

# CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

**SHIMAMOTO, Delma Faria**

Dra. em Educação pela UFSCar.

Profa. de Ciências Naturais  
da Escola de Educação Básica da UFU

## **Resumo**

Este artigo propõe a articulação entre educação e corporeidade como possibilidade de resgatar o sentido humano das relações do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo. As discussões convergem para a Educação e, em específico, para o ensino de Ciências Naturais, apontando as possibilidades deste ensino para a compreensão global do ser humano, numa perspectiva holística, proposta pelo paradigma da corporeidade.

**Palavras-chave:** Educação, Corporeidade, Ensino de Ciências Naturais.

O homem, na intencionalidade de se comunicar com o mundo, vale-se de sua corporalidade para se relacionar, para se expressar, para compreender e ser compreendido. No entanto, esta corporalidade, presença do homem no mundo, tem sido realizada mecanicamente, às vezes, desumanamente. Esta desumanização tem se manifestado em diferentes instâncias da vida cotidiana do homem contemporâneo e pode ser constatada:

na moderna tecnologia, que, paralelamente à aquisição de benefícios, está causando a destruição irreversível da natureza; nos sistemas sócio-político-econômicos, que lançam o homem em busca de abstrações como o poder e o dinheiro, em detrimento de experiências vivas concretas, que o façam feliz; nas relações do homem com a natureza, nas quais os valores utilitários prevalecem, em detrimento de valores estáticos, empobrecendo os sentidos humanos; nas relações interpessoais, em que predominam o egoísmo, a instrumentalização do outro e a indiferença às suas necessidades no mundo do trabalho, que se assenta sobre relações de exploração e de desumanização; na instituição escolar, que privilegia, sobretudo, operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas...(GONÇALVES, 1977, p.174).

A despeito do contexto atual das relações humanas, a humanização do homem deve ser promovida e perseguida para que se possa resgatar o humano na existência. A valorização do humano é um ato essencialmente educativo, entretanto, a educação escolar não tem conseguido alcançar esta sua finalidade primeira.

A ausência de um referencial básico de valorização do humano e a necessidade exacerbada de particularizar os conhecimentos são identificadas por Medina (1990) como as principais responsáveis pela ineficiência da educação. Segundo o autor,

...A redução do corpo a uma de suas áreas de concentração, nos distancia da compreensão do todo harmonioso em que deveríamos viver... Assim, eliminam-se dele todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, sorrir, chorar, amar, odiar, sentir dor e prazer,

brigar e brincar...Falta a todas as especializações um referencial básico que valorize o homem o que nos propicia uma melhor compreensão da nossa existência (MEDINA,1990, p.41).

Por sua vez, Moreira (1995) considera que a educação que impera nas escolas nos dias atuais é uma educação racional, abstrata e individualizante, na qual há uma supervalorização do cognitivo em detrimento ao corpo. Advoga o autor que, se ninguém escapa à ação educativa e se ela se processa no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos, a educação deve ser defendida como uma experiência profundamente humana e não um mero ato pedagógico de transmissão de conteúdos.

Acrescenta ainda o autor supracitado que a escola tem privilegiado o futuro em detrimento do presente. O ensino é uma preparação para o futuro: tudo o que é aprendido e ensinado visa ao futuro. O aluno não percebe e nem se percebe no presente e, dessa forma, a escola reflete, ao mesmo tempo em que perpetua, a forma de alienação do homem moderno. Os regulamentos da escola também tendem a reproduzir o racionalismo e o instrumentalismo marcantes em nossa sociedade porque tendem a eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea dos alunos.

Do que foi exposto, podemos sublinhar que a compreensão do humano e a sua formação passam por questões que permeiam o próprio sentido existencial. E é neste sentido que Assmann (1993) propõe um *teimoso empenho* para que a corporeidade passe a ser referência absolutamente central (não exclusiva) na elaboração de critérios valorativos e pedagógicos para a educação em geral. A compreensão do homem como um ser integral passa, necessariamente, pela compreensão do corpo em sua totalidade. Ter um corpo, seja ele físico-mental, físico-espiritual ou masculino-feminino, é condição fragmentada e, portanto, impossível de expressar a existência; e, assim, não se atribui ao corpo a dignidade que merece. É preciso conferir ao corpo o status de humano e

esta possibilidade se faz pela corporeidade.

A corporeidade, segundo Freire (1991), é uma perspectiva filosófica que integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sentimentos, interações, pensamento. É por meio dela que o homem se torna verdadeiramente um ser humano, pois integra as dimensões humanas, resgatando o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana.

Bonfim (2000) acrescenta que adotar a corporeidade como paradigma da educação significa privilegiar o saber vivenciado (pensado e sentido) e, sobretudo, enfatizar as ações humanas em sua historicidade, atribuindo sentido aos acontecimentos. Por meio da corporeidade, recupera-se, no ato educativo, o valor do humano no homem. Esta atitude implica construir relações sensíveis entre professores e alunos; sobretudo, dar oportunidade ao aluno de construir reflexões sobre seu corpo, sobre a relação de seu corpo com outros corpos e com o meio.

Até então, o que é ensinado é pensar o corpo que se tem e não o corpo que se é, a pensar o corpo como sujeito e o mundo como objeto. O homem, embora constituído de uma unidade biológica universal, não é essencialmente corpo físico, ou um ser eminentemente espiritual ou a somatória dos dois, é uma unidade corpóreo-espiritual; cujas relações dialéticas não se estabelecem como sistemas isolados, mas integram-se à condição humana.

O corpo para ser explicado tem sido fragmentado: corpo-biológico, corpo-social, corpo-psicológico, corpo-cultural, e tantos outros corpos. Tais conceitos não têm feito senão denunciar a dicotomia entre sujeito e objeto, corpo e alma, mente e físico, psicológico e biológico, fisiológico e cultural. É necessário, portanto, olhar o corpo com outros olhos: *Não apenas possuímos um corpo, somos um corpo. Não estamos diante de nosso corpo, nem tampouco estamos dentro dele, enfim, somos ele* (MERLEAU-PONTY, 1996, p.125).

Se a educação é um fenômeno humano, uma experiência profundamente humana, então, é preciso garantirmos um processo

ensino-aprendizagem mais humano e mais humanizante, no qual o ser humano não se reduza apenas a um objeto científico de estudo, constituído por ossos, órgãos e sangue e, principalmente, destituído de uma vida social e cultural.

Embora esse princípio deva sustentar a filosofia de todos os conteúdos de ensino, interessa-nos, nesta discussão, focar o ensino de Ciências Naturais. A prática docente, desenvolvida nesse ensino, tem se fundamentado nos traços de uma herança histórica pedagógica da dicotomia mente e corpo. O paradigma mecanicista do corpo, alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX ainda é a referência para o estudo do corpo humano que não admite outro tratamento que o das relações mecânico-formais de suas partes, por meio do estudo de suas unidades (SHIMAMOTO, 2004).

Na maioria das vezes, a perspectiva da totalidade do corpo é entendida como a união de suas unidades biológicas. Esta atitude pedagógica dificulta, por parte do aluno, a compreensão de ser humano, pois alija do corpo o caráter humano do homem, especialmente, por descontextualizá-lo de sua integração sociocultural.

A abordagem que se tem dado ao ensino do corpo humano nas aulas de Ciências Naturais privilegia a dimensão biológica do corpo humano, em detrimento dos seus aspectos socioculturais. A cor do corpo, as deformações, as deficiências, o envelhecimento, as doenças, as relações de gênero, as desigualdades sócio-econômicas, nesta temática, são elementos pouco ou nada explorados.

A negligência no tratamento dessas questões pode contribuir para que os alunos construam e/ou mantenham concepções de corpos naturalmente mais fracos e mais fortes, menos capazes e mais capazes, melhores e piores. O estudo do corpo humano por meio de conteúdos e metodologias que explorem, dentre outros, a cor, a doença, as deformações, a degenerescência natural do corpo humano e as suas implicações socioculturais, conduz o aluno a compreender que tais características não nos fazem diferentes,

nos fazem humanos.

Esta despadronização dos corpos, pouco explorada no processo ensino-aprendizagem, é capaz de promover o sentimento de repúdio a toda a discriminação social, comportamento desejável quando se almeja a construção de uma convivência solidária e fraterna da multiplicidade de corpos. Esse desvelamento é, sobretudo, essencial para o desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania voltados para o respeito ao outro e a si mesmo.

O ensino de Ciências Naturais, lidando com o corpo humano, não tem diante de si apenas um corpo formado por órgãos, nem tampouco um instrumento da alma. Tem diante de si uma exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se manifesta no gesto, nas palavras, nas emoções.

Entretanto, a sala de aula, por mais contraditório que pareça, é o local onde o corpo, embora carregado de expressividade, de emoções, de gestos, de movimentos, é um espaço desconsiderado pelos professores: o corpo é trabalhado de forma a esquecer-se de si mesmo; o que sugere que, nós professores, não conseguimos perceber o corpo na perspectiva da corporeidade.

É preciso rompermos, libertarmos o corpo deste olhar puramente racional que não considera aspectos sociais e culturais como moldadores do corpo. O corpo é também esculpido pelas emoções, pela linguagem, pela cultura, pela sensibilidade, e aprisioná-lo numa perspectiva biológica é impedir sua expressividade.

É essencial que a prática pedagógica do ensino de Ciências Naturais considere as vivências sociais que estruturam e associam informações, experiências, valores, imagens, vinculados a história pessoal dos sujeitos sociais nela envolvidos: alunos e professores, condição essencial para se construir uma relação crítica e criativa entre ensinar e aprender.

Reafirmamos, portanto, a necessidade urgente dos professores de Ciências Naturais repensarem suas propostas de ensino sob o paradigma da corporeidade, porquanto esse é uma referência filosófica que redimensiona e integra no ato educativo, uma concepção de homem, de mundo. Sob este paradigma, o ensino de Ciências Naturais desvela o corpo humano numa perspectiva holística e contribui para que a educação atenda a sua finalidade maior: tornar as pessoas mais humanas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: ed. Unimep, 1993.

BOMFIM, Zulmira Áurea C. Corporeidade e vivência: existe espaço na educação universitária? *Revista de Educação AEC*. SP: AEC, n. 116, p.71-80, 2000.

FREIRE, João Batista. *De corpo e alma. O discurso da motricidade*. SP: Summus, 1991.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar, agir corporeidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papyrus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. SP: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, Wagner W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: Moreira, Wagner W. (org.) . *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995. pp. 17-37.

SHIMAMOTO, Delma Faria. *As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004. 237p.