

A COMPLEXIDADE DOS ESTUDOS SOBRE O CORPO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

THE COMPLEXITY OF BODY STUDIES IN SCIENCE TEACHING

Tainá Griep Maronn¹ [taina.maronn7@gmail.com]

Neusete Machado Rigo² [neusete.rigo@uffs.edu.br]

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

RESUMO

O corpo humano é um objeto de conhecimento tratado na Base Nacional Comum Curricular pelas Ciências da Natureza predominantemente sob a perspectiva biológica. Considerando, contudo, o conhecimento em suas múltiplas dimensões, reconhece-se que há uma complexidade sobre o corpo humano e, por isso, a educação e o ensino não podem se restringir a estudos que os tratem somente pelo viés biológico. O corpo é o local das inscrições de poderes/saberes forjados no meio social e cultural e que atingem o sujeito. Para tanto, o objetivo do presente artigo é refletir sobre o conceito corpo a partir de referenciais teóricos que o abordam, na perspectiva sociocultural e política, para ampliar a visão biológica tratada pelo Ensino de Ciências (EC). A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica segundo aportes teóricos elaborados por Foucault e Le Breton e, também, pelo campo dos Estudos Culturais. A análise e discussão dos dados é produzida a partir do uso de conceitos tomados como ferramentas teórico-metodológicas, quais sejam: “poder disciplinar”, “biopoder”, “corporeidade”, “sexualidade” e “gênero”. Os resultados mostram que os estudos sobre o corpo demandam uma complexidade do conhecimento, circunscrita na cultura e no contexto social, que pode potencializar uma perspectiva complexa ao Ensino de Ciências, contribuindo para a construção das subjetividades e identidades dos alunos. Assim, as teorizações que trabalhamos neste artigo são importantes para contribuir na construção de um currículo aberto às diferenças e à multiplicidade do corpo forjado nas tramas sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; Ensino Fundamental; dimensão política e sociocultural do corpo.

ABSTRACT

The human body is an object of knowledge dealt with in the National Common Curricular Base by the Natural Sciences under a biological perspective, predominantly. However, considering knowledge in its multiple dimensions, it is recognized that there is a complexity about the human body, and for this reason, education and teaching cannot be restricted to studies that treat it only by biological bias. The body is the place of the inscriptions of powers/knowledge forged in the social and cultural environment and that reach the subject. Therefore, the objective of this article is to reflect on the concept of body from theoretical references that approach it from a sociocultural and political perspective, to expand the biological view treated by Science Teaching. The methodology consists of a bibliographic research according to theoretical contributions elaborated by Foucault and Le Breton, and also, by the field of Cultural Studies. The analyzes and reflections are produced from the concepts “disciplinary power”,

"biopower", "corporeity", "sexuality" and "gender". The results indicate that studies on the body demand a complexity of knowledge, circumscribed in culture and in the social context, which can enhance a complex perspective to Science Teaching, contributing to the construction of students' subjectivities and identities. Thus, the theories we work on in this article are important to contribute to the construction of a curriculum open to differences and to the multiplicity of the body forged in social and cultural plots.

KEYWORDS: Curriculum; Elementary School; Political and socio-cultural dimension of the body.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo sobre a abordagem da complexidade do corpo humano no Ensino de Ciências (EC), propondo um olhar abrangente acerca da forma como geralmente esse é tratado no currículo escolar, principalmente no Ensino Fundamental. Com frequência, o corpo é estudado somente pelo viés biológico, sem estabelecer relações a outros aspectos sociais, culturais e políticos.

Compreendendo, no entanto, a educação como um processo de formação humana, e os processos de ensino como meios pelos quais a desenvolvemos nas escolas, torna-se necessário considerar a complexidade que envolve o corpo na formação humana e para o EC. As problemáticas que a contemporaneidade tem apresentado aos jovens acerca do corpo provocam as escolas a abrirem seus currículos e repensar a forma como as áreas do conhecimento estão possibilitando à juventude compreensões sociais e culturais interligadas aos conceitos científicos trabalhados em sala de aula. Essas problemáticas perpassam todo o currículo, não estando restritas a um componente curricular ou a uma área do conhecimento, sendo atravessadas por campos teóricos diversos, como a filosofia, a sociologia e a cultura. Assim, compreendemos que o EC também se vê desafiado a trabalhar conhecimentos abertos às tramas sociais e culturais, pois elas refletem na formação integral dos adolescentes e jovens.

Nesse sentido, esta pesquisa preocupa-se em discutir as lógicas sociais, culturais e políticas que não podem passar despercebidas pelo EC ao trabalhar com o corpo. Por isso, tem como objetivo refletir sobre o conceito corpo a partir de referenciais teóricos que o abordam, na perspectiva sociocultural e política, para ampliar a visão biológica tratada pelo EC. A pergunta que guiou este estudo foi: "Que discussões as teorizações contemporâneas políticas e socioculturais sobre o corpo podem trazer para potencializar o currículo escolar e o EC?"

Para isso, esta investigação busca um aporte teórico em referenciais que discutem o corpo humano como uma construção política e sociocultural, não se limitando apenas à concepção de corpo biológico. São teorizações sobre o corpo humano que passam pelas compreensões de Foucault (2006, 2014), Le Breton (2012) e, ainda, pelas contribuições de alguns teóricos do campo dos Estudos Culturais, como Louro (2000, 2007), Goellner (2007, 2010) e Butler (2003). Esses referenciais teóricos são importantes para ampliar os estudos da Biologia sob um paradigma complexo do conhecimento, introduzindo no EC uma compreensão do corpo como o local das inscrições de poderes e saberes forjados no meio sociocultural e político.

O conceito de complexidade que utilizamos neste artigo está referenciado no pensamento de Edgar Morin. Segundo esse autor, a complexidade é definida como o "que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo. [...] E há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre

si” (MORIN, 2000, p.38). Diante dessa compreensão, as reflexões sobre o corpo que pretendemos trazer estão relacionadas ao paradigma da complexidade porque associam o biológico ao cultural, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões. Na abordagem da complexidade, é necessário compreender que o todo precisa das partes da mesma maneira que as partes precisam do todo. Assim, a complexidade do estudo sobre o corpo envolve os aspectos biológicos, sociais, políticos e culturais que são tecidos à medida que os sujeitos vivem em sociedade.

É perceptível que o paradigma da complexidade pretende romper com a fragmentação dos conhecimentos para ampliá-los. A abordagem do corpo humano no EC, a partir do paradigma da complexidade, é relevante para compreendê-lo no todo e superar sua fragmentação nesse Ensino. Com frequência o estudo do corpo humano acaba sendo abordado de maneira simplificada no currículo escolar, em que, na maioria das vezes, é apresentado de modo fragmentado, dividido em partes, focando o conhecimento sobre os órgãos e suas funções como uma noção de corpo somente no aspecto biológico (MEYER, 2010). De acordo com Macedo (2005), existe uma predisposição de o currículo escolar abordar apenas os aspectos biológicos, vinculando o corpo humano à anatomia e à fisiologia desde muito tempo; ainda hoje, percebe-se, esta orientação é predominante nas salas de aula.

Estudos, como de Meyer (2010), Cunha, Freitas e Silva (2010) e Nascimento (2000), também corroboram que o corpo humano é tratado no EC como um aparato biológico. Diferentemente, a complexidade pode contribuir para ampliar a discussão do corpo para múltiplas abordagens; destarte, tecida sob o viés biológico, político e sociocultural, poderá contribuir para que esta abordagem não se restrinja ao EC, mas que seja ampliada ao conjunto das áreas do conhecimento que integram o currículo escolar, promovendo uma discussão complexa na escola.

Com a intenção de construir uma reflexão sobre a complexidade do corpo para além da dimensão biológica, buscamos os estudos de Foucault (2006) para compreender a história do corpo entrelaçada pelas formas de poder que cada época elegeu como necessária, desde um poder denso, rígido e constante, acompanhado pela vigilância e punição, como também um poder mais flexível e pulverizado, do tipo controle. Por isso, Foucault (2006) nos sugere “estudar de que corpo necessita a sociedade atual” (p. 148). Isso tem impulsionado nosso estudo, ou seja, questionamos sobre o tipo de educação e ensino que nossas escolas estão desenvolvendo em seus currículos a partir dos conhecimentos que fazem parte do EC, neste caso, sobre o corpo: “Que formação humana nossos adolescentes e jovens vão incorporando a partir dos estudos sobre o corpo que a escola lhes proporciona?”

Seguindo as lógicas políticas e socioculturais da composição do corpo, destacamos que, na perspectiva política, o corpo está atrelado a um campo político em que os corpos são considerados motivo de controle. Nesse viés, o corpo é investido, marcado, dirigido e sujeitado para se tornar produtivo. Essas associações relacionam, politicamente, o corpo aos aspectos econômicos. A compreensão do corpo se dá como uma força de trabalho, e é, em grande parte, resultante de uma ligação do poder e de dominação que está relacionada a um sistema de sujeição (FOUCAULT, 2014).

Nessa perspectiva, o corpo não está relacionado ao que temos, mas, sim, ao que somos, posto que, ao sistematizá-lo, estamos relacionando a nossa subjetividade, incluindo aquilo que somos ou que gostaríamos de ser (GOELLNER, 2010). Por isso, o corpo é considerado um “local” no qual é construída a identidade, pois a “existência é corporal” (LE BRETON, 2012, p. 24). Ele não é simplesmente uma natureza, ou seja, “o homem não é produto do corpo, produz ele mesmo as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico” (LE BRETON, 2012, p. 18-19).

Nessa direção, o campo teórico dos Estudos Culturais discute o corpo com a intenção de desnaturalizá-lo, isto é, de maneira a questionar conhecimentos, relacionados à teorização tradicional, como verdadeiros e, até mesmo, como únicos, abordando discussões que associam corpo, gênero e sexualidade (GOELLNER, 2007). Isso torna-se importante para o EC, e cabe destacar que os campos teóricos que levam em conta a dimensão cultural do corpo não desconhecem a materialidade biológica (LOURO, 2007).

Considerando a complexidade deste estudo, não temos a pretensão de esgotar ou sistematizar as teorizações que envolvem essa temática no campo político e sociocultural, mas, sim, discutir o conceito corpo a partir de referenciais teóricos que o abordam na perspectiva sociocultural e política para refletir sobre a potencialidade que estes podem trazer para o EC. Por isso, cabe esclarecer ao leitor que este texto faz uma discussão sobre a constituição de noções sobre o corpo que perpassam pelo campo político, social e cultural, articulando-a com o EC.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, identificando-se com os estudos pós-críticos e as teorizações pós-estruturalistas que não têm em seus princípios a adoção de um método definido *a priori*, mas, ao constituir-se em uma prática de pesquisa, assumem a metodologia “como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16).

A problemática que deu origem a esta pesquisa está relacionada às limitações constantes no EC ao abordar sobre o corpo humano, concentrando-se, predominantemente, em estudos biológicos. Devido a essa abordagem, os alunos acabam obtendo uma compreensão de corpo anatômico, padronizado, masculino ou feminino, e naturalizado, fato que desencadeia um distanciamento do corpo com o contexto cultural. Mais do que isso, o enfoque biológico acaba determinando as identidades e subjetividades dos alunos.

Metodologicamente, esta investigação é de cunho bibliográfico, que tem como objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258), podendo constituir-se como uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado. [...] Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Em conformidade com essa compreensão de Gil (2002), realizamos a investigação constituindo como fontes de pesquisa as noções sobre o corpo discutidas por teorizações pertencentes aos campos teórico-filosóficos, sociológicos e dos Estudos Culturais, para discuti-las como possíveis também no EC. As fontes da pesquisa consistem em aportes teóricos sobre o corpo focados no pensamento de Foucault (2006, 2014), Le Breton (2012) e outros teóricos dos Estudos Culturais, como Louro (2000, 2007), Goellner (2007, 2010) e Butler (2003), respectivamente, porque partimos do pressuposto de que o estudo do corpo está inserido em uma complexa compreensão que passa pela Sociologia e pela Cultura, não sendo exclusiva da Biologia.

Cabe esclarecer que as pesquisas situadas na perspectiva pós-estruturalista não seguem um método predefinido, porque são entendidas como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 1994, p. 20). Por isso, alguns questionamentos perpassam este estudo, tais como: Há possibilidades para que os professores do EC desenvolvam práticas pedagógicas que provoquem uma visão complexa sobre o corpo? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para essa abordagem complexa? Em que

medida o EC pode contribuir para que o currículo escolar trabalhe as problemáticas que atingem os alunos em relação ao corpo?

Como estratégia analítica sobre as noções de corpo presentes tanto no currículo escolar quanto no EC, elegemos como ferramentas teórico-metodológicas (VEIGA-NETO, 2006) alguns conceitos que integram as investigações de Foucault e de Le Breton e os Estudos Culturais, para fazermos uma descrição e uma análise de como eles contribuem para uma certa noção de corpo, quais sejam: *poder disciplinar*, *biopoder*, *corporeidade*, *sexualidade* e *gênero*. Esse procedimento metodológico torna-se possível ao tomarmos os conceitos como “um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido a partir das condições dadas e que opera no mesmo âmbito destas condições” (GALLO, 2003, p. 51). A opção em tomarmos alguns conceitos como dispositivos nos é encorajada quando este pesquisador explica que “[...] o conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite de novo pensar” (GALLO, 2003, p. 51), e é isso que se pretende com esta pesquisa: pensar sobre o corpo no EC.

Assim, para a análise do corpo em uma perspectiva política, utilizamos os conceitos foucaultianos *poder disciplinar* e *biopoder* para discutirmos os entrelaçamentos das relações de poder/saber sobre o corpo, problematizando como o poder disciplinar age no indivíduo e como o biopoder atua na população.

Para a perspectiva social, o conceito *corporeidade* de Le Breton foi fulcral para discutirmos a sociologia do corpo como a forma pela qual esse é construído socialmente e como o sujeito conecta-se a ele assimilando lógicas sociais e culturais.

Ainda, para a análise cultural sobre o corpo os conceitos *gênero* e *sexualidade* do campo dos Estudos Culturais, discutidos por Butler, Louro e Goellner, contribuíram para a compreensão do corpo sob o aspecto sociocultural.

A discussão do presente artigo está tecida, primeiramente, em uma abordagem política do corpo, que inclui os conceitos de disciplina e biopolítica, e, na sequência, a discussão sociocultural do corpo que integra o conceito corporeidade, e, também, sexualidade e gênero, na perspectiva dos Estudos Culturais.

O CORPO SOB OS EFEITOS DO PODER DISCIPLINAR E DO BIOPODER

Para analisarmos a dimensão política do corpo nos ancoramos nos estudos de Michel Foucault que abordam os efeitos do poder sobre o corpo. Trata-se de uma dimensão política que explica os investimentos de poderes e de saberes sobre o corpo a fim de torná-lo útil. Em uma primeira discussão, trazemos o *poder disciplinar* e suas marcas de subjetivação por meio de uma “tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 26). Na sequência, abordamos o *biopoder* como o exercício de um poder que ultrapassa a dimensão anátomo-política do sujeito e dirige-se a um tipo de poder que atinge a população, que não se limita a agir sobre o indivíduo, mas se expande ao seu conjunto. A questão que nos orienta nesta discussão é: “Como o *poder disciplinar* e o *biopoder* influenciam os estudos sobre o corpo no currículo e no EC”?

De acordo com Foucault (2014), “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (p. 167). Por isso, Foucault não entende o poder como algo negativo, e, sim, produtivo. Dessa maneira, a modalidade disciplinar do poder provoca um aumento do rendimento dos indivíduos e do corpo e concebe suas habilidades e aptidões decorrentes de seus rendimentos e lucros. O poder disciplinar, a partir de suas tecnologias, efetua um aumento das forças sociais, pois considera-se o crescimento da produção, o progresso da economia, a distribuição do ensino e a elevação da moral pública, por exemplo (FOUCAULT, 2014).

Diante disso, Foucault (2014) discutiu o poder disciplinar como algo que funciona como uma rede e está em constante movimento, tendo como finalidade conduzir os indivíduos. Baseado em tecnologias disciplinares, ele é desenvolvido segundo uma "anatomia política", com o intuito de melhorar a capacidade do corpo em direção a um maior enquadramento. O poder disciplinar produz algum tipo de exercício sobre o corpo (MENDES, 2006). Isso porque a disciplina é uma tecnologia do poder, ou seja, é uma maneira de executar o poder, um poder individualizante, que se exerce sobre o corpo de cada indivíduo. A disciplina é considerada uma estratégia que fabrica indivíduos produtivos.

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2006, p. 62).

Nesse sentido, há uma dimensão política sobre a produção dos corpos que, conforme Veiga-Neto (2004), não está relacionada a "corpos obedientes", que simplesmente obedecem a ordens, mas, sim, a "corpos maleáveis", que acabam se moldando a determinadas funções sem que isso tenha acontecido por uma imposição de força física. Isso ocorre porque o poder disciplinar subjetiva e afeta a subjetividade das pessoas, fazendo com que suas ações sejam movidas por uma vontade própria.

Na concepção de Foucault (2014), a disciplina é uma "técnica para assegurar a ordenação das multiplicidades" (p. 179), e ela desenvolve-se por intermédio de métodos e procedimentos que constituem um poder/saber que age sobre os corpos, desenvolvendo corpos dóceis e úteis. Nessa perspectiva, podemos compreender que o EC, quando trata o corpo somente sob o viés biológico, está identificado com essa visão disciplinar, que adota normas, padrões e normalidades que excluem a diversidade e a multiplicidade. Para esse filósofo, a escola é um espaço em que esse poder/saber age "fabricando" um corpo. Embora Foucault não tenha estudado a instituição escolar em específico, as correlações que a ela são possíveis, a partir das suas análises sobre as prisões e hospitais, são pertinentes para refletirmos sobre a estrutura escolar, seus espaços e seus discursos tecidos em relações de poder e saber que perpassam pelo seu currículo.

É importante destacar que o poder disciplinar constituiu a história da escola tanto em relação à constituição de subjetividades quanto ao conhecimento científico por ela trabalhado. A disciplina pode ser analisada, por um lado, pela perspectiva de individualização, ordenamento e esquadramento dos corpos e, por outro, em relação à organização dos saberes. Ambas se entrelaçam, porque para exercer o poder sobre o corpo faz-se necessário o saber, e este, cada vez mais, produz mais poder e vice-versa. Segundo Foucault (2006, p. 148-149), "o poder longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível construir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico".

Assim, o currículo escolar é marcado por esse poder disciplinar que, ao mesmo tempo em que segue uma ordenação dos saberes de modo compartimentalizado, também organiza os corpos segundo determinados espaços escolares. Isso leva-nos a questionar: Que sujeitos estão sendo produzidos pela escola? Quais os efeitos de um poder/saber presentes no currículo escolar sobre as subjetividades dos alunos?

A partir dessas reflexões enfatizamos que a organização escolar foi constituindo-se, historicamente, como efeito do poder disciplinar e, também, por saberes, que acabaram

definindo os conteúdos como verdades a serem ensinadas aos alunos. Muitas vezes, contudo, esses saberes encontram-se restritos e simplificados, distantes da vida cotidiana dos alunos, por exemplo a abordagem do corpo humano no EC na última versão do documento base que norteia a educação brasileira: a BNCC (BRASIL, 2018). Nesse documento observamos, nos anos finais do Ensino Fundamental, uma noção de corpo que prepondera na perspectiva biológica, focando o conhecimento sobre os órgãos e suas funções numa visão fisiológica e naturalizada, sem estabelecer estudos que permitam ao aluno compreender o corpo inserido em um contexto social e cultural: "(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções" (BRASIL, 2018, p. 345). Assim, esta habilidade discute o corpo anatômico/fisiológico, focado no sistema nervoso.

No mesmo sentido, pesquisas, como as de Cunha, Freitas e Silva (2010), têm apontado que nos livros didáticos (LDs) a percepção biológica também tem prevalecido. Assim, pode-se afirmar que o corpo humano acaba sendo abordado de forma disciplinadora no EC, moldando comportamentos e pensamentos que excluem aspectos importantes que poderiam contribuir para uma formação humana integral e mais cidadã. A disciplina, todavia, está sempre presente nos processos de ensino, porém, ao compreendemos a subjetivação que ela produz nos indivíduos, podemos pensar em outras formas de condução do ensino que possam diminuir esse poder disciplinador ao se utilizar práticas que possibilitem aos alunos um exercício de crítica sobre o que pensam e fazem e como se conduzem.

Essas constatações levam-nos a refletir sobre os efeitos de um poder/saber que definem o currículo e o EC, ou seja, nos perguntamos sobre quais subjetividades e identidades são produzidas a partir da visão de um corpo disciplinado.

É importante reconhecer que os saberes biológicos, presentes na BNCC, produzem discursos que acabam subjetivando os alunos em uma visão disciplinar. Por isso, podemos afirmar que o sujeito, que se institui por meio da escola, é o produto concreto da relação entre o cruzamento do poder e do saber, pois o próprio poder produz saber. Assim, a subjetividade vai constituir-se a partir do intercruzamento dessas dimensões, interna e externamente ao sujeito, não existindo, portanto, a separação entre o plano individual e o coletivo e, consequentemente, entre indivíduo e sociedade.

Seguindo nossa reflexão acerca da dimensão política do poder sobre os corpos dos indivíduos, destacamos que, quando a humanidade se viu envolvida na expansão demográfica, a partir da segunda metade do século XVIII, surgiram novas formas de governo da população, formando-se um outro tipo de poder – o biopoder – que se transferiu para a população. Assim, o poder disciplinar, que governava o indivíduo, deslocou seu alvo para o conjunto dos indivíduos, ou seja, à população, constituindo um biopoder. Emergia, então, um poder não mais sobre o corpo individual, mas sobre o corpo da coletividade, sobre a vida da população. O biopoder, no entanto, não destituiu o poder disciplinar; ambos passaram a agir em modalidades diferentes nos indivíduos e na população.

Conforme Foucault (2014), o biopoder tem como objetivo atingir as qualidades biológicas dos corpos e das populações, produzindo um poder/saber sobre a vida. Ele desenvolve um poder/saber para preservar a vida e adota modelos próprios de vida que se associam com tipos de corpos, saberes e discursos, concebendo tipos de sujeito (MENDES, 2006) para que todos sejam conduzidos a estes.

Biopoder é o termo utilizado por Foucault para designar a forma na qual o poder se modificou, deslocando o poder soberano do rei, que tinha o poder de vida e morte sobre o súdito, para um poder do Estado preocupado com a espécie humana. Como explica Foucault (1999, p. 289), "depois da análise-política do corpo humano [...] vemos aparecer [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma 'biopolítica'

da espécie humana". Como uma nova tecnologia para a regulamentação dos fenômenos populacionais, a biopolítica insere-se na multiplicidade dos homens a partir de uma massa global, e preocupa-se com o que envolve o nascimento, a morte, a produção e a doença (FOUCAULT, 2005), com a intenção de mais bem conduzi-la em direção a uma normalidade que possa impedir riscos à espécie humana.

A biopolítica expandiu um conjunto de mecanismos e estratégias direcionado à população como uma forma de controle e condução. Ela foi imprescindível para o capitalismo porque possibilitou o controle dos corpos para suprimir a população aos processos econômicos. O cuidado da vida, para que ela fosse produtiva nas sociedades capitalistas desenvolvidas no final do século XVIII e início do XIX, fez com que o controle da sociedade acontecesse por intermédio do controle dos corpos, representando um investimento sobre o corpo biológico, inclusive a partir de estratégias biomédicas (FOUCAULT, 2006). A biopolítica, como uma nova tecnologia do poder, articula-se à disciplina para agir sobre o indivíduo e a população, para governar a vida. Nessa perspectiva, podemos compreender o quanto os aspectos biológicos foram importante para a subjetivação da população no cuidado da vida.

O surgimento de uma biopolítica direcionou o corpo como base dos processos biológicos: "[...] a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante intervenções e controles reguladores" (FOUCAULT, 2003, p. 131). Ela envolve interferências do poder/saber sobre fenômenos biológicos do corpo, pois, a partir da "natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, [...] vai extrair seu saber e definir o campo da intervenção de seu poder" (FOUCAULT, 2005, p. 292).

Todos esses aspectos relacionados à vida da população tornaram-se importantes. Nesse momento os saberes estatísticos desenvolveram-se para acompanhar a vida da população e evitar a doença e a morte, e a escola ocupou importante espaço para a condução dos corpos. A vida precisava ser controlada para ser produtiva. Desse modo, a biopolítica atuou como uma tecnologia de poder que age sobre a população, considerando a vida e os processos biológicos do homem-espécie, surgindo, assim, um poder que se denominaria de regulamentação (FOUCAULT, 2005).

O EC, ao trabalhar o enfoque do corpo somente sob aspectos biológicos, está preocupado com a vida e está exercendo um poder/saber instituindo "verdades" sobre este corpo, as quais são importantes para a vida dos alunos, porém há outras "verdades" que podem ser construídas a partir de outros poderes/saberes, que podem levá-los a compreender o corpo no contexto social e cultural. Ou seja, o currículo escolar pode abrir-se para outros conhecimentos que ultrapassem a visão biológica do corpo.

Isso leva-nos a refletir sobre a importância de o currículo escolar e o EC tratarem o corpo humano não apenas no viés biológico, mas integrar esse estudo a dimensões políticas e socioculturais a respeito do conhecimento sobre o corpo, sobre o que se faz dele ou como é pensado no contexto contemporâneo.

Após realizarmos essa análise documental sobre a última versão da BNCC (BRASIL, 2018) nos anos finais do Ensino Fundamental no 8º ano, especialmente nas habilidades da Unidade Temática "Vida e evolução", observamos um objeto de conhecimento definido como "Mecanismos reprodutivos e sexualidade". Entre as cinco habilidades previstas no estudo deste objeto do conhecimento, destacamos que somente uma se volta discretamente para a abordagem da sexualidade sobre múltiplas perspectivas – biológicas, socioculturais e afetivas: "(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)" (BNCC, 2018, p. 349). As demais afirmam uma abordagem estritamente biológica, por exemplo: "(EF08CI09) Comparar o modo de ação

e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)” (BRASIL, 2018, p. 349).

Destacamos um discurso no EC que remete a uma responsabilização e controle sobre a sexualidade dos adolescentes por meio de saberes relacionados aos processos e métodos contraceptivos que visam à prevenção da gravidez precoce e indesejada e das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Chama-nos a atenção de a BNCC não fazer qualquer relação ao fato de esse corpo viver uma sexualidade que também está relacionada a afetos e prazeres, pois destaca somente os métodos contraceptivos, produzindo um efeito que atua como uma biopolítica por meio de estratégias que têm por finalidade minimizar os riscos e problemas associados à sexualidade, desconsiderando que esse corpo sexuado é habitado por um sujeito que possui dimensões afetivas e emocionais. Embora o viés biológico sobre a sexualidade predomine no documento, observa-se, igualmente, que uma habilidade indica o estudo da sexualidade sobre múltiplas perspectivas: biológicas, socioculturais e afetivas.

Assim, quando o corpo é tratado, nessa abordagem da sexualidade em sala de aula, a partir da discussão sobre a gravidez na adolescência e os métodos contraceptivos, perspectivas que têm preponderado na BNCC, está-se colocando em funcionamento um poder disciplinar que age sobre cada aluno, e, ao mesmo tempo, há uma biopolítica que atua como estratégia de prevenção e correção de fenômenos biológicos. A percepção desses efeitos pelos professores que ensinam e pelos próprios alunos, seria uma forma de proporcionar maior autonomia pedagógica tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

A abordagem do corpo, a partir do viés político, traz contribuições importantes à educação e ao ensino, pois evidencia que sua construção está relacionada ao poder e à dominação, e é resultado das forças de produção de um poder/saber que, pouco a pouco, vão subjetivando os indivíduos. A percepção desses efeitos pelos próprios alunos sobre sua subjetividade seria uma forma de proporcionar maior autonomia sobre si. Nessa dimensão, é relevante destacar a importância da abordagem do corpo desde a teoria da complexidade de Edgar Morin (2000), que entende que o “humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural” (p. 52). Nessa perspectiva, o currículo escolar e o EC precisam estabelecer conexões entre os saberes que os compõem e o contexto dos alunos, ou seja, o estudo do corpo deve estar inserido no contexto social e cultural, considerando a subjetividade dos alunos e das questões sobre si mesmo, sobre a vida e o mundo. Esses aspectos são imprescindíveis para o currículo escolar e para o EC, uma vez que a forma como o currículo escolar aborda o corpo é fundamental para a produção de um sujeito.

O CORPO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Para refletir sobre a dimensão sociocultural que faz parte da complexidade dos estudos do corpo no EC, tomamos o conceito *corporeidade* desenvolvido pelos estudos de Le Breton (2012), que compreende a “corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários” (p. 7). Para esse autor, o corpo está relacionado a um meio de representações, de valores e do imaginário social; ele é construído “pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (p. 7). Nesse sentido, guiamos nossa reflexão a partir do seguinte questionamento: “Qual a importância da abordagem do corpo no EC na perspectiva sociocultural”?

No pensamento de Le Breton (2012), a corporeidade está relacionada à compreensão do corpo como local da construção de nossa identidade, evidenciando que "a existência é corporal" (p. 7). O corpo está relacionado com o que somos, portanto com a subjetividade em permanente construção, dependendo dos fenômenos sociais e culturais que lhe afetam. Por isso, a corporeidade é socialmente construída, sendo necessário compreendê-la como uma estrutura simbólica (LE BRETON, 2012).

A corporeidade está relacionada a indagações e questionamentos a partir de diferentes áreas do conhecimento, tais como antropologia, história, filosofia e ciências da saúde. Segundo Le Breton (2012), ela compreende aspectos sociais e culturais, levantando uma crítica sobre a abordagem biológica da corporeidade. Para este autor, é a partir das concepções socioculturais que decorre a percepção simbólica do corpo, e suas representações são centrais para a sua compreensão.

O conceito de corporeidade leva em consideração o corpo imerso em um contexto social e em uma cultura, por isso não está fechado na perspectiva biológica. Para Le Breton (2012), a compreensão sobre o corpo vai além da gestualidade biológica e envolve a expressão dos sentimentos e percepções sensoriais, relacionando-o com percepções socioculturais que o indivíduo vai construindo nas suas relações com o mundo. Além disso, esse autor preconiza que a "percepção dos inúmeros estímulos que o corpo consegue recolher a cada instante é função do pertencimento social do ator e de seu modo particular de inserção cultural" (p. 56). Isso representa um sentido à corporeidade que contribui para que o indivíduo perceba a si próprio e posicione-se no contexto em que está inserido.

A perspectiva teórica de Le Breton (2012) apoia-se nas relações sociais e na cultura para discutir os efeitos destas sobre o corpo. O corpo humano está relacionado com o mundo – lugar e tempo –, a partir do qual se desenvolve uma interlocução em que se liga as pessoas a outras, inserindo-as no espaço sociocultural.

O corpo é uma interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o simbólico e o psicológico, por isso ele acaba tornando-se a imagem que os sujeitos têm de si segundo efeitos das manifestações do seu contexto sociocultural. Nesse mesmo sentido, é no interior do corpo que as perspectivas socioculturais se desenvolvem (LE BRETON, 2012).

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao autor integrar-se a outra sociedade e nela construir com o passar do tempo suas maneiras de ser calcadas em outro modelo. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural (LE BRETON, 2012, p. 65).

Nesse panorama, Le Breton (2012) é contrário às lógicas corporais restritas ao viés biológico, porque elas subordinam a corporeidade à natureza e impedem de "observar o homem real que vive em dada sociedade num dado momento" (p. 64). A corporeidade não é um artefato da organização biológica, mas uma construção das lógicas socioculturais em que o corpo vive sua experiência de existência. Assim, a diferença entre os indivíduos evidencia-se pelo corpo e confirma a singularidade como uma representação de si.

As representações de si são criadas pela ordem social e cultural suscitada pelo "modo de se apresentar e se representar" (LE BRETON, 2012, p. 77), e envolvem relações de poder e de controle social. Isso acaba fazendo com que o corpo evidencie uma ideia de si, transformando-se "num inesgotável reservatório imaginário social" (LE BRETON, 2012, p. 62).

O sujeito contemporâneo vive os efeitos de uma corporeidade maleável e manipulável, repleta de modificações e significações que correspondem a um imaginário social. Cada vez mais o homem é chamado para “construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou a fragilidade, manter sua saúde potencial” (LE BRETON, 2013, p. 30). Assim, o corpo representa sua presença nos espaços sociais. Nesse sentido, o corpo transformou-se em um empreendimento a ser administrado da forma mais adequada possível à dimensão do sujeito e seu sentimento da estética. Esse é um aspecto importante a ser levado em conta no processo educativo das crianças, adolescentes e jovens, que passa pelo EC também, pois a noção de corporeidade que possuem corrobora ou não as provocações do capitalismo sobre seu corpo.

A sociedade contemporânea neoliberal vive os efeitos da globalização e a lógica de mercado que afetou nossas vidas de diversas formas, inclusive sobre o corpo, que “se transforma cada vez mais em corpo-máquina, sem sujeitos nem afetos” (LE BRETON, 2013, p. 9). A apologia ao corpo, segundo Le Breton (2013), o está esvaziando, pois é possível encontrar em circulação corpos vazios, transformados, retificados, corrigidos, transformados em mercadoria, determinados por padrões de juventude e de perfeição, evidenciados pelos contextos socioculturais e pela mídia. A contemporaneidade está promovendo corpos descartáveis em detrimento do império dos órgãos, sendo muitas inscrições sobre o corpo com a ação de bisturis, que cortam e remodelam; o corpo é um rascunho a ser retificado e redefinido a partir dos órgãos (boca, pernas, olhos...) (LE BRETON, 2013), tudo para dar sentido a identidades e subjetividades produzidas pelos discursos contemporâneos de juventude e de beleza.

Essa discussão apresentada por Le Breton (2013) leva-nos a compreender a importância de ampliar as abordagens sobre o corpo no EC, porém não de modo isolado na disciplina, mas com a tentativa de complexificar a discussão na escola como um todo. Compreendendo que não é uma tarefa simples a ser feita, acreditamos que um bom começo seria partir de uma problematização entre os professores sobre como a escola contribui para a construção da corporeidade dos alunos, como o corpo está presente na escola e como ele se transforma em um conhecimento pertinente para responder às problemáticas que vivem os alunos. São indagações que nos parecem imprescindíveis.

Le Breton (2013) explica que as mudanças sobre as compreensões que o corpo vem sofrendo no contexto contemporâneo, têm levado os indivíduos a não mais se contentar com ele, mas a modificá-lo ou completá-lo conforme uma ideia que é feita sobre ele. O corpo vivido é considerado “acessório da pessoa, artefato da presença, implicando em uma encenação de si, que alimenta uma vontade de reapropriar a sua existência, de criar uma identidade provisória mais favorável” (LE BRETON, 2013, p. 22). O corpo é reduzido ao *design*, e pode ser modificado, alterado, reconstruído conforme uma estética de presença desejada. O corpo tem sido um escape para contentar o indivíduo, pois “se não é possível mudar as condições de existência, pode-se pelo menos mudar o corpo de múltiplas maneiras” (LE BRETON, 2013, p. 28).

Atualmente a sociedade vem projetando uma preocupação com o corpo a partir da concepção de corpo perfeito, que envolve dietas restritivas e consumo de cosméticos que são influenciados pela mídia. A mídia veicula a apresentação da beleza estética associada a ideias de saúde, magreza e atitude, contribuindo para a composição das identidades dos sujeitos segundo uma noção de corporeidade que acaba subjetivando, principalmente, os estudantes que estão nas salas de aula de nossas escolas, segundo uma noção de corporeidade.

A introdução de estudos que tratam sobre a corporeidade no EC, depende da abertura do campo biológico para o sociocultural para produzir debates com os alunos por meio de atividades pedagógicas e discussões teóricas. Isso dependerá da ação do professor em sala

de aula, que, partindo de estudos sobre o corpo no campo biológico, poderá promover debates e análise de materiais (textos, imagens, propagandas) para que os alunos reflitam sobre corpo relacionando-o a aspectos presentes no contexto social e cultural dos alunos.

Em outras palavras, poderia ser uma estratégia pedagógica para dialogar sobre como eles veem o seu corpo e quais valores são projetados pela sociedade sobre esse corpo quanto ao modo de se vestir ou de submetê-lo a um *design* de transformações estéticas para atender uma ideia que se faz sobre ele. Essas questões são importantes para a reflexão e ressignificações das compreensões dos alunos sobre o corpo na contemporaneidade. Outro aspecto relevante que destacamos é a abordagem de atividades pedagógicas de pesquisa e de investigação sobre o corpo no contexto social e cultural veiculado pelas mídias, para que os alunos sejam desafiados a analisar as propagandas relacionadas ao corpo e possam problematizar sua representação na mídia para compreender como os jovens são influenciados por ela. Essas abordagens acerca do corpo são pertinentes, pois, além da perspectiva biológica, é possível a inclusão de aspectos das dimensões afetivas, culturais e sociais indispensáveis para a compreensão totalizadora de corpo humano (SHIMAMOTO, 2004).

O desenvolvimento destas atividades com os alunos é importante para levá-los a compreender que sua noção de corporeidade está sendo constantemente influenciada pelo contexto sociocultural, e que, muitas vezes, agem consumindo e adotando comportamentos que podem ser prejudiciais à sua saúde, o que pode ser evitado; ou, então, entender que o corpo biológico pode não estar identificado com sua orientação sexual, permitindo-lhe liberdade para construir uma outra relação com sua sexualidade, de modo consciente e tranquilo. Diante disso, o estudo do corpo que diz respeito à sexualidade no EC não se restringe somente a aspectos relacionados aos sistemas genitais, uma vez que existirão outras questões relevantes no cotidiano dos alunos e que influenciam em sua corporeidade, possibilitando uma abordagem mais humanizada do corpo (TALAMONI, 2007).

Estas são possibilidades de abordagens que podem articular os estudos sobre o corpo no EC, desde o campo biológico até o sociocultural. Com isso, os alunos também poderão perceber, que as construções de suas identidades dependem da forma como transformam as influências do mundo sobre si. Isso porque o corpo é um artefato no qual atuam marcas de tempos, espaços, desejos e objetivos que não apenas representam a história de vida de seus sujeitos, mas como estas se sobressaem. Diante disso, não se pode falar em corporeidade no EC sem incluir o corpo “nas dimensões de espaço, tempo, subjetividade” (SHIMAMOTO, 2004, p. 63).

A perspectiva da corporeidade, que integra o ato educativo, oportuniza o “desvelamento do corpo humano sem reducionismos e fragmentações atendendo ao objetivo maior desta temática no ensino de Ciências que é: tornar o corpo mais humano e menos biológico” (SHIMAMOTO, 2004, p. 10). Além disso, acreditamos que as contribuições da corporeidade no EC auxiliam no desenvolvimento intelectual e emocional dos adolescentes e jovens, corroborando Le Breton (2012, p. 16), quando assevera que “corpo não é pensado somente do ponto de vista biológico, mas como uma forma moldada pela interação social”. Assim, evidenciamos a importância da abordagem da corporeidade tanto no currículo escolar, de modo geral, quanto no EC, para que os alunos alarguem suas compreensões acerca do próprio corpo, associando-as a aspectos presentes no meio sociocultural.

Caso contrário, trabalhar o corpo somente pelo viés biológico numa abordagem “compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional” (MORIN, 2000, p. 43). Essa visão simplificadora não contribui para o EC e o currículo escolar produzirem um conhecimento complexo, que, segundo Morin (2000), é explicado como aquele que é tecido junto, em que as partes contêm o todo e o todo também está nas partes. Por

isso, o corpo não é somente um conjunto de órgãos, que nasce, cresce e morre, mas uma constituição que não é somente biológica, uma vez que inclui aspectos sociais, afetivos e racionais.

O CORPO NO ÂMBITO DOS ESTUDOS CULTURAIS

A perspectiva dos Estudos Culturais traz importantes e complexas discussões acerca do corpo. Para refletirmos sobre a dimensão sociocultural, tomamos os conceitos *sexualidade* e *gênero* segundo os estudos de Louro (2000, 2007), Goellner (2007, 2010) e Butler (2003). Os estudos sobre *gênero* e *sexualidade* são imprescindíveis para se compreender a formação da subjetividade, a construção de valores e atitudes e, também, promover o diálogo com as diferenças. Para orientar nossa reflexão levantamos o seguinte questionamento: “Como os Estudos Culturais podem contribuir na abordagem do corpo no EC para que a escola possa enfrentar as problemáticas que afetam os alunos em relação às questões de gênero e de sexualidade?”

Partindo das contribuições do campo teórico dos estudos feministas, concebemos gênero e sexualidade como constructos sociais, culturais e históricos (LOURO, 2000) que não possuem a pretensão de negar que se constituem com ou sobre corpos sexuados, ou seja, nessa compreensão não se nega a existência de um corpo biológico, mas

Numa posição que busca se afastar, aparentemente, da perspectiva determinista e essencialista, admite-se que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural. Afirma-se que os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais (LOURO, 2000, p. 65).

Como os corpos são diferentes, é indispensável pensar que gênero e sexualidade também o são. Embora gênero e sexualidade sejam concebidos como dimensões que estão conectadas, é necessário realizar uma distinção destas. O conceito de gênero tem sido relacionado à especificidade social das diferenças pautadas no sexo, ou seja, às identidades de gênero, e essas têm relação com as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Já o conceito de sexualidade está relacionado à maneira como os sujeitos evidenciam seus prazeres e desejos sexuais (LOURO, 2000), constituindo identidades sexuais.

O gênero, em sua dimensão social, é compreendido a partir de como os sujeitos se reconhecem como masculinos e femininos. Assim, o gênero

[...] não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras o corpo é generificado, o que implica em dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

Por isso, trabalhar com o conceito de gênero requer posicionar-se contra a naturalização do feminino e do masculino. Mesmo que a grande parte das sociedades tenha evidenciado, ao longo dos séculos, a separação de masculino/feminino como uma divisão fundamental, essa divisão referente ao corpo não implica, necessariamente, que as identidades de gênero e sexuais sejam consideradas da mesma maneira em qualquer cultura (LOURO, 2007). Ainda, Louro (2007) ensina que perspectivas de gênero são diferentes não somente entre as sociedades ou em momentos históricos, mas no interior de uma certa sociedade, considerando diferentes grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a compõem.

O sexo é, todavia, “um construto que se faz no interior da linguagem e da cultura” (LOURO, 2008, p. 66). Essa ideia representa uma ruptura na relação naturalizada entre corpo e sexo: corpo/sexo masculino e corpo/sexo feminino. Assim, é indispensável evidenciar que não são precisamente as características sexuais, porém a maneira como essas características são simbolizadas ou reconhecidas e o que se diz ou se pensa sobre estas, que, de fato, irão conceber o que é feminino ou masculino em uma certa sociedade ou em qualquer momento histórico. Então, para que seja possível compreender as relações entre homens e mulheres em uma determinada sociedade, é necessário entender aspectos socialmente concebidos sobre os sexos (LOURO, 2007).

Com relação à sexualidade, é relevante considerar que ela está associada a preceitos morais, religiosos, crenças, comportamentos, ligações e identidades socialmente constituídas e historicamente exemplificadas que possibilitam aos homens e mulheres vivenciarem seus desejos e prazeres corporais (WEEKS, 2010).

Cabe destacar que a sexualidade está relacionada muito mais com a cultura do que com a biologia. A sexualidade está associada aos “modos como as pessoas, social e historicamente, vivem seus desejos e prazeres, às formas pelas quais os sujeitos são incitados a falar sobre ela, às formas pelas quais o sujeito é disciplinado e a sociedade é governada” (FRANCO; MARINHO; DA SILVA, 2020).

Na abordagem biológica a sexualidade tende a ser mais persistente do que o gênero. A concordância da presença de uma matriz biológica, em uma característica ou estímulo comum que concebe a origem da sexualidade humana, permanece em algumas teorias quando a concepção da sexualidade se relaciona ao determinismo biológico (LOURO, 2007). Essa compreensão se fortalece quando se reconhece a presença de dois sexos fixos, binário e antagônicos – macho e fêmea –, que se afirmam pela duplicação de seus gestos, atos e signos, que anunciam a constituição dos corpos (masculinos e femininos) como nós os vivenciamos, com frequência, na atualidade (BUTLER, 2003).

Para os Estudos Culturais, a sexualidade é pluralidade e, por isso, não existe uma única maneira certa, constante e sadia de vivenciá-la, ou seja, uma pessoa, no decorrer de sua vida, pode viver mais de uma identidade sexual, podendo ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Essas identidades são constituídas em nossa cultura e denominam as formas pelas quais os sujeitos evidenciam sua sexualidade (GOELLNER, 2010).

Butler (2003) esclarece que tanto o sexo quanto o gênero são construídos social e discursivamente porque não há uma essência feminina ou masculina que possa definir os corpos. Louro (2007) corrobora que as identidades de gênero ou sexuais estão sempre se constituindo; elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. Por isso, se os estudos sobre o corpo, no currículo escolar e no EC, limitarem-se ao campo biológico, poderão incorrer no equívoco de desconsiderar a vida dos alunos, sua subjetividade e sua identidade, ignorando que sexualidades e gêneros estão presentes e pulsantes na sala de aula, e que, provavelmente, não sabendo o que pensar sobre si, confusos e inseguros, os alunos podem estar sofrendo e precisando de acolhimento.

Nossa reflexão sobre o corpo considera que esse foi construído na perspectiva de um corpo disciplinado e governado no conjunto da população. A escola, formatada a partir do poder disciplinar historicamente, também tratou o conhecimento sobre o corpo nas interfaces da sexualidade e do gênero segundo a perspectiva disciplinar e binária: a heterossexualidade/homossexualidade e o masculino/feminino, em que o primeiro termo é superior ao segundo, e só existem essas duas alternativas de ser – ou isso ou aquilo.

Diante disso, frequentemente são identificados no convívio dos alunos movimentos que reforçam a inclusão ou exclusão de determinados grupos que causam situações

preconceituosas e de *bullying*, resultando em violência no âmbito escolar. Um currículo aberto aos Estudos Culturais, porém, contribui para o EC considerar que o conhecimento é socialmente constituído e mantém ligação com a construção de identidades (QUADRADO; RIBEIRO, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que os estudos sobre o corpo humano devem ser abordados de modo que possam auxiliar o estudante em sua concepção corporal, relacionando-a à realidade sociocultural. Ao EC cabe abordar o corpo de maneira contextualizada para contribuir na constituição do sujeito social e cultural e, assim, inibir atitudes preconceituosas e discriminatórias que podem afetar a subjetividade de cada criança ou adolescente.

O campo dos Estudos Culturais é importante para a discussão do corpo no EC, uma vez que é possível “olhar o corpo de forma a desnaturalizá-lo, ou seja, de forma a questionar saberes considerados pela teorização tradicional como verdadeiros ou, por vezes, únicos” (GOELLNER, 2007, p. 32). Os Estudos Culturais desnaturalizam os objetos criados por entender que são produzidos pelos discursos e práticas imbricadas ao poder/saber. Além disso, a inserção das temáticas acerca de gênero e sexualidade no currículo e no EC auxiliam na formação de profissionais capacitados para discutir sobre a diversidade, o que contribui para a ruptura de preconceitos.

Entendemos que é relevante ao EC ampliar a forma como trata o estudo do corpo humano, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em relação à sexualidade e ao gênero, pois os alunos precisam dialogar sobre essas temáticas para compreendê-las fora de preconceitos. Deste modo, espera-se atingir uma educação que contribua para um tipo de formação humana que respeite as diferenças, rompendo com as normalidade e naturalidades biologizantes que constituem os corpos e as subjetividades das pessoas; uma educação que permita a perspectiva das diferenças humanas.

Para finalizar, destacamos, ainda, que compreensão do corpo a partir dos Estudos Culturais coadunam com a perspectiva da complexidade do humano pensada por Morin (2000), porque esse reconhece o ser humano como multidimensional, sendo “ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (p. 38). Essa compreensão do corpo humano em uma racionalidade complexa, permite-nos compreendê-lo segundo múltiplas dimensões: social, histórica, política, biológica, religiosa, afetiva e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo trazemos discussões pertinentes acerca da abordagem do corpo sob o viés político e sociocultural, considerando sua complexidade. Esperamos que as problematizações e reflexões que fizemos possam contribuir para o ensino e a educação, de maneira geral, se fortalecerem para responder, pelo menos em parte, os desafios que a contemporaneidade tem apresentado a partir de novos mapas culturais e sociais, caracterizados pela multiplicidade de sujeitos e pela diversidade de corpos que habitam o espaço social e escolar.

Na abordagem do corpo no viés político, evidenciamos como poderes e saberes agem sobre o corpo, tanto individualmente quanto no conjunto da população, controlando-os pela disciplina e pelo biopoder para aumentar a sua produtividade e torná-lo útil. Os estudos de Foucault em relação ao poder sobre o corpo foram importantes para refletirmos que a concepção de corpo, preponderantemente trabalhada no EC, em uma visão estritamente biológica, coaduna com uma visão controladora e normalizadora dos corpos. Essa visão biológica imprime saberes sobre o corpo que o afastam da compreensão de sua construção em uma perspectiva sociocultural. Isso afeta as subjetividades e identidades dos alunos, que

vão sendo educados segundo uma verdade sobre o corpo que lhes impede de considerar a cultura na construção da corporeidade.

A reflexão que realizamos em relação à perspectiva sociocultural do corpo no EC, leva-nos a reafirmar que não podemos ignorar que não vivemos separados dos outros e nem de nós mesmos, pois nossa existência se dá na relação com o outro e, também, com o que fazemos conosco a partir dessa vida social. Não somos nada sem nosso corpo; é por meio dele que nos colocamos no mundo, somos percebidos e construímos uma ideia sobre nós; é pelo nosso corpo, pela corporeidade, que significamos. Essa compreensão é importante para que os alunos, adolescentes e jovens, do Ensino Fundamental e Médio, compreendam um pouco mais as problemáticas que vivem em relação às suas identidades e subjetividades afetadas pelas normas e condutas da sociedade, fortemente propagadas pelas mídias sociais.

A abordagem sociocultural abarca aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade, os quais, notadamente, têm levantado muitas discussões e problemáticas por indicarem quebra à normatividade que se construiu por meio de um biopoder na sociedade. Butler (2003) acusa essa normatividade responsabilizando-a pela constituição de hierarquias e binarismos entre masculino/feminino e heterossexualidade/homossexualidade, que desconsideram a constituição sociocultural dessas formas de vida que, embora muitas vezes as instituições relutem em acolhê-las na sua diversidade, elas vivem nas escolas como corpos em construção, em transformação, enfrentando o modelo biológico “normal”.

As teorizações que trabalhamos neste artigo sobre o corpo no EC nos possibilitaram pensar que é inevitável desconsiderar que o corpo humano está envolvido por uma complexidade de saberes, que, embora não se encontrem visivelmente presentes no EC, são importantes e precisam ser abordados para compreendê-los como um todo. Na perspectiva do pensamento complexo, discutida por Edgar Morin (2000), de que o humano é multidimensional, podemos considerar o estudo sobre o corpo no currículo incluindo múltiplas abordagens: biológicas, políticas, afetivas, sociais e culturais. Assim, evitamos seu alerta de que a “incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar” (MORIN, 2000, p. 43).

Cabe destacar que a discussão do corpo como uma construção política e sociocultural nos ajuda a problematizar a concepção de corpo biológico presente nos currículos em geral e no EC, ou seja, aquela que aborda os órgãos e suas funções, preocupando-se com o corpo perfeito/imperfeito, saudável/doente ou desejável/indesejável. Este estudo entende, também, que o processo de construção do corpo humano está relacionado ao poder e à dominação, sendo resultado das forças de produção de poder/saber que, ao longo da história, foi lhe dando um lugar social. Por isso, destacamos a importância de os estudos sobre o corpo serem abordados de maneira que possam auxiliar os alunos em sua concepção corporal, relacionando-a a uma construção social e cultural.

Nesse sentido, também cabe mencionar que o EC poderia trabalhar de forma articulada com outros componentes curriculares que produzissem discussões complementares, perpassando pela Educação Física, a Literatura, a História, por exemplo, evitando a compartimentalização do saber biológico. Isso permitiria a abordagem do corpo para além de disciplinas isoladas e fragmentadas, desenvolvendo um pensamento complexo que contribuiria para romper com o pensamento simplificador e fragmentado que geralmente está presente nos currículos escolares. Para finalizar, esperamos que este estudo e as reflexões que fizemos neste texto possam contribuir para a construção de um currículo aberto às diferenças e à multiplicidade de corpos, que são forjados nas tramas sociais e culturais sobre um corpo biológico.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira; FREITAS, Denise; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. *In*: PAVÃO, Antônio Carlos (coord.). **Coleção explorando o ensino: Ciências, Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 61-76.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FRANCO, Ronan Moura; MARINHO, Julio Cesar Bresolin; DA SILVA, Fabiane Ferreira. Relato de uma experiência de estágio supervisionado em ciências desenvolvida a partir da perspectiva da educação para a sexualidade. **Revista Insignare Scientia – RIS**, v. 3, n. 1, p. 340-356, 2020.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 29-39.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 71-83, 2010.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- MACEDO, Elizabeth. Esse corpo das ciências é meu? In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S; AMORIM, A. C (Orgs). **Ensino de Biologia em Disputa**. Niterói: Eduff. 2005.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MEYER, Mônica. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção explorando o ensino: Ciências, Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010.
- MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, 2006.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- NASCIMENTO, A. M. Biologia e sociologia: uma articulação possível no ensino do corpo? In: SANTOS, Luis Henrique. **Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
- QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. **Enseñanza de las Ciencias**, número extra, VII Congresso, 2005.
- REIS, Hellen José Daiane Alves. **"O corpo humano é...": discursos sobre o corpo em livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental de escolas municipais de São Luís – MA**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2003>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- SHIMAMOTO, Delma Faria. **As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.
- SOARES, Emerson de Lima. **As representações do corpo humano nas práticas de professoras de ciências do Ensino Fundamental**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13860>. Acesso em: 27 de abr. 2021.
- TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Corpo, ciência e educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.