde e estética corporal quando uma educadora disse:

**Educadora 17:** “o corpo é belo pela vida e não pela estética”.

Mais uma vez o termo vida foi associado ao corpo, como já havia ocorrido no questionário diagnóstico quando alguns educadores conceituaram o termo corpo humano como o *receptáculo da vida*. Essa associação intrínseca entre corpo e vida também esteve presente nas discussões de outras obras, como, por exemplo, na pintura de Caravaggio.

Basicamente, as pinturas em vasos gregos contavam histórias, representavam o cotidiano das pessoas e cenas mitológicas, das quais faziam parte os deuses e semideuses. Muitos vasos trazem episódios das aventuras contadas por Homero na *Ilíada* e na *Odisséia*.



**Figura 8:** Pintura de um vaso grego

Fonte: GOMBRICH, 2008

A pintura de Jan Van Eyck intitulada “*O Casal Arnolfini*”, de 1434 (Figura 9), era muito conhecida por grande parte dos educadores. Nessa pintura, inúmeros elementos significativos coexistem em uma simbiose entre os corpos ali representados e a cultura da época. O casal retratado na pintura apresenta-se de pé, em sua alcova; o esposo bendiz a sua mulher, que lhe oferece sua mão direita, enquanto apóia a esquerda em seu ventre. As vestimentas longas que escondiam o corpo eram decorrentes da forte imposição religiosa presente na época, que proibia a exposição das partes corporais.



**Figura 9:** *O Casal Arnolfini* de Jan Van Eyck

Fonte: GOMBRICH, 2008

Alguns educadores identificaram na imagem da esposa Arnolfini um símbolo da maternidade universal, enquanto outros reconheceram fortes elementos religiosos como uma relação proibida entre um padre e uma freira. A presença de um ventre volumoso na figura feminina não necessariamente evidencia uma simbologia materna, uma vez que no renascimento o ventre era muitas vezes representado de tal forma.

Em oposição a obra de Jan van Eyck, em que o excesso de roupas mascara formas corporais, a escultura de *“David”* de Michelângelo (Figura 10), concluída em 1504 após três anos de trabalho, expõe o corpo masculino de forma explícita, nua e crua.

A genitália masculina, realista e coerente com as proporções corporais da escultura, foi citada por uma educadora que disse achá-la *“bonita e harmoniosa”* provocando certo desconforto entre alguns e sendo motivo de risos para outros. A dificuldade em abordar a genitália masculina no grupo, revela-nos certos limites pessoais em lidar com o corpo nu. Entretanto, de acordo outra educadora:

**Educadora 16:** “[...] *eu adoro andar nua pela casa, pois o nu é uma coisa maravilhosa”*

Aqui, ela se referiu ao nu de forma geral, ao nu humano sem especificar masculino ou feminino, apesar de verificada uma clara distinção entre os

educadores durante a observação do genital feminino e do genital masculino, sendo o último motivo de inibição.



**Figura 10:** *David* de Michelangelo

Fonte: GOMBRICH, 2008

Como já visto, a palavra nudez agrega uma forte simbologia cultural que pode determinar comportamentos moralistas com relação à natureza do corpo humano. Além disso, segundo Foucault (1988), o corpo é o lugar, por excelência, de todas as interdições e regras disciplinares da sociedade contemporânea. O constrangimento coletivo que surgiu com a discussão sobre a nudez masculina, diz de certos aspectos da sexualidade que são inerentes ao ser humano. Como indivíduos, somos resultado de influências midiáticas, correntes filosóficas, formações acadêmicas, dogmas religiosos e valores tradicionais familiares que interferem na forma de pensar e agir na educação.

Cada educador tem seu limite para lidar com questões da sexualidade e da afetividade, portanto, é importante conhecer esses limites para quando surgirem temáticas envolvendo corporeidade e sexualidade em sala de aula, o educador possa estar mais preparado para gerenciar situações de conflito.

A imagem do busto masculino intitulado “*Outono*”, pintado por Arcimboldo em 1573 (Figura 11), foi escolhida por representar uma espécie de mosaico de frutas, galhos e folhas, sendo muito usada como ilustração em livros didáticos de Ciências, em especial, os capítulos que se referem à tríade *saúde, corpo e alimentação*. Muitos educadores não conseguiram, a priori, reconhecer uma imagem corporal na pintura, assim como aconteceu com a pintura de Duchamp. Foi preciso uma observação atenta por alguns minutos

para que a visualização corporal se tornasse possível. Essa pintura funciona como uma espécie de mensagem subliminar, na qual o corpo se dilui no ambiente.



**Figura 11:** *Outono* de Arcimboldo

Fonte: GOMBRICH, 2008

A pintura de Caravaggio de 1602, intitulada “*A deposição no túmulo*” (Figura 12), na qual o corpo de Jesus Cristo está sendo transportado por um grupo de homens e mulheres que lamentam sua morte, também provocou debate entre os educadores. Nessa imagem, os educadores destacaram a dicotomia presente na obra, onde o imobilismo do corpo de Jesus é contrastado com os movimentos efusivos dos demais em cena, algo como um jogo antagônico entre a presença e a ausência de vida.



**Figura 12:** *A deposição no túmulo* de Caravaggio

Fonte: GOMBRICH, 2008

A pintura de Rembrandt “*A Aula de Anatomia do Dr. Tulp*”, de 1632 (Figura 13), é famosa por conciliar duas linguagens até então distintas na

época, a Arte e a Ciência. A pintura retrata a dramaticidade de uma sessão de estudo do corpo humano, na qual a luminosidade parece irradiar de dentro dos corpos e objetos em cena. Um educador escolheu essa ilustração e relatou casos de uso de cadáveres nas universidades e do surgimento do comércio clandestino de venda e a compra de corpos.



**Figura 13:** *A Aula de Anatomia do Dr. Tulp* de Rembrandt

Fonte: GOMBRICH, 2008

Na análise da reprodução da pintura de Rubens, intitulada “*As Três Graças*” do século XVII (Figura 14), a representação do corpo feminino de grandes proporções, destacando a gordura corporal, dobras de pele, celulite e seios flácidos, provocou certo incômodo entre os educadores.



**Figura 14:** *As Três Graças* de Rubens

Fonte: GOMBRICH, 2008

Alguns deles apontaram a significativa diferença existente entre o ideal de beleza feminino na época do Renascimento e o ideal de beleza feminino na contemporaneidade. Imagens de mulheres magras, sem curvas e de grande

estatura equivalem ao conceito de beleza que a mídia impõe sobre a sociedade atual. Porém, a maioria das mulheres não se enquadra em tal estereótipo corporal, o que gera angústia em algumas, o que pode provocar graves transtornos alimentares e psicossomáticos como a anorexia e a bulimia, tão comuns nas comunidades urbanas.

Práticas cirúrgicas como a redução de estômago e a lipoaspiração surgiram durante o debate em torno dessa pintura, revelando a ditadura do padrão único de beleza presente em nossa sociedade. Uma educadora disse ter-se identificado com a representação corporal, uma vez que *“aquelas são mulheres como a gente”*, ela acrescentou que dietas gordurosas, mas prazerosas, têm como resultado aquele fenótipo.

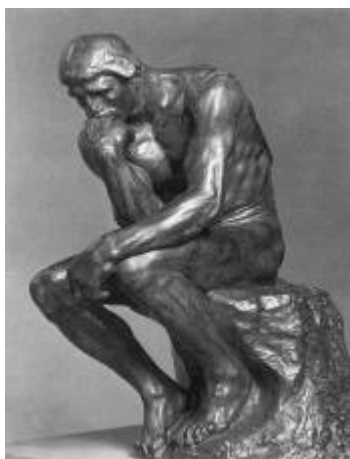
A partir daí, o debate deslocou-se para o prazer da alimentação em contrapartida à culpa do excesso de peso, como na fala *“[...] são as mulheres que mais sofrem com a balança”*, em uma perspectiva maniqueísta do prazer versus pecado, em que ocorre a criminalização da gordura. O açúcar foi usado como metáfora de alegria, como um ingrediente que torna a vida mais *“saborosa e satisfatória”*, mesmo que esses momentos felizes perdurem apenas o tempo do consumo dos alimentos à base de açúcar. A ausência do açúcar, seja por questões de saúde ou dieta, tem a capacidade de tornar a vida *“mais amarga e difícil”*. Como desdobramentos dessa temática suscitada pelo grupo de educadores, surgiram questões como diabetes, adoçantes, tratamento de saúde e indicações médicas.

Pensar em corpo tornou-se uma espécie de ferramenta pedagógica para falar sobre saúde, doença, hábitos de vida, prazer e culpa, evidenciado, assim, as múltiplas possibilidades de abordagens da corporeidade na prática docente.

Um pequeno grupo de educadores do sexo masculino identificou, na pintura de Rubens, a ausência total de cuidado com o corpo, a ponto de associarem as três mulheres ali representadas com três *“sapatões gordas”*, como se uma homossexual feminina não tivesse preocupação estética nem higiênica com o corpo, uma vez que é considerada *“homem”* do ponto de vista de orientação do desejo. Essa consideração de homem não se justifica, pois um homem também se preocupa com o corpo e a saúde. Além disso, não estamos mais em uma época de *“homens das cavernas”*, nem a preocupação com o corpo e sua estética é uma característica exclusiva feminina.

Fica claro, portanto, os preconceitos de gênero e a homofobia presentes nesses discursos, a imagem corporal está justaposta ao gênero e a orientação sexual das pessoas ali representadas. Se as mulheres fossem magras, portanto “cuidadasas” com o corpo, não seriam homossexuais?

A escultura de Rodin de 1880, “*O Pensador*” (Figura 15), serviu como debate para a expressão “*corpo são, mente sã*” de uma educadora que, na dinâmica realizada anteriormente, havia modelado uma cabeça humana, por, segundo ela, conter o centro nervoso do corpo.



**Figura 15:** *O pensador* de Rodin

Fonte: GOMBRICH, 2008

A mente adquire, então, o poder de controlar o corpo, o cérebro é valorizado, por alguns educadores, como sendo a principal parte do corpo. A racionalidade guiou as discussões sobre a escultura de Rodin, que dividiu as opiniões do coletivo: enquanto alguns defendiam a emoção como a força motriz dos seres humanos, outros defendiam a razão. A visão da neurociência, segundo Damásio (2009) na revisão de literatura dessa pesquisa, potencializa a relação mente-corpo como condição essencial para uma satisfatória integração com o ambiente. E no exercício da docência, como conciliar razão e emoção no processo ensino-aprendizagem?

Outra pintura que gerou polêmica entre os educadores foi o quadro intitulado “*Nu descendo a escada*” de Marcel Duchamp, de 1912 (Figura 16). Os educadores que escolheram essa representação, assim o fizeram por não conseguirem visualizar, na pintura, a representação de um corpo humano. Apenas enxergavam uma coleção de formas geométricas difusas e ficaram

mudando a posição da pintura na esperança de que, ao mudar o ângulo de visualização, permitir que a imagem do corpo se revelasse, mas isso não aconteceu.

É interessante como o título da obra funcionou como uma espécie de organizador e catalisador de imagens difusas no cérebro, permitindo estabelecer certa coerência, a ponto de revelar contornos e formas humanas. Somente após afastar a pintura do campo de visualização do grupo e descobrir o título da obra foi que alguns conseguiram se não uma “*gestalt*”<sup>5</sup> da pintura, ao menos vislumbrar um possível corpo ali representado.



**Figura 16:** *Nu descendo a escada* de Duchamp

Fonte: GOMBRICH, 2008

A pintura de Duchamp, algo entre o cubismo e o cubo-futurismo característico do final do século XIX, propõe uma nova lógica de representação do corpo, ao fragmentar a figura que vai, de imediato, ser recomposta em um contínuo de formas em movimento. Isso coloca em questão a identidade dos corpos e, mais profundamente, do próprio sujeito, uma vez que a imagem representada não possui mais um caráter substancial e concreto, e sim fragmentos e seqüências. Desta forma, Duchamp introduziu uma novidade visual na forma de se olhar para uma obra de arte.

---

<sup>5</sup> A palavra *gestalt* tem origem alemã e significa “o que é colocado diante dos olhos, exposto aos olhares”. Significa uma integração de partes em oposição à soma do todo. A palavra *gestalt* tem o significado de uma entidade concreta, individual e característica, que existe como algo destacado, e que tem uma forma ou configuração como um dos seus atributos.



**Figura 17:** *Abaporu* de Tarsila do Amaral

Fonte: GOMBRICH, 2008

Por ser uma importante artista brasileira, de renome mundial, as obras de Tarsila do Amaral são muito populares no Brasil e estão presentes em inúmeros livros didáticos e projetos pedagógicos escolares. Sua obra intitulada “*Abaporu*”, de 1928 (Figura 17), foi escolhida por muitos educadores. O impacto provocado pela desproporção entre a cabeça, o corpo e os pés da figura humana estimulou livres associações como o calor e a temperatura elevada do deserto, a solidão do ser humano, o homem que depende da terra para sobreviver e o “*pensar isolado do mundo*”.

A partir do quadro, uma educadora relatou seu complexo corporal com o tamanho grande de seus pés, que torna difícil a escolha de sapatos femininos, além de ter sido alvo de inúmeras brincadeiras dos colegas durante sua adolescência. Mais uma vez as dinâmicas realizadas se entrecruzaram na análise dos resultados, uma vez que os pés e as pernas foram as partes do corpo mais escolhidas pelos educadores na dinâmica de modelagem.

A abordagem pedagógica do corpo pelo viés da História, da Arte e da Cultura se consolidou nessa dinâmica, propiciando aos educadores a visualização e a experimentação de atividades simples, criativas e diferenciadas sobre corporeidade. A expressividade também foi uma característica da dinâmica que favoreceu a oralidade e a integração entre os participantes. A acessibilidade da arte pode ser um elemento facilitador para que os educandos da EJA expressem, a princípio oralmente, e depois por escrito, a compreensão da arte, do corpo, dos padrões de beleza, além de suas sensações e questionamentos.

Merece destaque que, os educadores reconheceram a pertinência dessa dinâmica para a multiplicação com os estudantes da EJA, destacando a importância de se estimular o olhar estético no processo de aprendizagem. A educação pela reflexão, sensibilidade, vivência e análise ultrapassa a educação puramente intelectual, permitindo a incorporação no processo pedagógico de outras dimensões cognitivas da aprendizagem.

#### *5.3.4 Dinâmica de encerramento*

Nessa dinâmica final, foram retomados os conceitos iniciais apresentados pelos educadores e contrastados com outras ideias e concepções que emergiram durante a oficina. Além disso, esse momento foi usado como uma avaliação oral das atividades realizadas, verificando-se sua aplicabilidade ou não no trabalho pedagógico com estudantes da EJA, bem como as facilidades e as dificuldades do trabalho com a temática da corporeidade.

A oficina pedagógica propiciou diversas formas de interação entre os participantes, o que permitiu a coexistência de diferentes opiniões, posicionamentos e posturas durante os momentos de socialização das dinâmicas.

Uma educadora começou o debate descrevendo os comportamentos de alguns educadores durante as atividades realizadas. Ela disse que, de forma geral, todos participaram, enquanto alguns mais ativamente, outros ficaram mais na observação e no riso das situações surgidas.

O riso, segundo ela, tem um importante papel social de interação com o outro e com a situação presenciada, revela a participação e o grau de satisfação com a experiência vivida. Além disso, o riso pode exercer um importante papel na oficina, sendo uma espécie de “quebra” da resistência pessoal com a temática.

Sobre as dificuldades em trabalhar com a temática da corporeidade na escola, muitos educadores disseram não se sentir aptos profissionalmente, nem confortáveis emocionalmente com os possíveis desdobramentos oriundos desse tema. Entretanto, todos reconheceram que as atividades realizadas na oficina podem ser utilizadas com os estudantes.

De acordo com alguns educadores, a sexualidade e a corporeidade são temáticas difíceis de trabalhar nas turmas da EJA, em função das crenças religiosas e da idade avançada. Baseando nesses depoimentos dos educadores, questionamos: Será a sexualidade uma característica exclusiva do adolescente e do jovem adulto? Se assim o fosse, nós, educadores, estaríamos reforçando o preconceito contra os idosos, considerando-os como seres assexuados.

A sexualidade é bem mais do que o coito ou a cópula, envolve aspectos da afetividade que estão presentes em todas as idades da vida humana. A longevidade humana aumentou muito nas últimas décadas, logo, a terceira idade também se prolongou, e, com ela, a sexualidade. Portanto, trazer a sexualidade e afetividade para a discussão em sala de aula pode ocorrer em qualquer modalidade de ensino.

A religião sempre é apontada como forma de resistência para lidar com questões afetivo-sexuais por educadores de forma geral. Na oficina, foram citadas situações escolares nas quais algumas estudantes da EJA, idosas, casadas ou viúvas, e com ou sem filhos, disseram nunca terem sido beijadas. Tal afirmativa gerou espanto entre os educadores, devido à direta associação existente entre o beijo e o sexo, tão característica em nossa cultura ocidental.

O que realmente essas estudantes quiseram dizer com essa afirmativa? O que significa beijar para elas? Elas são de uma época marcada pela repressão sexual na qual a presença ou ausência do beijo não interferia na atividade sexual. Vale ressaltar que, a afetividade nem sempre está presente nos relacionamentos humanos, ainda que, o sexo esteja presente, embora possa haver outras variações.

Algumas crenças religiosas são mais radicais que outras no aspecto da sexualidade, entretanto, a diversidade presente em sala (de sexo, etnia, idade, experiência de vida e inclusive crença religiosa) pode ser usada como um pretexto para promover a ampliação da discussão sobre sexo e sexualidade. Mostrando outras formas de se olhar e se relacionar com esse objeto de interesse social, histórico e cultural, qual seja, a sexualidade humana.

Um educador disse do receio em lidar com questões como corporeidade e sexualidade por medo de “*passar meu preconceito*” para os estudantes. Sabe-se que, historicamente, a figura do educador pode representar uma

referência, tanto positiva quanto negativa, para os sujeitos educandos, de acordo com o processo de transferência existente entre ambos.

Alguns educadores conseguem lidar melhor com essas temáticas do que outro, por isso, é importante que o trabalho com a corporeidade, apesar de não pertencer a nenhuma área específica do conhecimento, seja realizado por profissionais da educação que se identifiquem e se sintam à vontade para lidar com a temática. Habilidade, história de vida, interesse pelo assunto, ser bom ouvinte e receptividade, são algumas qualidades profissionais importantes para discutir sexualidade e corporeidade na escola.

Outra dificuldade registrada foi a dualidade entre estudantes jovens e adultos, que muitas vezes gera conflitos de interesses na sala de aula, visto que o compromisso com os estudos pode diferir muito entre esses grupos geracionais. Ao mesmo tempo em que a questão geracional pode ser vista como um entrave para a práxis didática, ela também se configura como um rico campo de possibilidades para intervenção pedagógica.

As diferenças estão bem representadas e demarcadas na EJA; de um lado está o jovem que é apontado muitas vezes pelo senso comum docente como “o” problema, sendo enfatizada sua falta de compromisso, desrespeito, indisciplina e rebeldia externada pela simbologia corporal (piercing, tatuagem, vestuário, linguagem, gestual etc.). Do outro lado, está o adulto, antagonizando o estereótipo juvenil, sendo interessado e comprometido com os estudos, mas nem sempre alcançando as metas curriculares desejadas, em função das dificuldades de aprendizagem.

Os sujeitos educandos vivenciam um tempo de formação em que se colocam questões fundamentais sobre o ser humano e o sentido da vida, bem como se preocupam em garantir trabalho digno e construir possibilidades para uma melhor qualidade de vida. Além disso, eles apresentam grande desejo de ver suas vivências e conhecimentos valorizados nos espaço escolar. Nesse sentido, a educação apresenta-se como uma via para ampliar seus horizontes, auxiliando-os a entender o mundo e potencializar as experiências de vida que já trazem (ARROYO, 2005).

Na opinião dos educadores, o relacionamento interpessoal entre os estudantes da EJA, constitui-se como um problema no processo de socialização, em especial em relação aos estudantes novatos que integram o

coletivo estudantil. No caso de estudantes com deficiência física ou mental, o papel dos educadores é fundamental na promoção de um ambiente de respeito às diferenças.

A existência do "eu" se concretiza mediante contato com o outro, dessa forma, eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado (NASIO, 2009). Conhecer e relacionar-se com outras pessoas e culturas são fatores primordiais para o crescimento pessoal, pois é dessa forma que construímos outras possibilidades de ver o mundo, com isso, aumentando as chances de compreensão da sociedade.

Portanto, favorecer a criação de oportunidades de sociabilidade é uma dimensão fundamental para o trabalho escolar, propiciando aos sujeitos a partilha do mesmo espaço, tratando o que é comum a todos. A intervenção no mundo só é possível se os educandos agem na sociedade a partir daquilo que conhecem (BELO HORIZONTE, 2008).

Ao final, os educadores manifestaram-se de forma unânime na defesa e na compreensão da necessidade de um trabalho significativo com a temática da corporeidade na escola por todas as áreas do conhecimento, sendo a corporeidade considerada fundamental, tanto para o processo ensino-aprendizagem, quanto para os processos de socialização e humanização. A oficina configurou-se como um importante dispositivo pedagógico acessível às escolas em geral, uma vez que ela dinamizou o processo ensino-aprendizagem e estimulou o engajamento criativo de seus participantes.

## Considerações Finais

Esse trabalho de dissertação culminou com a elaboração, teste e análise de uma oficina de formação em corporeidade para educadores da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Retomando o percurso desenvolvido neste trabalho, o objeto de estudo foi construir e experimentar uma oficina pedagógica que pudesse contribuir de forma efetiva no trabalho com a temática da corporeidade na EJA, na perspectiva da transversalidade entre as áreas de Ciências, Artes, História e Português, e como foco, a ampliação de consciência sobre o corpo e sua relação com o outro e com o ambiente.

Nas escolas municipais da EJA o eixo temático da corporeidade, definido por seu projeto político pedagógico, tem sido trabalhado apenas sob uma perspectiva desportiva do corpo pelos profissionais de Educação Física. Não são consideradas nem desenvolvidas outras abordagens pedagógicas para o corpo, tais como a sociocultural, científica, histórica, artística, entre outras.

Essa lacuna existente na formação continuada dos educadores justifica a importância deste trabalho, uma vez que ele pode propiciar a aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores que implicam diretamente o aumento da capacidade de discernir e agir no cotidiano de sala de aula. A formação de um educador passa pela competência para trabalhar o conjunto do currículo, mas também por uma prática reflexiva dos valores a serem incutidos no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, os processos de aprendizagem devem ocorrer a partir do corpo e não considerá-lo somente como mediador.

Considerando o desenvolvimento, a análise e os resultados obtidos, concluímos que:

- a) Como havia a necessidade prevista no Projeto Pedagógico da EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte de atividades diversificadas envolvendo todo o corpo docente e discente no efetivo trabalho com a corporeidade, uma vez que problematizar a forma como o corpo é tratado e

concebido em nossa sociedade também é função social da escola, fica evidente a pertinência dessa oficina para educadores da EJA.

- b) Embora o trabalho pedagógico com a corporeidade seja, muitas vezes, delegado exclusivamente aos educadores da área de Educação Física, sustentamos que os educadores das demais áreas de conhecimento são capazes e necessários na abordagem diferenciada do corpo na escola.
- c) Apesar de 60% dos educadores partícipes não possuírem nenhuma experiência pedagógica com a temática da corporeidade, todos reconheceram sua importância nos processos de socialização e ensino-aprendizagem. O reconhecimento e a receptividade dos educadores reafirmam a necessidade de incentivos e investimentos na formação continuada do corpo docente.
- d) Considerando as dificuldades enfrentadas pelos educadores para fazer um trabalho com a temática da corporeidade, relativas à timidez e constrangimento, insegurança para lidar com a temática, falta de materiais ou propostas mais concretas de trabalho e heterogeneidade das turmas da EJA; isso nos revela o acerto na escolha da oficina, como instrumento diagnóstico na determinação dos caminhos da formação continuada, e na escolha da metodologia da pesquisa-ação, como uma forma de trabalho coletivo na elucidação estratégica de problemas no ambiente escolar.
- e) A experiência vivenciada na oficina de formação, os resultados obtidos e a impressão dos educadores permitiram inferir que:
  - Inicialmente, alguns educadores apresentaram resistência em participar e responder os questionários, não se envolvendo nas discussões preliminares. Porém, uma vez iniciada a oficina todos se envolveram no processo, quer seja com uma participação mais interativa, quer colocando-se no lugar do observador, mas, sem perder contato com o coletivo e com as atividades propostas.
  - A atmosfera criada na oficina permitiu interações coletivas, exposições de opiniões, trocas de experiências e, principalmente, a ampliação de consciência sobre as múltiplas formas de trabalho possíveis com a corporeidade. Notamos que, durante a oficina, formou-se um ambiente de confiança entre os partícipes, que se

desinibiam e se entrosavam melhor com o grupo, permitindo, assim, um posicionamento mais seguro e crítico durante as discussões.

- Percebemos que havia algumas dúvidas entre os educadores com relação às concepções de corpo, envolvendo aspectos sociais, psicológicos, culturais e históricos, além dos aspectos biológicos. A distinção entre os termos sexo e gênero também gerou muitas dúvidas entre os educadores, que consideravam os dois termos como sinônimos. As discussões durante a oficina permitiram esclarecer algumas dessas dúvidas, fornecendo elementos de reflexão e produção de novos significados para as múltiplas abordagens do corpo e suas dimensões.
- Identificamos também certos preconceitos entre os educadores com relação à sexualidade e aos papéis de gênero, reforçando estereótipos de gênero culturalmente desenvolvidos. Durante as discussões, o confronto de opiniões divergentes teve como intenção pedagógica retirar os educadores da zona de conforto e transpô-los para uma zona de conflito, a fim de estimular outros olhares e outras possibilidades para o que significa ser masculino e ser feminino na cultura escolar.
- A utilização e o desenvolvimento de técnicas e dinâmicas como jogos coletivos, modelagens e representações imagéticas do corpo propiciaram a troca de experiências entre os participantes, além de sensibilizar para questões delicadas e significativas do processo de aprendizagem.
- Apesar de termos optado por uma abordagem pedagógica baseada na transversalidade entre as áreas de Ciências, Artes, História e Português, essa oficina poderá ser desenvolvida por meio de outras abordagens pedagógicas, tal como a interdisciplinaridade.
- A dinâmica das representações artísticas do corpo, ao longo da história, muito se destacou na opinião dos educadores, por permitir a visualização geral das mudanças dos padrões estéticos corporais na civilização ocidental. Embora os recursos utilizados nessa oficina sejam simples, permitiram uma rica exploração das múltiplas dimensões corporais.

- A realização da oficina foi o início de um processo de conscientização maior sobre a importância da formação continuada para os educadores da Rede Municipal de Educação. Os próprios educadores identificaram e ressaltaram a necessidade de dar continuidade ao processo de formação, com o intuito de expandir a experiência vivenciada e os conhecimentos adquiridos para a prática pedagógica.
- Assim, enfatizamos que a oficina em si já gerou frutos, que devem e podem ser disseminados não apenas para o público da EJA, como para as demais modalidades do ensino público e privado.

Finalmente, acreditamos e esperamos que este trabalho tenha colaborado, e ainda venha a colaborar, para uma abordagem não discriminatória na perspectiva da transversalidade sobre o eixo temático da corporeidade, considerando os aspectos sociais, psicológicos, culturais e políticos nela envolvidos, que configuram a formação da identidade dos sujeitos educandos e sua estreita relação com os processos de ensino-aprendizagem e de socialização na Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte.

## 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](http://www.reveja.com.br/revista/1/artigos/REVEJ@1_%20Claudio_Alves.htm)  
Acesso em: 25.07.2009

ALVES, Janine C. Silveira. **Orientação Sexual: Elaboração do caderno “Expressando a Sexualidade na Escola” para a capacitação de professores da rede pública do ensino fundamental de Porteirinha-MG.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANDRADE, F. C. B. & MOITA, F. M. G. S. C. **Oficinas pedagógicas: o saber em produção.** In: SANTOS, Edméia; ALVES, Lynn. Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p.287-301.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BELO HORIZONTE. **Parecer Nº 093/02.** Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. *Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.* Aprovado em 07.11 2002.

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.

BRITO, M & JOÃO, R. B. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo.** Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rbefe/v18n32004/v18p263.pdf> Acesso em 23.06.2009

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. Disponível em: <<http://www.acaeducativa.org>> Acesso em 11.02.2009.

CORBIN, Alain. Introdução. In: VIGARELLO, Georges et al. **História do Corpo 2: da revolução à grande guerra**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.7.

CORRIGAN, Philip. *Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body*. In: GIROUX, Henri (org.). **Postmodernism, feminism and culture politics**. Nova York, 1991.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DAMASIO, António R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DAOLIO, Jocimar. *A construção cultural do corpo humano*. In: **Da cultura do corpo**, São Paulo: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, R. M. D. (org.) **Prevenção às DST/Aids em ações de saúde e educação**. São Paulo: NEPAIDS, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMBRICH, E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LCT, 2008

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

HEILBORN, Maria Luiza. **Gênero e prática de atividade física de lazer**. Cadernos de Saúde Pública. V. 19. Rio de Janeiro. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102311X2003000800014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2003000800014)>. Acesso em: 30.06.2009.

KECK, Frederic & RABINOW, Paul. *Invenção e representação do corpo genético*. In: VIGARELLO, Georges et al. **História do Corpo 3: as mutações do olhar o século XX**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KOFES, Suely. *E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala*. In: BRUHNS, H. T. (org.) **Conversando sobre o corpo**. São Paulo: Papyrus, 1994.

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

LOSSKY, V. **The mystical theology of the Eastern Church**. New York: St Vladimir's Seminary Press, 1976.

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

\_\_\_\_\_ **Gênero, sexo e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MADUREIRA, Isabel & LEITE, Tereza. *Processos de identificação de necessidade: uma reflexão*. **Revista Educação**. Lisboa, v. 3, n. 1, p. 29-47, 1999.

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

MISKOLCI, Richard. *Um corpo estranho na sala de aula* In: ABRAMOWICZ, A. & SILVÉRIO, V. R. **Afirmado diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASIO, J. D. **Meu corpo e suas imagens: não somos nosso corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos de nosso corpo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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

\_\_\_\_\_ **10 novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

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

RENA, Luiz Carlos C. Branco. **Sexualidade e adolescência: as oficinas como prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

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

VAGO, Tarcísio Mauro. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Formação da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental Regular Noturno**. Belo Horizonte: SMED/PBH, 2008.

## APÊNDICE A



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº de Registro CEP: CAAE 0040.0.213.000-09

PESQUISA PARA O PROJETO:

*“CORPOREIDADE: uma proposta de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos”*

#### 1) INTRODUÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, que envolverá os educadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Antes de obter seu consentimento para tal participação, é importante que todas as informações, a seguir, sejam lidas com atenção e que todas as dúvidas sejam esclarecidas.

#### 2) OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo do projeto é oferecer uma possibilidade de trabalho com o eixo temático da corporeidade na educação de jovens e adultos, em uma abordagem não discriminatória e interdisciplinar com as áreas de história, artes e educação física, abrangendo a ciência como disciplina integradora da análise do corpo biológico, considerando ainda seus aspectos sociais, psicológicos, culturais e políticos envolvidos, que configuram a formação da identidade dos sujeitos educandos e sua estreita relação com o processo ensino-aprendizagem.

Os dados coletados nesta pesquisa farão parte do trabalho de conclusão de curso que devo apresentar ao mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC Minas.

#### 3) COLETA DE DADOS

A coleta de dados será feita por meio de dois questionários: um questionário anterior à participação na oficina, sobre questões básicas como

conceitos e noções de corpo, corporeidade, gênero e sexo biológico, na perspectiva de sondagem da relação estereótipo-corpo no cotidiano escolar, e em como essa relação se reflete no processo de ensino aprendizagem; o outro questionário posterior à oficina, que deverá avaliar a pertinência das atividades realizadas no efetivo trabalho em sala de aula.

#### **4) RISCOS E DESCONFORTOS**

Este trabalho não envolve riscos, gastos ou prejuízos de qualquer natureza aos participantes.

A apresentação será fotografada com o fim único de ilustrar e comprovar a veracidade deste evento.

O educador participante deverá encaminhar ao comitê de ética em pesquisa da PUC-MG (ver dados na última folha), qualquer irregularidade que, por ventura, possa ocorrer ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

#### **5) BENEFÍCIOS**

Espera-se que as informações coletadas nesta pesquisa contribuam para o aperfeiçoamento profissional de educadores que trabalham com o eixo temático da corporeidade na educação de jovens e adultos.

Além disso, espera-se também uma ampliação de consciência sobre o papel do educador perante a diversidade estudantil presente na escola e sua convivência pacífica nos espaços coletivos educacionais.

#### **6) CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS**

A identidade do educador será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, não serão solicitadas as identificações dos respondentes no questionário, nem seus nomes serão divulgados em qualquer publicação advinda desta pesquisa. Ao término da pesquisa, as fotos, os registros escritos e os questionários usados para coleta de dados serão arquivados pelo pesquisador e ficarão disponíveis para consulta nos arquivos da secretaria do mestrado em ensino de ciências e matemática da PUC/MG.

#### **7) PARTICIPAÇÃO**

O educador tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) queira esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com o pesquisador: Cláudio Eduardo Resende Alves, Fone: (31)88741967, e-mail: [cadubr@hotmail.com](mailto:cadubr@hotmail.com)

## 8 ) DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, após ter lido e compreendido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a aplicação de questionários da pesquisa "*Corporeidade: uma proposta de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos*", concordo que os dados por mim fornecidos sejam usados no estudo. Tenho conhecimento do seu caráter científico, sendo minha participação nas discussões estritamente voluntária.

Estou ciente de que as informações serão tratadas de forma anônima, conforme meu desejo, e de que não sofrerei nenhum tipo de sanção ou prejuízo, caso me recuse a participar, ou me decida, a qualquer momento, a desistir da minha participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do educador

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança!

Cláudio Eduardo Resende Alves

\_\_\_\_\_  
Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

## APÊNDICE B



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
CAPE – Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação  
NEJA-EN – Núcleo de EJA e Educação Noturna

### TERMO DE COMPROMISSO

#### 1) TÍTULO DA PESQUISA

*“CORPOREIDADE: uma proposta de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos”.*

#### 2) OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo do projeto é oferecer uma possibilidade de trabalho com o eixo temático da corporeidade na educação de jovens e adultos, em uma abordagem não discriminatória e interdisciplinar com as áreas de história, artes e educação física, abrangendo a ciência como disciplina integradora da análise do corpo biológico, considerando ainda seus aspectos sociais, psicológicos, culturais e políticos envolvidos, que configuram a formação da identidade dos sujeitos educandos e sua estreita relação com o processo ensino-aprendizagem.

Os dados coletados nesta pesquisa farão parte do trabalho de conclusão de curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC Minas de Cláudio Eduardo Resende Alves.

#### 3) COLETA DE DADOS

A coleta de dados será feita por meio de dois questionários: um questionário anterior à participação na oficina, sobre questões básicas como conceitos e noções de corpo, corporeidade, gênero e sexo biológico, na perspectiva de sondagem da relação estereótipo-corpo no cotidiano escolar, e em como essa relação se reflete no processo de ensino aprendizagem; o outro questionário posterior à oficina, que deverá avaliar a pertinência das atividades realizadas no efetivo trabalho em sala de aula.

#### 4) RISCOS E DESCONFORTOS

Este trabalho não envolve riscos, gastos ou prejuízos de qualquer natureza aos participantes. A apresentação poderá ser fotografada com o fim único de ilustrar e comprovar a veracidade deste evento.

#### 5) BENEFÍCIOS

Espera-se que as informações coletadas nesta pesquisa contribuam para o aperfeiçoamento profissional de educadores que trabalham com o eixo temático da corporeidade na educação de jovens e adultos.

Além disso, espera-se também uma ampliação de consciência sobre o papel do educador perante a diversidade estudantil presente na escola e sua convivência pacífica nos espaços coletivos educacionais.

#### **6) CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS**

A identidade dos educadores será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, não serão solicitadas as identificações dos respondentes no questionário, nem seus nomes serão divulgados em qualquer publicação advinda desta pesquisa.

Ao término da pesquisa, as fotos, os registros escritos e os questionários usados para coleta de dados serão arquivados pelo pesquisador e ficarão disponíveis para consulta nos arquivos da secretaria do mestrado em ensino de ciências e matemática da PUC/MG.

#### **7) RESPONSÁVEL PELA PESQUISA**

Aluno do mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC Minas  
Cláudio Eduardo Resende Alves. Contatos: Através do telefone (31)88741967  
ou do e-mail: *cadubr@hotmail.com*

#### **8) AUTORIZAÇÃO**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa: *“CORPOREIDADE: uma proposta de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos”*, autorizo sua execução.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

Valéria Cardoso Guedes  
Coordenadora Pedagógica do Núcleo de EJA e Educação Noturna

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO 1

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_  
Tempo em que leciona na EJA: \_\_\_\_\_

- 1) Qual é o seu conceito da expressão CORPO HUMANO?

---

---

---

- 2) Como esse CORPO, definido na questão anterior, pode se relacionar com outros corpos e com o meio ambiente?

---

---

---

---

- 3) Em se tratando do corpo humano e de todas as suas implicações, qual é a diferença básica entre os termos SEXO e GÊNERO?

---

---

---

---

- 4) Você já participou de alguma formação em CORPOREIDADE?  
( ) Sim ( ) Não; Se a resposta for afirmativa, qual (is)?

---

---

---

---

- 5) Você já trabalhou com a temática CORPOREIDADE em sala de aula? Em caso afirmativo, identifique a faixa etária e o ano de formação dos estudantes e a metodologia utilizada.

---

---

---

---

## APÊNDICE D

### QUESTIONÁRIO 2:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_  
Tempo em que leciona na EJA: \_\_\_\_\_

- 1) Se você já havia trabalhado com a temática CORPOREIDADE, que atividades da oficina coincidiram, de alguma maneira, com a sua prática?

---

---

- 2) A realização da oficina ampliou seus conhecimentos sobre a temática CORPOREIDADE? ( ) Sim ( ) Não; Se a resposta for afirmativa, identifique alguns aspectos dessa ampliação.

---

---

- 3) Você acredita ser possível aplicar algumas das atividades realizadas durante a oficina com seus estudantes em sala de aula? Quais? Por quê?

---

---

---

- 4) O trabalho interdisciplinar sobre a temática CORPOREIDADE através de oficinas e vivências pode favorecer o processo ensino-aprendizagem? Por quê?

---

---

- 5) O trabalho interdisciplinar sobre a temática CORPOREIDADE através de oficinas e vivências pode favorecer o relacionamento professor-estudante? Por quê?

---

---

- 6) Que sugestão, crítica ou comentário sobre a oficina você faria, considerando aspectos como apresentação, metodologia, material, tempo, dinâmicas mais/ menos significativas e relevância com a temática.

---

---

---

## APÊNDICE E

### RESPOSTAS DOS EDUCADORES ORGANIZADAS POR CATEGORIAS

#### 1) Conceito de CORPO segundo os participantes:

- P1.** “Estrutura psico-orgânico-emocional-emocional-espiritual que torna possível que o ser humano seja capaz de interagir com o meio e o outro.”
- P2** “Dimensão física de uma dimensão maior.”
- P3** “Eu (ser) corpo e bagagem mental”
- P4** “O corpo são tantas coisas: energia, matéria e emoções”
- P5** “É como ele se relaciona com o meio ambiente e com os outros seres.”
- P6** “Linguagem, percepções, consciência interna, reflexo...”.
- P7** “É tudo, é o essencial para que possamos estar sadios”
- P8** “Corpo que sente e reflete.”
- P9** “Corpo físico, mente e emoção”
- P10** “Morada do ser”
- P11** “A formação física e mental do ser humano”
- P12** “É o homem física e emocionalmente”
- P13.** “Resultado da ação do homem física e mentalmente. É o ser em ação”
- P14** “É um veículo físico visível que incorpora outros corpos e características: cultural, social, política, econômica, histórica, artística etc.”
- P15** “Tudo que está ligado diretamente com a pessoa ( mente, corpo e espírito)”
- P16** “Meu corpo, nosso corpo. Onde moram nossas emoções, sentimentos e funções vitais.”
- P17** “Um “conceito”, talvez cultural, no sentido de que ao perceber e discursar sobre esse “eu”, não estamos mais lá, no “corpo”, mas observando-o”
- P18** “Uma das minhas marcas no mundo”
- P19** “É o nosso cartão postal.”
- P20** “Um organismo complexo, vivo, pulsante, formado por vários outros órgãos e que possui um tempo limitado de vida.”
- P21** “É um conjunto de sistema funcionais.”
- P22** “Sustentação da vida humana.”
- P23** “O corpo que temos e que abriga a vida.”
- P24** “Sinônimo de vida é através dele que reconhecemos as características físicas de uma pessoa”
- P25** “Carne e ossos”
- P26** “Membros articulados que possibilitam a execução de exercícios físicos e atividades diversas. Relaciona-se também à ação.”
- P27** “Ser”
- P28** “Corpo da pessoa humana”
- P29** “O corpo dos seres humanos: crianças, adultos, idosos, homens, mulheres, outros.”
- P30** “Ser humano”
- P31** “A matéria representada por órgãos, tecidos etc”

**P32** “Conjunto de órgãos e membros que devem estar sempre em harmonia para um bom desenvolvimento.”

**P33** “Conjunto de membros e órgãos que funcionam em harmonia.”

**P34** “É o conjunto de órgãos que compõem o ser humano”

**P35** “É uma “casa” com detalhes de uma máquina, cujo funcionamento adequado necessita de certos cuidados.”

**P36** “É uma máquina que precisa de cuidados, pois tem período de validade”

**P37** “Instrumento e/ou veículo”

**P38** “Máquina perfeita com cada coisa com sua função em prol de todas as outras.”

**P39** “Maquina fantástica composta de uma engrenagem perfeita”

**P40** “Uma máquina maravilhosa, ideal da criação para realizar os trabalhos no planeta terrestre”.

## 2) Conceito de SEXO segundo os participantes

**P1** “A diferença homem/mulher pelo órgão sexual”

**P2** “Opção sexual: homem ou mulher”

**P3** “O que diferencia a natureza do ser”

**P4** “Se refere ao órgão sexual do homem e da mulher”

**P5** “Se refere ao masculino e ao feminino”

**P6** “O que determina a diferença sexual entre as pessoas”

**P7** “Está relacionado aos órgãos genitais”

**P8** “Nasci com o corpo de homem ou mulher”

**P9** “Se refere ao ser homem ou mulher – biológico”

**P10** “Masculino e feminino e suas diferenças fisiológicas”

**P11** “Implica na identidade da pessoa, homem ou mulher, e suas múltiplas relações”

**P12** “Feminino e masculino”

**P13** “Tem a ver com a anatomia”

**P14** “Conceito mais físico, anatomicamente definido”

**P15** “Masculino e feminino estritamente”

**P16** “Feminino ou masculino”

**P17** “Está ligado aos aparelhos reprodutores, cromossomos de cada um”

**P18** “Tem relação com marcas físicas como órgãos e roupas”

**P19** “Complexo simplesmente anatômico”

**P20** “Órgãos, prazer”

**P21** “É a parte do corpo que se identifica com funções de masculino e feminino.”

**P22** “É biológico, macho ou fêmea”

**P23** “Sexualidade.”

**P24** “Sexualidade, afetividade”

**P25** “Tange a questão da sexualidade, é mais subjetivo.”

**P26** “Sentimentos.”

**P27** “Sexualidade.”

**P28** “Relacionado à sensibilidades.”

**P29** “Desejos”

**P30** “Escolhas ao longo da vida.”

**P31** “Escolha de como utilizar o corpo de forma mais prazerosa.”

**P32** “Ato fisiológico capaz de reproduzir a espécie, também capaz de expressar atração física”.

**P33** “É matéria, é ato.”

**P34** “É a relação (sexual) que se estabelece com o outro corpo.”

**P35** “Teoricamente não vejo diferença entre sexo e gênero.”

**P36** “Gênero igual a sexo, você nasce com ele.”

### 3) Conceito de GÊNERO segundo os participantes

**P1** “Conotação cultural de como eu me afirmo ou me sinto frente à fantasia dos outros corpos sobre o meu corpo.”

**P2** “Relaciona-se com o que a sociedade impõe ao ser como tendo papel a desempenhar no que se refere ao homem e mulher.”

**P3** “Vai além envolve o psicológico, social e comportamental.”

**P4** “Tem implicações históricas, sociais, econômicas acumuladas que moldam as civilizações...”

**P5** “Refere-se à cultura do que é ser homem ou do que é ser mulher.”

**P6** “Macho e fêmea com todas as suas particularidades físicas, sociais, culturais, religiosas etc.”

**P7** “Tem mais a ver com a cultura do sujeito.”

**P8** “É um conceito mais abrangente envolvendo não apenas a sexualidade, mas um conjunto de fatores socioculturais construídos.”

**P9** “...fruto de uma construção social/cultural.”

**P10** “Especificidades características do feminino e do masculino, não importando a genitália.”

**P11** “Está relacionado à representação social do sujeito.”

**P12** “Corpo com seu formato e estrutura com características masculinas e femininas e valores sócio-culturais do ser.”

**P13** “Diferença entre homem/mulher que advêm de sua vivência cultural.”

**P14** “Aquilo que diferencia a modalidade de diversos seres.”

**P15** “Se refere às atitudes e opção sexual.”

**P16** “O que determina as diferenças de cada pessoa”

**P17** “É definido ao nascer, masculino ou feminino”

**P18** “Masculino ou feminino, conforme as escolhas.”

**P19** “Seres opostos que se atraem”

**P20** “Forma como o corpo se apresenta: masculino e feminino”

**P21** “Masculino e feminino.”

**P22** “Características do masculino e do feminino”

**P23** “É direto, masculino ou feminino”

**P24** “Feminino ou masculino.”

**P25** “Homem ou mulher.”

**P26** “Masculino ou feminino.”

**P27** “Homem ou mulher.”

**P28** “Feminino e masculino.”

**P29** “Opção sexual; masculino ou feminino.”

**P30** “Masculino e feminino.”

**P31** “Manifestações do masculino ou feminino.”

**P36** “Gênero igual a sexo, você nasce com ele.”

**P37** “Teoricamente não vejo diferença entre sexo e gênero”

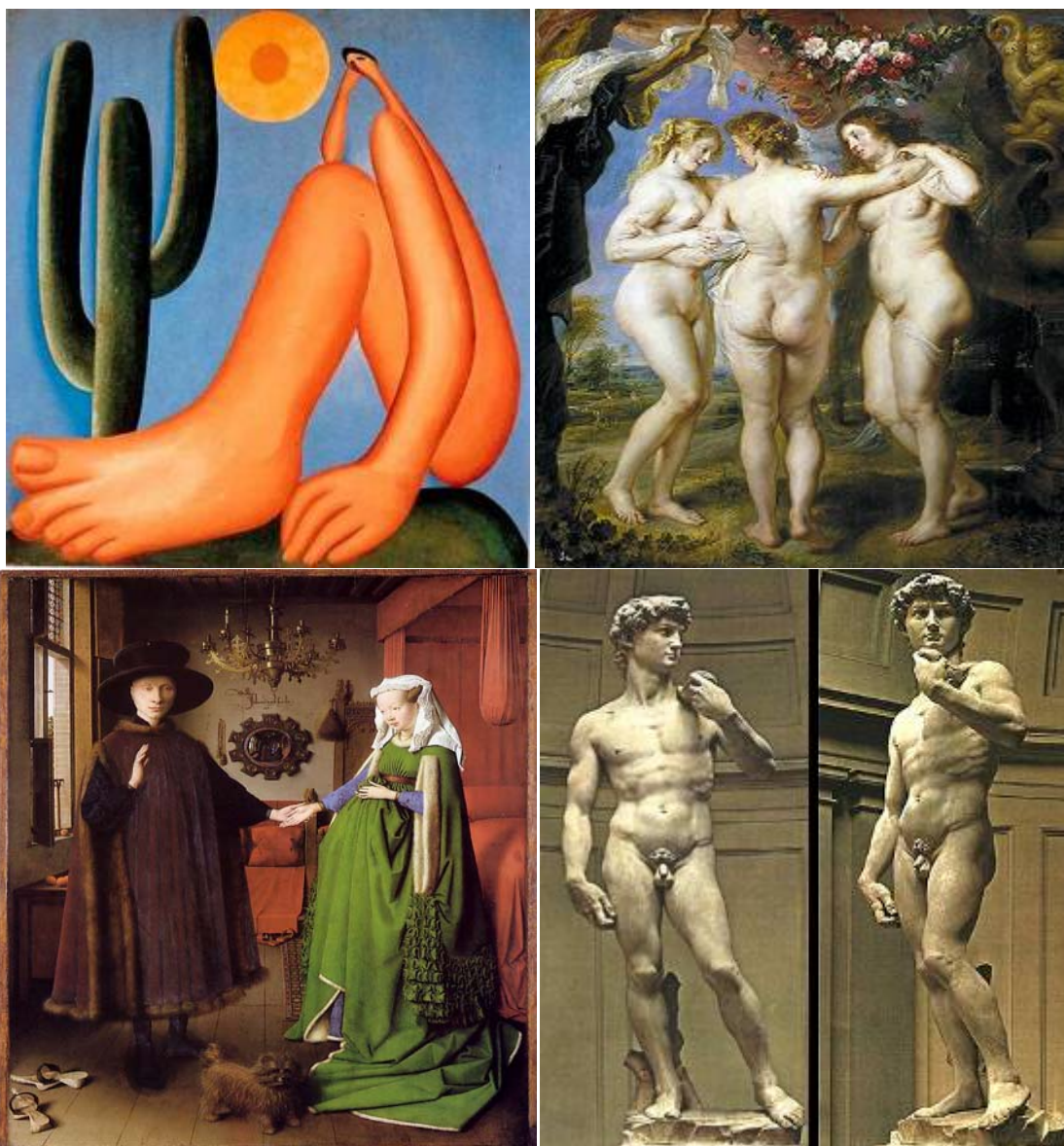
## APÊNDICE F



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

### CORPOREIDADE: OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cláudio Eduardo Resende Alves



2º semestre de 2009

## 1. Apresentação

Esta oficina de formação em corporeidade para professores da Educação de Jovens e Adultos é produto da dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da PUC/MG, desenvolvida pelo mestrando Cláudio Eduardo Resende Alves, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Costa Amaral e a co-orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Agnela da Silva Giusta.

Este anexo é composto pelos seguintes textos:

- Introdução à proposta de trabalho e objetivos
- Metodologia utilizada na oficina pedagógica
- Suporte teórico sobre corporeidade e educação
- Roteiro da oficina e seqüência didática
- Sugestões de imagens artísticas do corpo
- Referências bibliográficas

## 2. Introdução

Com a intenção pedagógica de capacitar educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, essa oficina oferece possibilidades de um trabalho didático na perspectiva da transversalidade entre as áreas de Ciências, Artes, Português e História. Por meio de dinâmicas e técnicas de trabalho em grupo, propicia a exploração da temática da corporeidade de diferentes formas, para além da prática desportiva do corpo.

A presente proposta de trabalho prevê a realização de uma série de dinâmicas e atividades com os seguintes objetivos:

- a. Construção de conceitos e ampliação de abordagens pedagógicas;
- b. Reflexão sobre a prática docente e o relacionamento educador-educando;
- c. Letramento sobre corporeidade, sexualidade, sexo e gênero por meio de atividades coletivas;
- d. Debate de ideias e posturas pessoais e profissionais, a fim de combater preconceitos e romper com estereótipos.

- e. Capacitação do corpo docente para o desenvolvimento da temática em sala de aula.

### **3. Metodologia:**

Como metodologia foi escolhida a pesquisa-ação, já que procura promover a participação dos educadores e educandos no sistema escolar na busca coletiva de soluções a seus problemas. A pesquisa-ação visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva, eficaz e incitativa, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido (THIOLLENT, 2002).

Dentro dessa perspectiva dialógica e participativa, a oficina de formação para educadores baseia-se no diálogo, na observação e na vivência de situações comuns ao cotidiano escolar. O uso de uma linguagem de fácil compreensão atua como elemento facilitador do processo coletivo de construção de conhecimentos sobre a corporeidade.

Além disso, o uso de técnicas e dinâmicas como jogos coletivos, modelagens, desenhos e representações imagéticas do corpo propiciam a troca de experiências entre os participantes, além de sensibilizar para questões delicadas e significativas, criando um ambiente de confiança e reflexão propício ao processo de desenvolvimento pessoal e social que se pretende.

Conforme Moita e Andrade (2006), a oficina pedagógica constitui-se em um importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e por estimular a participação e a criatividade de todos os integrantes.

### **4. Suporte Teórico**

Para a realização desse trabalho, buscamos apoio formal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como na literatura de forma geral. Nesse sentido, segundo o PCN (1998), o corpo inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer e desprazer, assim como, as transformações ontogênicas nele ocorridas e suas implicações fisiológicas, socioculturais e psicológicas. Há

que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, ou seja, o corpo traz em si as marcas da vida social que expressam valores de grupos e culturas.

A palavra corpo, 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.

Na filosofia, Platão definiu o homem composto pela cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo; enquanto que, 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. 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, pode ser diferente de uma sociedade para outra.

Para Rodrigues (1986), a estrutura biológica ontológica do ser humano lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir e pensar, mas a cultura lhe fornece o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes e os conteúdos do pensamento.

Foucault (1988) concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições, onde todas as regras sociais tendem a construir um corpo pelo aspecto de múltiplas determinações. Já Louro (2000) diz que os corpos são significados pela cultura e continuamente por ela alterados, com possibilidades distintas de prazer, com novas formas de intervenção médica e tecnológica, com novos rituais, códigos e linguagens.

“O corpo é uma ficção, um conjunto de representações mentais, uma imagem inconsciente que se elabora, se dissolve, se reconstrói através da história do sujeito, com a mediação dos discursos sociais e dos sistemas simbólicos.” (CORBIN, 2008, p.9)

Na abordagem pedagógica do corpo, devemos incluir os aspectos emocionais, afetivos e culturais que co-habitam com o corpo físico e o corpo mental. Dessa forma, o corpo considerado como um sistema complexo, dinâmico e interativo, requer apropriação pelas diversas áreas do conhecimento nos processos de aprendizagem.

Já por corporeidade, entendemos a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo. Segundo Brito e João (2004), a corporeidade guarda quatro dimensões que mantêm uma relação indissociável e complexa:

1. **Física**, estrutura orgânica, biofísica e motora organizadora de todas as dimensões humanas;
2. **Emocional-afetiva**, que envolve os instintos, a pulsão e os afetos;
3. **Mental-espiritual**, abrangendo a cognição, a razão e a consciência; e por último,
4. **Sócio-histórico-cultural**, que corresponde aos valores, costumes, significados e sentidos desenvolvidos em uma perspectiva antropossocial.

Sendo o ser humano um ser cultural e social, não se pode negar que essas características estejam inscritas no corpo dos estudantes, corpo esse que possui uma cor, um gênero, um objeto de desejo, uma representatividade social, uma orientação sexual, etc.

A educação deve considerar todos os aspectos da dimensão humana durante o processo de aprendizagem, pois de outra forma não seria possível estabelecer um diálogo na sala de aula, considerando todas as alterações psíquicas e orgânicas pelas quais os educandos, sujeitos socioculturais do ato do próprio conhecimento, estão submetidos ao longo da vida.

Problematizar as formas como o corpo é tratado e concebido em nossa sociedade também é função social da escola. Os educandos devem compreender os comportamentos corporais frente às mudanças tecnológicas da contemporaneidade e problematizar o modelo de imagem corporal veiculado pela mídia, baseado em um único padrão estético e corporal.

O papel do educador da EJA é fundamental para um efetivo trabalho pedagógico, pois cabe aos educadores estabelecer articulações entre os saberes da experiência, trazidos pelos estudantes, e o conhecimento escolar.

Portanto, é importante considerar no processo ensino-aprendizagem a vivência dos sujeitos educandos, sob a perspectiva da inclusão e da valorização da diversidade humana presente nos espaços de convivência escolar e para além deles (ALVES, 2007).

A formação de um educador passa pela competência para trabalhar o conjunto do currículo e por uma prática reflexiva dos valores a serem incutidos

no processo ensino-aprendizagem. A formação continuada é uma alternativa essencial na preparação do educador para uma prática docente significativa com a temática da corporeidade e com seus desdobramentos.

Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é somente preparar o futuro, é tornar o presente possível. Os valores e o comprometimento pessoais do educador são decisivos na mudança de postura perante as diferenças. Ele deve estar convencido de que não se afasta do essencial, quando se ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula.

“A razão e o debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina. [...] No ensino, como em outros ofícios, a lucidez é uma competência básica, quando se trata – não se podendo fazer tudo – de determinar as questões principais.” (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Na busca de uma escola pública de qualidade para os estudantes jovens e adultos, o papel político e o compromisso profissional dos educadores são fundamentais. Nesse sentido, é preciso pensar políticas públicas específicas de formação continuada dos educadores, bem como no investimento nesse profissional de educação brasileiro.

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. Portanto, essa proposta de trabalho sobre a temática da corporeidade vai ao encontro dessa lacuna constatada na formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.

## **5. Roteiro da oficina**

As dinâmicas propostas apresentam uma seqüência didática organizada em quatro módulos, com um tempo total estimado de duas horas, em média 30 minutos para cada módulo.

Iniciamos com uma dinâmica de motivação, passamos pela reflexão e construção coletiva de saberes, e finalizamos com a avaliação de todo o percurso.

Os educadores têm total liberdade para substituir ou adaptar as dinâmicas de acordo com a realidade de cada público alvo. Entretanto, alguns aspectos devem ser observados na realização da oficina:

- Trabalhe com grupos pequenos, de 20 pessoas no máximo, para proporcionar melhor interação nas dinâmicas e permitir a participação de todos;
- Garanta que todos expressem suas opiniões, mesmo que divergentes, e atue como mediador nas discussões;
- Controle o tempo destinado em cada módulo, para que a oficina seja realizada na íntegra, uma vez que as dinâmicas são complementares entre si;
- Registre as opiniões das pessoas durante as dinâmicas, mediante escrita, pois a gravação pode inibir a participação e a naturalidade nas discussões;
- Fotografe os momentos mais interessantes, e evite a filmagem, uma vez que as pessoas não se sentem confortáveis com o registro em vídeo;
- Fornece um retorno da oficina aos partícipes sempre que possível, por meio de relato escrito e painéis fotográficos, de forma a valorizar a participação de todos.

A seguir apresentaremos a seqüência didática composta pelos quatro módulos do desenvolvimento da oficina.

### **Módulo 1: “Motivando e entrando na discussão”**

Sendo essa a primeira dinâmica, é o momento ideal para apresentar a proposta da oficina com objetivo de promover uma ampliação da concepção de corpo, permitindo uma interlocução entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse módulo, os educadores são convidados a entrar na discussão da corporeidade.

#### Objetivos:

- Promover o levantamento de ideias e percepções sobre o corpo humano;
- Permitir um entrosamento maior entre os educadores participantes;
- Instaurar um clima de descontração para as posteriores discussões.

Duração: cerca de 30 minutos

Material: quadro e caneta, ou giz, para escrever no quadro

### Desenvolvimento

- Organize os participantes sentados em círculo, sem nenhum material sobre as mesas;
- Escreva no quadro, com letras grandes, a palavra-chave CORPO;
- Solicite aos participantes que digam uma palavra, uma cor, uma emoção, ou ainda, uma característica específica que esteja relacionada com a palavra-chave;
- Anote no quadro e comente, de forma geral, as palavras escolhidas pelos partícipes;
- Escolha 5 palavras mais significativas para o grupo e designe para cada um dos participantes uma dessas palavras, como uma espécie de pseudônimo para cada um;
- Escolha um participante e peça que o mesmo se posicione no centro do círculo, de pé, tomando o cuidado de não deixar nenhuma cadeira vazia no círculo;
- O participante que está de pé tem como objetivo sentar, para tal, oriente-o a dizer uma das 5 palavras escolhidas anteriormente. Os participantes que foram designados com a palavra dita devem levantar-se e trocar de cadeira. Durante a troca de cadeiras, o participante situado no centro deve aproveitar esse momento para procurar sentar, de forma a sempre sobrar uma pessoa de pé no círculo;
- A atividade continua por algumas rodadas, até que você interrompa a dinâmica. Em seguida, peça ao participante que estiver no centro do círculo de pé para dizer a palavra-chave CORPO. Todos, independente da palavra designada, devem atender esse novo comando, levantando-se e trocando de cadeiras. O participante no centro também deverá tentar sentar em um das cadeiras;

–A quem ficar de pé, ao final dessa rodada, será determinada uma “penalidade” escolhida pelo coletivo, sem caráter de constrangimento, apenas para promover a competitividade.

### **Módulo 2: “Modelando corpos e discutindo padrões”**

No segundo módulo, a oficina apresenta uma dimensão mais individual e intimista, onde os olhares e as atenções são voltados sobre si mesmo e sobre o próprio corpo.

Foi escolhida a técnica da modelagem por ela permitir uma experiência tridimensional e sensorial, estimulando percepções táteis e visuais, que podem ser registradas através de tamanho, relevo, textura e proporção. Entretanto, pode ser utilizada também a técnica do desenho, no lugar da modelagem.

#### Objetivos:

- Trabalhar a auto-percepção do corpo, em uma dimensão afetiva, mediante a externalização das escolhas pessoais;
- Promover a interação social na percepção das partes corporais e seus significados individuais, de forma a estimular a visão da diversidade.

Duração: cerca de 30 minutos

Material: folhas de papel colorido, lápis e pedaços de massa plástica colorida para modelar.

#### Desenvolvimento

- Distribua uma folha de papel, um lápis e um pedaço de massa plástica para cada participante;
- Solicite aos participantes para modelar a parte do corpo com a qual eles mais se identificam;
- Estipule o tempo máximo de 10 minutos para a modelagem e para a escrita da justificativa de cada escolha;
- Após esse período, oriente cada participante a apresentar sua modelagem e a fazer a leitura das justificativas de escolha;

–Aproveite a oportunidade para estimular a discussão de alguns aspectos da diversidade humana como sexo, gênero, orientação sexual, etnia, padrões estéticos de beleza, entre outros.

### **Módulo 3: “Observando a estética corporal ao longo da história”**

No terceiro módulo, as dimensões relacional e coletiva são exploradas, a partir de uma atividade que permite a ampliação do olhar para os corpos no espaço e no tempo, e em como esses corpos se comportam e se modificam no cotidiano social.

Essa dinâmica aborda a corporeidade sob a perspectiva da transversalidade entre as áreas de História, Português e Artes, durante a análise das representações do corpo humano, desde a Pré-História até a Contemporaneidade, possibilitando a oralidade e a integração entre os partícipes.

#### Objetivo:

–Propiciar uma visão mais ampliada do corpo e de seus padrões estéticos, destacando como a cultura influenciou a estética corporal em alguns períodos históricos da humanidade. A arte reflete as mudanças na compreensão e na representação sociocultural do corpo.

Duração: cerca de 30 minutos

Material: Pranchas contendo representações históricas e artísticas do corpo humano, como pinturas rupestres, esculturas e vasos gregos, quadros medievais e renascentistas, esculturas modernistas e obras de arte contemporâneas.

Como ponto de partida, apresentaremos a seguir, 13 imagens artísticas e históricas do corpo, desde a Pré-História até a Contemporaneidade, de forma a possibilitar a realização dessa dinâmica.



Vênus de Willendorf (Paleolítico)



Pintura Rupestre (Pré-História)



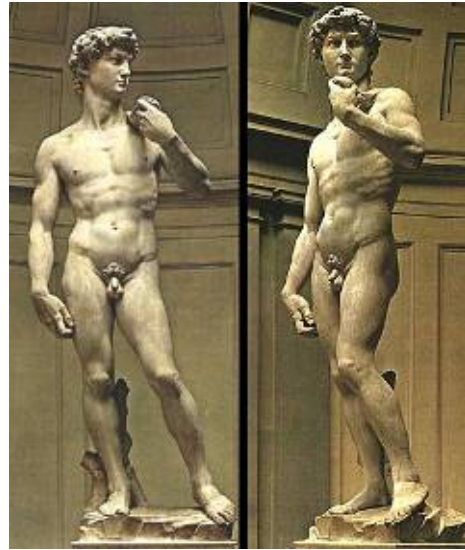
Pintura Egípcia (1200 AC)



Pintura de um vaso grego(700 AC)



“O Casal Arnolfini” de Jan Van Eyck  
(1434)



“David” de Michelangelo (1504)



“Outono” de Arcimboldo (1573)



“A deposição no túmulo” de  
Caravaggio (1602)



“A Aula de Anatomia do Dr. Tulp” de Rembrandt (1632)



“As Três Graças” de Rubens (século XVII)



“O pensador” de Rodin (1880)



“Nu descendo a escada” de Duchamp (1912)



“Abaporu” de Tarsila do Amaral (1928)

### Desenvolvimento

- Apresente as pranchas com representações históricas e artísticas do corpo humano;
- Solicite aos participantes que escolham individualmente, ou em duplas, a imagem artística do corpo humano que mais lhe chamou a atenção;
- Requisite aos participantes que discutam aspectos da corporeidade que possam ser inferidos a partir da obra escolhida;
- Após certo tempo, socialize a atividade, orientando cada participante a apresentar a imagem escolhida e a expor os aspectos relacionados à corporeidade que foram percebidos;
- Sugerimos o aproveitamento dessa oportunidade pedagógica para explorar conhecimentos históricos e artísticos de cada corpo representado, evidenciando dicotomias existentes entre os diversos períodos históricos, como, por exemplo, a representação do corpo ocultado pelas vestimentas do período da Idade Média, contrastado com o corpo nu e exposto, do período Renascentista;

### **Módulo 4:** “Comparando ideias e ampliando conceitos”

Ao final das atividades, as concepções sobre o corpo, elaboradas coletivamente no início da oficina, são retomadas e comparadas com as ideias surgidas ao longo das dinâmicas.

Objetivo:

–Verificar possíveis mudanças em conceitos, posturas e percepções, ou mesmo, o acréscimo de novos termos ao conceito de corpo, em uma perspectiva ampliada e diversificada das múltiplas possibilidades de se lidar com o corpo no universo educacional.

Duração: cerca de 30 minutos

Desenvolvimento:

- Peça aos participantes para avaliarem as dinâmicas realizadas, a metodologia utilizada e a validade dessa oficina para o trabalho pedagógico com o público de jovens e adultos;
- Estimule a participação coletiva na avaliação das situações vivenciadas, em especial, aquelas que evidenciaram preconceitos e estereótipos em relação à corporeidade e à sexualidade, a fim de ressignificar conceitos e repensar posturas;
- Questione a possibilidade de um trabalho com a corporeidade em uma perspectiva mais abrangente, na qual estão envolvidas diferentes áreas do conhecimento, visando à reflexão sobre o próprio corpo e o respeito à diversidade.

**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](http://www.reveja.com.br/revista/1/artigos/REVEJ@1_%20Claudio_Alves.htm)  
Acesso em: 25.07.2009

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

BRITO, M & JOÃO, R. B. **Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo**. Revista Brasileira de Educação Física. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rbefe/v18n32004/v18p263.pdf>> Acesso em 23.06.2009

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

CORBIN, Alain. Introdução. In: VIGARELLO, Georges et al. **História do Corpo 2: da revolução à grande guerra**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9.

GOMBRICH, E. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

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.

MOITA, Filomena M. G. S. C. & ANDRADE, F. C. B. *Oficinas pedagógicas: o saber em produção*. In: SANTOS, Edméia; ALVES, Lynn. **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p.287-301.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

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

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