UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PRORAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

O CORPO NA ESCOLA:
DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcia Regina Xavier Marques

Orientadora:
Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro

PORTO ALEGRE
2008

MÁRCIA REGINA XAVIER MARQUES

O CORPO NA ESCOLA:
DISCURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção parcial do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Profª. Drª. Paula Regina Costa Ribeiro

PORTO ALEGRE

2008

Aos amores da minha vida, Paulo e Paola, por todo amor, pela presença, incentivo e compreensão e aos meus pais, Élio e Regina, pelo amor, incentivo e exemplo de vida, dedico esta dissertação.

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município do Rio Grande/RS, com relação aos corpos. Com o objetivo de discutir e problematizar os corpos, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais numa perspectiva pós-estruturalista, entendendo-os, como sendo produzidos pela história e pela cultura e, portanto, resultantes de um processo social. Para análise de como os corpos são representados e trabalhados pelas professoras dos Anos Inicias do Ensino Fundamental, utilizamos algumas estratégias metodológicas; dentre elas, a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com quatorze professoras de três escolas do município do Rio Grande: uma municipal, uma estadual e uma particular, com o objetivo de investigar qual era o entendimento que tinham de corpo e como trabalhavam com seus/as alunos/as em suas práticas pedagógicas. A outra estratégia foi analisar os materiais produzidos pelas professoras com seus/as alunos/as sobre os corpos. A seguir, foram analisados, em alguns livros didáticos de Ciências utilizados pelas professoras, a apresentação dos corpos e algumas questões de gênero. Posteriormente, oferecemos um curso, - (Re)pensando os corpos com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - , às professoras participantes desta pesquisa, com o objetivo de analisar as pedagogias escolares utilizadas nas salas de aula pelas professoras dos Anos Iniciais com relação aos corpos, gêneros e sexualidades. O curso funcionou como um espaço narrativo, em que as professoras participaram de um processo de contar, ouvir e contrapor algumas histórias a respeito de suas práticas escolares relacionadas ao corpo. A partir das análises, foi possível perceber que os corpos aparecem na maioria das vezes, nos livros didáticos de Ciências, fragmentados, desvinculados do contexto social e histórico. Com relação às questões de gênero, normalmente são enfatizados os padrões universais que se estabelecem indicando como devem ser e agir os homens e as mulheres. No que diz respeito às representações de corpos das professoras, através das entrevistas, estas mostram um "modelo" de como devem ser ensinados os corpos. Nas análises das narrativas das professoras, durante o curso, quando falam de corpo, as questões são direcionadas à sexualidade e ao gênero. Assim, os discursos que predominam são os biológicos, vinculando a sexualidade ao discurso da família-reprodução e da criança inocente e assexuada. Tal discurso científico é dito, "autorizado" nas práticas pedagógicas das professoras.

Palavras-chave: Corpos. Anos iniciais. Ciências. Formação continuada.

ABSTRACT

In this dissertation, we have investigated the speeches and the pedagogical practices of the female teachers towards bodies in the first years of primary school in Rio Grande, RS,. Aiming at discussing and problematizing the bodies, we have established some connections with the Cultural Studies in a post-structuralist perspective, broadening their view, as produced by history and culture and, thus, resulting from a social process. For the analysis of how the bodies are represented and viewed by the female teachers in the first years of primary school, we applied some methodological strategies. Among them, semi-structured interviews with fourteen female teachers in three schools of the city of Rio Grande, comprising one private school and two public schools, one ruled by the state and the other ruled by the municipality, in order to investigate their understanding of body and how they dealt with their students in their pedagogical practices. Another strategy was to analyze the material produced by the female teachers with their students about bodies. Then, it was analyzed the presentation of the bodies and some issues related to gender in some Science textbooks used by the teachers. Later, we offered the course - (Re)thinking the bodies with the female teachers in the first years of primary school - , to the female teachers who took part in the survey, aiming at analyzing the school pedagogies applied in the classroom by the female teachers in the first years of primary schools, regarding to bodies, genders and sexualities. The course was a narrative space where the female teachers made part of a process of telling, listening and opposing some stories regarding their school practices related to the body. It was possible, then, to understand that the bodies are, most of the times, seen in the Science textbooks, fragmented, detached of the historical and social context. Regarding to the issues of gender, it is usually highlighted the universal standards, which indicate how men and women must behave. As for the representations of bodies of the teachers, through the interviews, they show a “model” of how the bodies must be taught. In the analysis of the narratives of the teachers, during the course, whenever they spoke about body, the questions were towards sexuality and gender. Thus, the predominant discourses are considered biological, linking sexuality to the discourse family-reproduction and about the innocent and asexual child, such scientific discourse is so-called, “allowed” in the pedagogical practices of the teachers.

Key words: Bodies. Initial years. Science. Continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- “Somos Meninos e Meninas”: desenhos feitos pelos/as alunos/as em que são diferenciados pelos cabelos, roupa ou órgãos genitais..... 44
Figura 2- “Meu corpo surgiu no mundo assim”: desenho realizado pelos/as alunos/as.. 45
Figura 3- Atividade realizada pelas professoras enfatizando as partes dos corpos..... 47
Figura 4- Confecção dos crachás..... 51
Figura 5- Cartaz do grupo 1..... 52
Figura 6- Cartaz do grupo 2..... 53
Figura 7- Cartaz do grupo 3..... 54
Figura 8- Cartaz do grupo 4..... 54
Figura 9- Cartaz do grupo 5..... 55
Figura 10- Apresentação dos corpos..... 87
Figura 11- Diferença pelo cabelo e roupa..... 88
Figura 12- Hábitos de higiene e alimentação. 88
Figura 13- Aparelho genital..... 88
Figura 14- Profissões..... 90
Figura 15- Homens cozinhando. 90
Figura 16- Afazeres de casa..... 91
Figura 17- Atividades intelectuais na escola..... 92
Figura 18- Brincadeiras..... 93

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Acquired Immune Deficiency Syndrome.

CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade.

CEAMECIM – Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

GESE – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

QUERO-QUERO – Projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação e Cultura do município do Rio Grande.

SUMÁRIO

	RESUMO	4
	ABSTRACT	5
	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	6
	LISTA DE SIGLAS	7
	INTRODUÇÃO	**10**
1	**AS ESCOLHAS: A PERSPECTIVA TEÓRICA**	**14**
1.1	PRODUZINDO O OBJETO DA PESQUISA	17
1.2	ESCOLHENDO O LOCAL E OS ATORES	18
1.3	O OBJETIVO DA PESQUISA	18
1.4	APRESENTANDO OS CAPÍTULOS	18
1.5	JUSTIFICANDO O FORMATO DESTA DISSERTAÇÃO	19
2	**ENSINO DE CIÊNCIAS**	**21**
2.1	O ENSINO DE CIÊNCIAS	22
2.2	ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
2.3	CURRÍCULO E O ENSINO DE CIÊNCIAS	30
3	**CAMINHOS METODOLÓGICOS**	**35**
3.1	ESTABELECENDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	36
3.2	FALANDO DAS ESTRATÉGIAS	37
3.2.1	Sobre as Entrevistas...	38
3.2.2	Sobre os Livros Didáticos...	43
3.2.3	Sobre os Materiais Produzidos...	44
3.2.4	Sobre o Curso...	47
3.3	NARRANDOS OS ENCONTROS	50
4	**APRESENTANDO OS ARTIGOS**	**62**
4.1	Artigo I: REPRESENTAÇÕES DE CORPOS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	63
4.2	Artigo II: INVESTIGANDO OS CORPOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	79

4.3 Artigo III: CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: AS PEDAGOGIAS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 96

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 115

5.1 ENFIM, AS CONCLUSÕES... 116

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 119

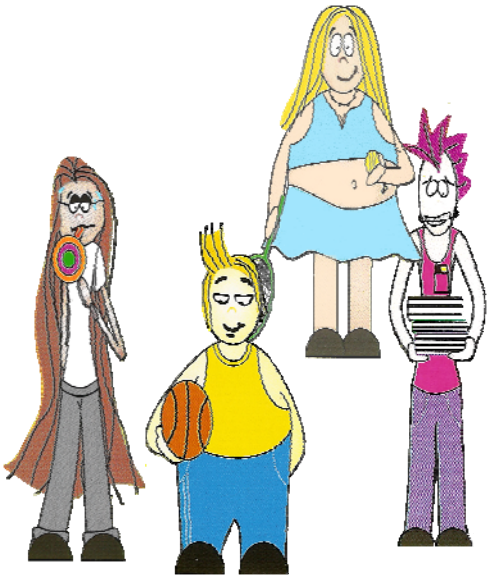
ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESCOLA..... 124

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES..... 127

ANEXO C- FOLDER..... 130

ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇAO NO CURSO..... 131

INTRODUÇÃO



> [...] é preciso começar a narrar esta história, não buscando a sua origem ou essência, mas sim, ao percorrer as minhas experiências, entender como elas foram me constituindo [...]. (RIBEIRO, 2002, p. 16).
>
> .

Escrever esta dissertação conduziu-me a refletir sobre todos os caminhos que percorri para elaborar esta pesquisa. Ao fazer isso, relembro um pouco da minha história e penso no quanto foram significativos todos esses movimentos, pois me constituíram e me permitiram outro olhar sobre as minhas práticas, - tanto sob o ponto de vista pessoal – como mulher, mãe, filha, esposa -, quanto na perspectiva da minha atuação como aluna e como professora. Segundo Larrosa, (2002, p. 69), "é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo". Assim, neste primeiro momento, busco compartilhar com os/as leitores/as os primeiros passos desse movimento e os caminhos que fui trilhando para chegar até aqui. Muitas coisas que aconteceram foram planejadas, outras ficaram na ordem dos acontecimentos.

Desde o início da minha formação, atuando como professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e de Biologia no ensino médio, a minha identidade de professora estava vinculada a uma cultura escolar marcada por concepções tradicionais de currículo, que, de acordo com Silva (2005) preocupam-se com questões de organização, em "como" ensinar, e "o que" ensinar, sendo esta pergunta inquestionável, ou seja, os conteúdos já estão estabelecidos. A partir daí, então, era necessário estabelecer objetivos, procedimentos e métodos para alcançar os resultados. Assim, sempre havia uma listagem de conteúdos a seguir, privilegiando as atividades escolares ditas "prontas" dos livros didáticos e que "ditavam suas verdades", as quais chamávamos de currículo, e que era considerado como um processo "natural", com muitos conteúdos a serem "vencidos", num prazo predeterminado.

Questionando-me com relação a esses fatos e querendo outras metodologias de ensino, passei a ter contato com o CEAMECIM (Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática), na busca de novos materiais, sugestões de vídeos, atividades diferenciadas jogos, etc., buscando então um aliado para a melhoria das minhas aulas.

A partir do ano de 2004, fui convidada para trabalhar em uma escola onde passei a atuar como professora de apoio às aulas de Ciências, incluindo as disciplinas de Física, Química e Biologia, sempre fazendo articulação com as/os professores/as das respectivas disciplinas. Além disso, passei a atuar, também, como professora de apoio às aulas nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades vinculadas principalmente ao ensino de Ciências nesses anos. Foi a partir daí que passei a ter um contato maior com as crianças e professoras dos Anos Iniciais. Com essa aproximação, tive oportunidade de conhecer e ver de perto como são apresentados os conteúdos de Ciências nesses anos, que geralmente são descontextualizados, sendo os conceitos apresentados de forma isolada e distantes do cotidiano dos/as alunos/as; a ênfase é na memorização dos mesmos, entre outros aspectos.

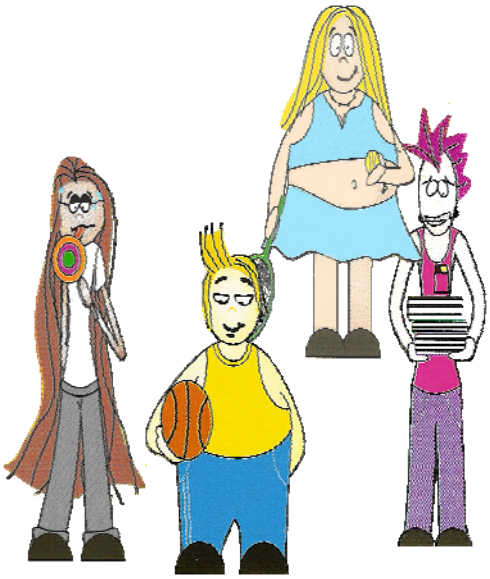
Passei a refletir sobre a minha atuação de educadora. Percebi, então, que o modo como eu procurava "ensinar", vinculada a uma perspectiva tradicional, muitas vezes, talvez estivesse distante do que eles gostariam e necessitavam aprender naquele momento, e que fosse relevante para as suas vidas. Até então, não havia percebido que o meu papel como professora era, talvez, aprender muito mais do que ensinar, possibilitando não ser meramente uma informante de conhecimentos ditos "prontos e verdadeiros". Posso me atrever a dizer que, quando estamos do lado de fora do sistema, "enxergamos com outros óculos", pois, não estando em regência de classe, sem as preocupações e atribuições diárias da sala de aula e ocupando outro lugar na escola, o laboratório de Ciências, passei a questionar o currículo. Dessa forma, senti necessidade de ir em busca de outras metodologias e referenciais teóricos. Esse primeiro passo conduziu-me a ingressar no grupo de pesquisa Sexualidade e Escola, a convite da professora Paula Ribeiro, coordenadora do grupo. A partir daí, tendo contato com leituras no campo dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas e participando das discussões envolvendo essa perspectiva de estudo, tornou-se possível para mim construir um novo olhar sobre a minha atuação na escola.

A partir dessas vivências, comecei a problematizar as visões de currículo e as formas de pensar o ensino de Ciências. Passei a entender o currículo não somente como uma listagem de conteúdos, conhecimentos que devem ser seguidos por todos, de acordo com o que as escolas decidirem, mas que é o resultado de escolhas feitas, e que depende daquilo que queremos ensinar dentro das nossas realidades, sendo o resultado de um processo de construção social. (SILVA, 2005).

Interpelada por esses vários discursos; fui conduzida a buscar o Mestrado de Educação em Ciências, entendendo essa escolha como uma forma de pensar em outros caminhos, possibilidades, verdades, sentidos e significados na minha prática como professora. Para Corazza (2002, p. 107), o mais difícil no campo de investigação é "sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser" e a partir daí ir em busca de outros significados para as nossas "verdades".

Portanto, destaco que a escolha do meu objeto de pesquisa foi sendo delineado por todos esses caminhos percorridos, com as minhas angústias, insatisfações que me incomodavam, mas que ao mesmo tempo iam me constituindo. Para Goellner (1999, p. 4), “pesquisar é evidenciar o conflito, procurar a tensão, ler o não escrito, escutar o silêncio, tocar o improvável, ir além do primeiro olhar e, sobretudo, não se deter a uma explicação factual e dedutível”.

1 AS ESCOLHAS: A PERSPECTIVA TEÓRICA



Entendendo os corpos como construções históricas e culturais e compartilhando algumas relações de significados com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas é que buscamos, neste estudo, algumas considerações acerca desse campo teórico que muito contribuíram para realização desta pesquisa.

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação bastante heterogêneo, de caráter interdisciplinar (ou antidisciplinar), que analisa os aspectos culturais de uma sociedade, não fazendo a distinção entre a "alta cultura" - pintura, literatura, músicas clássicas - e a "baixa cultura" - cinema, televisão, músicas populares entre outras atividades cotidianas. (SILVA, 2005). Dessa forma, concentram-se nas análises das culturas, no modo de vida de cada grupo social e na forma como esses grupos devem ser. Assim, percebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. De acordo com Silva,

> A cultura é um campo de produção de significados nos quais os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela impossibilidade de seus significados à sociedade mais ampla. (2005, p. 133).

Nesse sentido, entendemos a cultura como um campo que define não apenas o que o mundo deve ter, mas também as formas como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é entendida como um campo contestado de significação. Sendo assim, podemos dizer que os Estudos Culturais preocupam-se com as questões relacionadas à cultura, significação, identidade e poder. Esse campo de estudos é marcado por relações de poder, pois é nele e através dele que os significados são definidos marcados e fixados em cada grupo social, de modo que cada um tenta impor seus significados aos demais grupos. De acordo com Hall (1997, p. 16), os diferentes grupos estabelecem seus modos de vida a partir dos significados que atribuem às coisas e dos sentidos que dão às suas ações. Assim, são as práticas de significação que vão constituindo cada cultura.

Esse campo de estudos em suas vertentes pós-estruturalistas preocupa-se com as práticas de significação e teoriza a linguagem como importante processo de significação. Para Peters (2000, p. 28), o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que questiona a constituição do sujeito, percebendo-o em relação com diferentes sistemas e estruturas. O autor caracteriza o sujeito como "descentrado e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído". (2000, p. 33). Nesse sentido, o sujeito é uma construção discursiva, uma construção histórica e cultural, uma invenção. Portanto, esse sujeito possui

suas identidades que são constituídas por práticas de significação peculiares de cada cultura. Pode-se dizer que não existe um sujeito unificado, autônomo, os sujeitos são constituídos por múltiplas, fragmentadas e cambiantes identidades, muitas vezes contraditórias e incoerentes. Um mesmo sujeito pode apresentar, em diferentes espaços ou grupos sociais, várias identidades, dependendo do grupo onde ele se encontra, como por exemplo, identidades de gênero, de credo, profissional, de mãe/pai, filho/a, aluno/a esposa/o, entre outras. Desse modo, através das marcas culturais, os sujeitos identificam-se nos seus respectivos grupos. Para Veiga-Neto (2002, p. 36), "os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo". O autor afirma que o corpo é a superfície na qual se inscrevem as marcas que determinam o que somos, que nos identificam e nos posicionam nos diversos grupos sociais. Nesse sentido, existem tantos corpos quantas forem às culturas existentes.

Contextualizando essa discussão no campo da educação, podemos dizer que os Estudos Culturais constituem uma "ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que as questões da cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica". (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54). Pois, de acordo com os autores, os "Estudos Culturais têm se utilizado de vários campos disciplinares (Psicologia, Sociologia, Política, Medicina entre outras), adaptando e aproveitando-se de diversas metodologias. Assim há uma 'homologia' neste caráter híbrido tanto da educação quanto dos Estudos Culturais". Nesse sentido, não deixamos de citar as valiosas reflexões feitas neste campo de estudos sobre as características da escola, dentro deste novo mundo híbrido, ou seja, as várias mudanças culturais que têm sido vistas no espaço escolar.

Portanto, podemos destacar as contribuições importantes para a educação, dentro dessa perspectiva, como a desnaturalização dos discursos e das teorias e ampliação das discussões sobre identidade, diferença e subjetivação, evidenciadas em diversos trabalhos de pesquisa. Nessa direção, vários, discursos, questões, artefatos, considerados tradicionalmente pedagógicos, têm sido ressignificados. Por exemplo: livros, cartilhas, livros de formação pedagógica e práticas escolares como a da merenda, a da avaliação e dos cuidados com a educação infantil, entre outras, têm sido problematizados como objetos de estudo sob uma ótica cultural e sendo produtores de significados. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Portanto, entendendo que a escola, nessa perspectiva, abre-se para tais mudanças culturais do mundo contemporâneo, podemos dizer que aprendemos em todas as instâncias, sendo a escola somente uma delas. Somos educados por filmes, imagens, propagandas,

anúncios, televisão, jornais, internet, que nos mostram visões de sexualidade, corpo, gênero; são concepções de mundo, de cidadania, entrando em nossas vidas diariamente, constituindo-nos e subjetivando-nos.

Todas essas questões são uma preocupação central dos Estudos Culturais contemporâneos, pois, hoje, os/as nossos/as alunos/as ficam mais tempo na frente da televisão e conectados no mundo virtual do que na escola. Portanto, vivem numa realidade diferente da que é experienciada na escola. É sabido que até pouco tempo atrás, ensinar a partir da realidade para os/as alunos/as era considerar as particularidades sociais, culturais e econômicas de um determinado grupo. Hoje, segundo Costa, Silveira e Sommer, a "realidade é sensivelmente ampliada para além de qualquer idéia de comunidade, espaço, tempo e lugar e, especialmente de uma identidade cultural e estável". (2003, p. 58).

1.1 PRODUZINDO O OBJETO DA PESQUISA

Assim, a escolha do tema a ser investigado está relacionada a todos esses movimentos. Pois, à medida que fui conhecendo os Estudos Culturais, na vertente pós- estruturalista, e dialogando com autores como Goellner, 2001; Louro, 2001; Souza, 2001; Ribeiro, 2002; Santos, 2002, entre outros, passei a entender os corpos não mais, como pura materialidade biológica, mas sim como "superfície de inscrição dos acontecimentos" biológicos, sociais e culturais presentes na nossa sociedade, tais como gênero, sexualidade, mídia, beleza, saúde, moda, entre outros. (Foucault, 2006, p. 22)**..** Dessa forma, busquei problematizar os ensinamentos sobre os corpos no ensino de Ciências, pois são trabalhados dentro de uma visão biológica, mecanicista, enfatizando somente os nomes das partes com suas funções, produzindo corpos estáticos, imutáveis e universais.

Assim, fui me fazendo vários questionamentos: Por que só trabalhar o corpo na disciplina de Ciências e não nas outras? Por que só seguir o que os livros didáticos dão como modelo para ensinar os corpos? Por que trabalhar o corpo enfocando somente as suas partes e funções? Por que não contextualizar o ensino do corpo com os saberes que as crianças já têm? Por que trabalhar mais o corpo em algumas séries do que em outras?

Essa forma de abordar o assunto na escola hoje, na maioria das vezes, está fora de um contexto sócio-histórico, tornando-se distante daquele corpo que as crianças vivem, pois são interpeladas a todo momento por outras abordagens culturais a respeito do corpo, envolvendo temas sobre beleza, saúde, sexualidade, modos de ser e de viver, através dos vários discursos presentes na televisão, internet, revistas, propagandas, entre outros, que as constituem e

produzem suas identidades. Outro aspecto que achei relevante foi o fato de existirem poucos materiais produzidos sobre a abordagem dos corpos nos Anos Inicias dentro dessa perspectiva. A realização deste estudo talvez possibilite outros significados, outros caminhos e outros olhares na abordagem dos corpos.

1.2 ESCOLHENDO O LOCAL E OS ATORES

Estando esta pesquisa voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elegemos três escolas do município do Rio Grande: a Escola Municipal São João Batista, a Escola Estadual Saldanha da Gama e o Colégio Marista São Francisco. Para tanto, convidamos as professoras em regência de classe nesses anos para participarem desse movimento. O critério da escolha das escolas foi pelo contato que já tínhamos, pois algumas professoras já tinham participado de algumas ações do grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, e a escola particular, porque nela trabalho atualmente.

1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA

Refletindo-me, então, acerca de todas essas questões relacionadas aos corpos, buscando outras possibilidades e olhares, é que objetivamos investigar neste estudo, os **discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

1.4 APRESENTANDO OS CAPÍTULOS

No capítulo intitulado o **Ensino de Ciências**, destacamos algumas tendências, acontecimentos e influências percebidas ao longo dos anos no ensino de Ciências. Também discutimos sobre a importância de ensinarmos Ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Posteriormente, abordamos o currículo no ensino de Ciências, entendendo-o não somente como uma listagem de conteúdos, mas como um espaço permeado de intenções e significados, refletindo no que somos e no que nos tornamos.

No capítulo que segue**, Caminhos metodológicos,** apresentamos as várias estratégias utilizadas para produzir os dados necessários e atingir os objetivos propostos na produção desta dissertação; dentre elas destacamos: realização de entrevistas individuais semi-

estruturadas, análise de materiais produzidos por professoras, análise de livros didáticos e realização de um curso para professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo subseqüente, apresentamos os três artigos que compõem esta dissertação. No primeiro artigo, intitulado **Representações de corpos de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,** analisamos quais são as representações de corpos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como elas trabalham os mesmos em suas práticas pedagógicas. Para tanto, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas, com 14 professoras de três escolas do município do Rio Grande: uma estadual, uma municipal e uma particular. Portanto, os corpos são representados para os/as alunos/as dentro de um discurso biológico, fragmentado, desvinculado de um contexto social e cultural. A partir desses significados, buscamos neste artigo (re)pensar os corpos como sendo construídos pela história e pela cultura.

No segundo artigo, cujo título é **Investigando os corpos nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,** analisamos os livros didáticos utilizados por professoras de três escolas do município do Rio Grande: uma municipal, uma estadual e uma particular. Para tanto, observamos, nesses materiais, como os corpos eram apresentados, buscando, também, as inscrições de gênero sobre esses corpos.

No último artigo que configura esta dissertação, intitulado **Corpos, gêneros e sexualidades: as pedagogias escolares das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,** analisamos as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras nas salas de aula dos Anos Iniciais com relação aos corpos, gêneros e sexualidades. Para tanto, examinamos as narrativas de professoras, participantes das atividades que constituíram o curso “(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

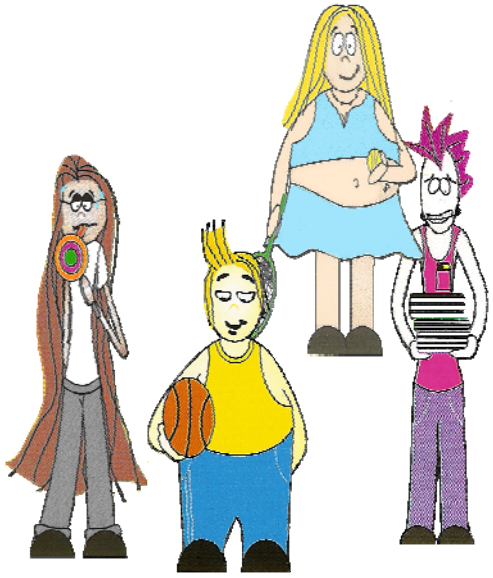
No último capítulo, retomamos as análises feitas e tecemos algumas considerações acerca dos discursos e práticas pedagógicas das professoras sobre os corpos, e que estão presentes na escola hoje, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.5 JUSTIFICANDO O FORMATO DESTA DISSERTAÇÃO

Como já foi comentado acima, o corpo desta dissertação está organizado em três capítulos, sendo o último composto por três artigos, em que através deles, apresentamos os resultados produzidos por meio das estratégias metodológicas utilizadas. Portanto, estando ciente da escolha desse formato de dissertação e das possíveis sobreposições e repetições nas discussões, buscamos minimizá-los ao máximo, selecionando artigos cujas abordagens

diferenciam-se entre si. Sendo assim, esta forma de apresentação proporciona a divulgação em eventos e em revistas, permitindo que um maior número de pessoas possa ter acesso aos resultados deste estudo, possibilitando talvez outros modos de olhar, entender e significar os corpos no contexto da escola.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS



2.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS

Este texto tem como objetivo apresentar como o ensino de Ciências, tem sido percebido ao longo dos anos, destacando algumas tendências, acontecimentos e influências. Para tanto, apóio-me principalmente em Mirian Krasilchik (2000, 2006), que discute o currículo de Ciências, na forma como ele tem sido produzido e organizado em diferentes épocas por pedagogos/as, legisladores/as e especialistas nas áreas de ciências físicas, químicas e biológicas e envolvidos/as com o ensino de Ciências. Além dessa autora, outros/as também contribuem para este estudo.

Segundo Krasilchik (2000), é possível reconhecer, na década de 50, movimentos que refletem diferentes objetivos da educação, modificados em função de transformações no âmbito da política e economia, tanto nacionais como internacionais. De acordo com a autora, na medida em que a ciência e a tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino de Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objetivo de inúmeros movimentos de transformação do ensino, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais. Nesse sentido, um dos grandes objetivos, já naquela época, era proporcionar maior liberdade e autonomia ao aluno para participar ativamente do processo de aquisição de conhecimentos, pois o ensino era voltado ao uso do livro-texto e na fala do professor, cuja função era transmitir informações que deveriam ser memorizadas e repetidas.

No Brasil, a necessidade de preparação dos alunos mais aptos tinha como objetivo impulsionar o progresso da ciência e tecnologia nacionais, das quais dependia o país em processo de industrialização. Com isso, a sociedade brasileira buscava superar a dependência e tornar-se auto-suficiente, no sentido de suprir a falta de matéria-prima e produtos industrializados durante a 2ª Guerra Mundial e no período pós-guerra. (KRASILCHICK, 2000).

Destacamos um episódio muito significativo que ocorreu durante a Guerra Fria, nos anos 60, quando os Estados Unidos, para vencer a batalha espacial, fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação, no ensino de Química, Física, Biologia e Matemática para o ensino médio. Esse empreendimento buscava a formação de uma elite que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço em cursos de Ciências que incentivassem jovens talentos a seguirem carreiras científicas. Esse movimento produziu efeitos que podem ser percebidos até hoje nas tendências curriculares das várias disciplinas tanto no ensino médio como no fundamental, ocorrendo ao longo das

décadas muitas modificações em função dos fatores políticos, econômicos e sociais que, por sua vez, acarretaram em mudanças no ensino de Ciências. (KRASILCHIK, 2006).

A partir daí, podemos perceber as mudanças das situações e as tendências do ensino de Ciências, começando pelos anos 50 e 60 (Guerra Fria), em que os programas eram rígidos, formando uma elite, a concepção da ciência era apresentada como neutra e o importante eram os aspectos lógicos da aprendizagem e a qualidade dos cursos era definida pela quantidade de conteúdos conceituais transmitidos. Logo, valorizou-se a "vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, não restringindo apenas à preparação do futuro cientista". (KRASILCHIK, 2006, p. 9).

Várias mudanças e transformações políticas foram acontecendo, acarretando uma mudança na concepção da escola, que passou a ser responsável pela formação de todos os cidadãos e não apenas de um grupo privilegiado. Começava uma nova fase, ou seja, a democratização do ensino destinado ao homem comum, que tinha que conviver com o produto da ciência e da tecnologia, e do qual se requeria conhecimento, não apenas como especialista, mas também como futuro político, profissional liberal, operário e cidadão. (KRASILCHICK, 2006). Nessa época, muitos projetos curriculares emergiram e inspiraram mudanças no ensino de Ciências, como também a educação em geral. Nesse sentido, formaram-se vários grupos temporários de professores e cientistas que, sediados pelas Universidades ou Institutos de Pesquisa, preparavam um conjunto de materiais, com o objetivo da melhoria do ensino das disciplinas tradicionais de Matemática, Física, Química e Biologia. Muitos desses grupos temporários tornaram-se instituições permanentes, originando os Centros de Ciências, cujos objetivos primordiais eram: análise dos materiais já existentes, escolha e seqüência dos conteúdos a serem abordados. (KRASILCHIK, 2006).

Além dessas funções, os Centros de Ciências promoviam atividades ligadas aos cursos de graduação e pós-graduação em ensino de Ciências. No Brasil, foram criados pelo Ministério da Educação seis Centros de Ciências, no período 1963 a 1965, por meio de convênios específicos. São os seguintes: em Minas Gerais, na Bahia, em Pernambuco e em São Paulo. Todos mantinham fortes vínculos com a comunidade acadêmica, pois situavam-se nas próprias Universidades. Mesmo assim realizavam programas conjuntos com as Secretarias de Educação.

No Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, os Centros de Ciências hoje fazem parte do sistema educacional de ensino e estão inseridos em fundações de formação de recursos humanos. (KRASILCHICK, 2006). As atividades foram se diversificando: produziram audiovisuais, materiais complementares, pois acreditavam que a melhoria iria acontecer

somente com o investimento desses diversificados materiais; no entanto, o resultado não foi o esperado.

Vários outros acontecimentos foram importantes, entre os quais, o aumento do prestígio da Psicologia Comportamental. Outros grupos também procuraram minorar a influência tecnicista no ensino das Ciências. Ao mesmo tempo começava a surgir uma segunda geração de projetos preocupados com a melhoria do ensino de Ciências. Nessa busca pela qualidade no ensino de Ciências, formou-se uma nova comunidade acadêmica – os educadores em ciência – que se preocupava com o significado das disciplinas científicas no currículo. Em meio a tantas discussões, foi promulgada a Lei 4024 - Diretrizes e Bases da Educação, de 21 de dezembro de 1961, que no seu Art. 104, estabelece que "será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal." Até a promulgação dessa lei, ministravam-se aulas de Ciências apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries do antigo ensino ginasial. Quando foi promulgada a Lei 4024/61, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, mesmo que esforços de renovação estivessem em processo. O conhecimento era tido como neutro e transmitido através de um método expositivo. O questionário era utilizado como principal recurso de avaliação em que os alunos respondiam de acordo com o livro texto e memorizavam para a prova.

“As propostas para o ensino de Ciências debatidas para a confecção da lei orientavam-se pela necessidade de o currículo responder ao avanço do conhecimento científico e às demandas geradas por influência da Escola Nova” (BRASIL, 1997, p. 19), que foi um movimento que ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do seu (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. O mundo vivia um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. “Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica, dos aspectos puramente lógicos para os aspectos psicológicos, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.” (BRASIL, 1997, p. 19).

A partir daí, com a Lei 4024/61, ampliou-se a participação das Ciências no currículo escolar, que passou a figurar desde o 1º ano do curso ginasial, equivalente a nossa 5ª série do ensino fundamental, até as séries finais. No curso colegial, atual Ensino Médio, houve também aumento da carga horária de Química, Física e Biologia. Essas disciplinas passaram a ter a função de desenvolver o espírito crítico a partir do exercício do método científico.

Novas mudanças políticas aconteceram no país a partir da ditadura militar em 1964 e, conseqüentemente, essas transformações foram refletidas na educação, quando em 1971 foi promulgada a Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação, declarando claramente as modificações educacionais e as propostas de reforma no ensino de Ciências ocorridas nesse período. Com essa nova lei, as disciplinas científicas foram afetadas e passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando a função no currículo.

A partir dessa lei, as Ciências Físicas e Biológicas abrangeram os estudos em Biologia, Química e Física no Ensino Médio. Mesmo tendo cargas horárias reduzidas, essas disciplinas continuaram a ser ministradas por professores/as diferentes e em horários distintos, mas mesmo assim prosseguiram tendo a mesma importância nos currículos das escolas, visto que se sabe desde muito tempo do tratamento diferenciado atribuído a essas disciplinas no que diz respeito à liberação de financiamentos para execução de projetos e propostas de ensino para as escolas. (WORTMANN, 2003).

A escola secundária passou a servir para o trabalhador, peça essencial para responder às demandas do desenvolvimento. O curso secundário perdeu a identidade e uma das conseqüências foi a desvalorização das escolas públicas, pois as escolas privadas resistiram às mudanças. Com isso surgiram os “cursinhos” pré-vestibulares, ampliando-se cada vez mais e oferecendo cursos regulares de Ensino Fundamental e Médio, mostrando uma grande preocupação com a transmissão dos conhecimentos e uma provável garantia de entrada nas universidades. Portanto, enquanto de um lado existiam grandes esforços para as mudanças, por outro lado, a legislação em vigor pouco colaborava, pois os cursos de formação de professores/as eram precários, colocando no mercado de trabalho profissionais despreparados.

Em função disso, nessa época, o livro passou a ser muito utilizado pelos docentes, utilizando um modelo que era chamado de estudo dirigido, composto por textos acompanhados por exercícios que, na maioria das vezes, eram de múltipla escolha. Além de tudo isso ainda levaram-se em conta as péssimas condições de trabalho nas escolas públicas daquela época. (KRASILCHICK, 2006).

Nas décadas de 70 e 80 (Guerra Tecnológica), a crise econômica mundial e os problemas relacionados com o desenvolvimento tecnológico fizeram surgir no ensino de

Ciências um movimento pedagógico que ficou conhecido como “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS), cujo objetivo era formar um cidadão-trabalhador. Nessa época, o desenvolvimento industrial e o interesse pela educação ambiental resultaram numa concepção de ciência como sendo vista num pensamento lógico-crítico, cujo objetivo do ensino de Ciências era de fazer com que os alunos discutissem as implicações sociais do desenvolvimento científico, sendo então as modalidades didáticas recomendadas como projetos e discussões. (KRASILCHICK, 2006).

Segundo Wortmann (2003), a década de 70 caracterizou-se pelas disputas e discussões mais polêmicas sobre a constituição da disciplina de Ciências no que diz respeito à sua estruturação curricular, relacionada à questão da reunião dos “saberes” ou da sua fragmentação em diferentes áreas do conhecimento. Inúmeras críticas foram feitas com relação à estruturação curricular, tanto aos defensores da fragmentação dessa área em várias disciplinas como a Química, a Zoologia, a Botânica, Noções de Saúde, entre outras, como os adeptos da busca de formas de organização temática capazes de reunir os conceitos oriundos das diferentes ciências de referência em uma nova e única disciplina, as Ciências Físicas e Biológicas. Segundo Veiga-Neto (2001), nos anos 70 e 80, passaram a ser desenvolvidos estudos sobre os processos sociais de investigação científica e sobre os modos como a Ciência é moldada e influenciada pelos valores sociais.

Durante essas duas décadas, a crise econômica e social passa por altos e baixos, afetando a maioria dos países subdesenvolvidos e com isso os sistemas educacionais. Segundo Krasilchik (2006, p. 21), “um diploma de curso superior ou médio já não garantia mais vaga no mercado de trabalho, pois, de acordo com a autora, o acesso à educação para todos provocou a massificação da educação, com salas de aulas superlotadas, levando à queda da qualidade do ensino. Além disso, várias outras atribuições foram dadas às instituições escolares, sobrecarregando-as, e afetando com isso cada vez mais as condições de trabalho dos/as professore/as”.

Na última década do século XX, no auge da globalização, o ensino de Ciências visava a formar “cidadão-trabalhador-estudante” (KRASILCHIK, 2000, p. 86), a concepção da ciência vislumbrava atividades com implicações sociais e as modalidades didáticas recomendáveis eram os jogos, em especial exercícios no computador.

Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a qual estabelece, no parágrafo 2º do seu artigo 1º, que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O Art. 26 estabelece que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada pelos

demais conteúdos curriculares especificados nesta Lei e em cada sistema de ensino". De acordo com Krasilchik (2000), a formação do cidadão na escola fundamental exige o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O ensino médio tem a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e a cidadania para continuar aprendendo. Este aprendizado inclui a formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Tendo em vista todas essas mudanças políticas, no decorrer de várias décadas, e seus efeitos nos sistemas educacionais até os nossos dias, em que todos têm acesso à educação básica e que, de acordo com Krasilchik (2006), o ensino das Ciências está relacionado à vida diária e à experiência dos estudantes, trazendo, por sua vez, novas exigências da interação estreita e complexa com problemas éticos, religiosos, ideológicos, culturais, étnicos e com as relações com o mundo atual. Nesse sentido, a exclusão social, a luta pelos direitos humanos e a conquista da melhora da qualidade de vida não podem ficar à margem dos currículos e, no momento, assumem uma importância cada vez mais evidente. Sendo assim, nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, muitas das temáticas vinculadas no ensino de Ciências são hoje consideradas "temas transversais": educação ambiental, saúde, educação sexual. No entanto, percebemos que, por tradição escolar, esses assuntos recaiam basicamente nas disciplinas de Ciências e Biologia.

Na atualidade, segundo Anconi (apud Santos, 2007) as atenções da educação estão voltadas para a idéia de cidadania, necessitando de formação de professores/as com novos perfis profissionais, com condições de trabalhar numa visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade de hoje. Nesse sentido, o ensino de Ciências deve ser direcionado para uma aprendizagem comprometida com as dimensões sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas. O resultado disso é a formação de indivíduos capazes de participar, de alguma maneira, das decisões que mais cedo ou mais tarde terminam por afetar as nossas vidas.

Nesse sentido, podemos repensar o ensino de ciências nas escolas, frente aos processos históricos de produção de conhecimento científico e de divulgação desse conhecimento nas sociedades, através dos currículos escolares, dos livros didáticos de Ciências e dos meios de comunicação de massa. Muitas vezes os currículos caracterizam-se pela homogeneidade à fragmentação das informações presentes. Além disso, suas propostas não são neutras nem tampouco consensuais à diversidade de alunos/as e professores/as das diferentes regiões

brasileiras. Nesse sentido, podemos pensar que esse currículo homogêneo, destinado a populações heterogêneas, só irá contribuir cada vez mais para a exclusão de muitos segmentos da sociedade. (ROSA, 2002). Sendo assim, percebe-se a necessidade de criarmos situações em que os nossos estudantes expressem os seus conhecimentos do cotidiano, com relação às temáticas que pretendemos ensinar, para que então possamos problematizar as suas concepções. Pois é a partir dos interesses e dos/as nossos/as alunos/as que podemos integrar novas informações, ampliando com isso os seus conhecimentos, tornando então a aprendizagem mais significativa. (ROSA, 2002).

Portanto, percebendo na importância de ensinar ciências desde o início da escolaridade é que passo a seguir a discutir o ensino de Ciências nos Anos Iniciais.

2.2 ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Ciências, a partir de 1971, passou a ter caráter obrigatório em todas as séries do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 5.692, o que possibilitou muitas discussões sobre a importância de ensinarmos tal disciplina nos quatro primeiros anos de escolaridade. Argumentos a favor dessa obrigatoriedade evidenciam que as crianças precisam compreender o mundo e atuar como indivíduos e como cidadãos/ãs, utilizando os conhecimentos científicos e tecnológicos construídos pela sociedade. Segundo Fumagalli,

> [...] parece que é esquecido que as crianças não são somente o “futuro” e sim que são “hoje” sujeitos integrantes do corpo social e que, portanto, têm o mesmo direito que os adultos de apropriar-se da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na explicação e na transformação do mundo que as cerca. (1998, p. 15).

Portanto, se as crianças têm esse direito, e sabemos que nos Anos Iniciais devemos trabalhar os assuntos relacionados às Ciências, por que muitas vezes são esquecidos pelos/as professores/as, os/as quais normalmente priorizam o Português e a Matemática como sendo fundamentais para o processo de alfabetização? Será que também não alfabetizamos com as Ciências, a Geografia, a História, entre outras tantas existentes no currículo escolar?

De acordo com Straforini:

> Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental o ensino de Geografia, assim como as outras disciplinas que não sejam o Português e a Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no contexto da sala de aula. Sabemos que este problema decorre da falta de

> discussões teóricas, metodológicas e epistemológicas, bem como do grande problema na formação dos professores das séries iniciais, que assumem as suas dificuldades perante a discussão teórica das referidas disciplinas. (2002, p. 96).

Também evidenciamos essa problemática nas vivências ocorridas na escola com os/as professores/as dos anos iniciais e a dificuldade em que os/as mesmos/as têm de incorporar determinados assuntos de Ciências nos currículos. Parece que as Ciências não fazem parte das suas vidas e dos/as alunos/as. No entanto, vivemos cercados pelos fenômenos naturais em todas as situações do dia-a-dia, e as nossas crianças, hoje, mais do que nunca, necessitam estar atentas e vinculadas aos acontecimentos que ocorrem com relação ao meio ambiente, à tecnologia e ao seu próprio corpo, pois além da escola, elas percorrem vários espaços educativos, sendo cercadas de informações através de filmes, propagandas, documentários, internet.

Muitas vezes, percebemos a dificuldade que alguns/as professores/as têm no momento de desenvolver determinados assuntos com seus/as alunos/as relacionados às Ciências, pois aqueles aprenderam dentro de modelos tradicionais das Ciências, que ditam as "verdades únicas". Ou, muitas vezes, argumentam não ter conhecimento sobre esses assuntos, não sendo formados/as nessa área do conhecimento. Segundo Weissmann (1998, p. 32), "percebe-se, cada vez mais, que um dos principais obstáculos no momento de querer ensinar é a falta de domínio e de atualização dos professores no que se refere aos conteúdos escolares". Nesse sentido, entendem o conhecimento como "pronto, estático", baseado nos moldes do "método científico", com os passos a serem seguidos e aplicados numa seqüência de forma "mecânica". Dessa forma, às vezes, não existe muita clareza entre a "ciência escolar" e a "ciência dos cientistas" (WEISSMANN, 1998, p. 50) dentro da escola.

Temos consciência de que o conhecimento é importante, mas tão importante também é sabermos ter a sensibilidade na forma de conduzir e contextualizar os assuntos que vão surgindo em nossas salas de aula e não termos receio de dizer que não sabemos determinado assunto, e que vamos pesquisar juntos, e assim "aprender e ensinar". Com relação a isso, nós, educadores da contemporaneidade, necessitamos estar atentos a "outras" maneiras de "ensinar e aprender", ou seja, temos o compromisso de nos permitirmos aprender muito mais do que ensinar.

Sabemos que a escola, na vida das crianças, é fundamental, pois é nesse espaço em especial que elas se relacionam, trocam experiências, vivenciam outras, aprendem modos de ser e de agir. Assim como aprendem, nos ensinam muito, e é a partir desse "ensinar e

aprender" que podemos pensar outras metodologias de ensino, levando em conta aquilo que a criança já sabe a respeito de determinado assunto. Segundo Weissmann,

> [...] ao encarar o ensino de conteúdos referentes aos fenômenos naturais, o docente descobre que as crianças já construíram idéias sobre os mesmos e que tais idéias têm incidência em toda situação de aprendizagem, nas suas observações, na forma de abordar um problema, nas sugestões que realizam para resolvê-los, ou seja, em todas as atividades que as mesmas realizam ou que o professor proponha realizar. (1998, p.39).

Nesse sentido, estamos como mediadores e facilitadores nesse processo, proporcionando condições para que as crianças aprendam a partir daquilo que para elas seja significativo e relevante, ou seja, que os assuntos trabalhados façam parte de suas vidas e que a partir daí possam contribuir com suas vivências. Pois, afinal, não existe uma "receita" como sendo a melhor forma. Existem sim, "descobertas", que são únicas e que valem para cada momento, sendo modificadas, conforme as nossas condições de possibilidades que temos dentro do contexto no qual nos encontramos.

Em virtude de todos esses aspectos apresentados e em especial a importância de repensarmos na forma como ensinamos ciências ao/as nossos/as alunos/as é que percebemos o quanto necessitamos (re)significar os saberes acerca do currículo, entendendo-o dentro de uma visão mais ampla. Não somente em uma listagem de conteúdos, mas compreendendo-o como um espaço permeado de intenções e significados e que, portanto, reflete naquilo que somos e no que nos tornamos. Nesse sentido, abordaremos, no próximo item deste capítulo, o currículo e o ensino de Ciências.

2.3 CURRÍCULO E O ENSINO DE CIÊNCIAS

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. (SILVA, 2005, p. 150).

Nos últimos anos as discussões sobre o currículo e sua importância no contexto escolar propiciaram vários estudos e pesquisas, fazendo com que passássemos a questionar o entendimento do currículo não apenas como grade curricular, como um veículo neutro, como uma lista de conteúdos, mas como o resultado de uma construção social.

O currículo atual é caracterizado pela fragmentação, descontextualização e irrelevância. O currículo vem privilegiando as visões hegemônicas da sociedade, desconsiderando então as diversidades culturais. Os temas são trabalhados de forma isolada, fora de um contexto histórico, social, político e cultural, sem levar em conta a realidade dos/as alunos/as. Dessa forma, esses saberes não são compartilhados pelos/as alunos/as, pois para eles/as não apresentam significado algum, tornando-se então desinteressantes. Segundo Santomé (1998, p. 58), as instituições escolares "organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes, de forma nada motivadora para os alunos e alunas e, portanto, com risco de perder o contato com a realidade na qual se encontram".

Os conhecimentos trabalhados na maioria das escolas hoje são divididos em partes. As disciplinas não estabelecem relações com as outras; a mesma, dentro da mesma área. Não há uma abordagem sistêmica, visando à integração, proporcionando aos/às alunos/as para que eles/as percebam que todas as coisas estão interligadas e o que acontece numa parte reflete na outra e vice-versa. A ordenação dos conteúdos do ensino de Ciências, por exemplo, organiza-se normalmente "do menos para o mais", "da parte para o todo", "da célula para o tecido" e deste para o "órgão", "aparelho", "sistema" e, enfim, o corpo humano. Podemos perceber essa visão em outros assuntos tratados no currículo de Ciências, não apenas no corpo. Em Zoologia e Botânica, por exemplo, quando são trabalhados mostram sempre uma realidade diferente, com espécies desconhecidas por eles/as, pois os ambientes mostrados normalmente não fazem parte da realidade do/as aluno/as, tornando esses saberes sem importância e irrelevantes em suas vidas. Em virtude disso, muitas vezes, nossos/as educandos saem da escola não fazendo a relação do conhecimento com o cotidiano. O mesmo acontece como os anos iniciais, quando, por exemplo, discutimos com as nossas crianças a respeito do ar, como sendo uma mistura de gases insípida, inodora, incolor. Se perguntarmos para eles/elas se o ar tem cheiro ou cor, saberão responder? Como o ar não tem cheiro, se sentimos os cheiros no ar? Como o ar não tem cor, se enxergamos as nuvens pretas de poluição? Poderíamos nos perguntar: "são esses conhecimentos considerados válidos", ao invés de "quais conhecimentos são válidos" (SILVA, 2005, p. 148), quando trabalhamos determinados temas com os/as nossos/as alunos/as?

Assim, a escola vem enfatizando um conhecimento hegemônico, dito como "verdade", dificultando a produção de outros saberes; significativos e relevantes para a vida dos/as estudantes e capazes de atender as suas necessidades. Segundo Oliveira (2002), o professor de Ciências, hoje

> [...] deve deixar de ser um informante de conhecimentos científicos, o grande organizador das classificações biológicas e passe a investigar o que pensam os seus alunos, a interpretar suas hipóteses, a considerar seus argumentos e analisar suas experiências em relação aos contextos culturais. Sem perder de vista o conhecimento científico que pretende ensinar, mas tratar um tema sob vários ângulos, discutindo as diversas interpretações, permitindo que as representações dos alunos sejam confrontadas com as da ciência e como estas se integram. (p. 11).

Nesse estudo, buscamos nos contrapor a esses entendimentos e problematizar que o currículo não é meramente uma listagem ou um documento que apresenta objetivos, disciplinas, conteúdos e assuntos a serem tratados na escola, mas o resultado de escolhas feitas, como: "o que" deve ser ensinado, "como" deve ser ensinado, mas principalmente "por que" deve ser ensinado. "O que nos leva a optar por esses ou outros conhecimentos? Quais os interesses existentes por trás das escolhas feitas? Por que determinados conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não?" (SILVA, 2005, p. 16).

Embora saibamos que o currículo esteja submetido às regras, convenções, regulamentos característicos das instituições educacionais, não podemos deixar de vê-lo como um espaço de produção e criação de significados. Esses significados, no entanto, não são desvinculados dos processos e das práticas sociais de significação e, sobretudo das relações sociais. Segundo Silva (2003), o currículo, visto como produto acabado, concluído, sempre revela marcas das relações sociais e da sua produção, desde sua gênese como macrotexto de política curricular até transformação em microtexto de sala de aula. O autor ainda destaca, que

> [...] vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das relações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (p. 22).

Nesse sentido, não podemos deixar de dizer que o currículo é relação social e estabelecem-se trocas entre pessoas, e essas relações sociais são necessariamente relações de poder.[1] Através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos das mais variadas formas. Sendo assim, significa dizer que o currículo é uma questão de saber, poder e

[1] Uso "poder", dentro da concepção de Foucault, como uma rede que se dissemina por toda a rede social, em cujas "malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão." (FOUCAULT, 1999, p. 183).

identidade. Se o currículo está envolvido com a produção de subjetividades, é importante entender, segundo Silva (2005, p. 194), o currículo não apenas como sendo constituído de "fazer coisas", mas vê-lo também como "fazendo coisas às pessoas". Para o autor, o currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. Nesse sentido, quando produzimos o currículo, somos também produzidos e nessa produção sempre estão envolvidas relações de poder.

Sendo assim, podemos partir para uma reflexão a respeito do currículo e de como ele vem produzindo os sujeitos, constituindo suas identidades e articulando-se com o contexto histórico e cultural da época. Podemos dizer que o currículo não é, assim, uma operação cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos, ou seja, que o currículo está envolvido num processo de constituição do indivíduo.

Assim, a seleção de conteúdos nunca é neutra, sempre tem uma intencionalidade que depende do sujeito que queremos formar no meio onde esse sujeito está inserido. Segundo Silva,

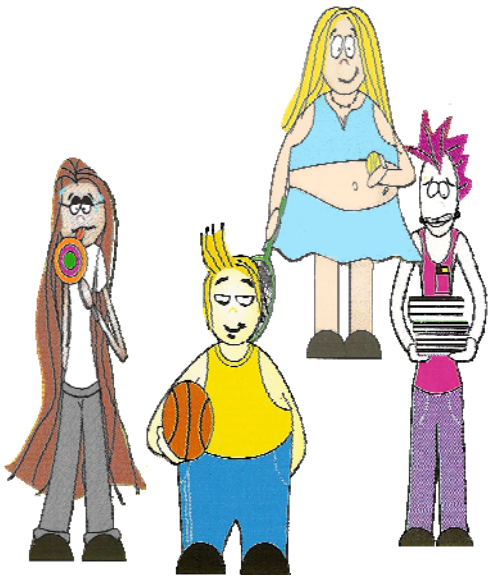
> [...] quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos que o conhecimento que constitui está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (2005, p. 15-16).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o conhecimento é o resultado de um processo de criação e interpretação social. Não se separa o conhecimento supostamente mais objetivo das Ciências Naturais e o conhecimento supostamente mais interpretativo das Ciências Sociais ou das Artes. Dentro dessa perspectiva, é possível pensar num currículo que enfatize precisamente o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento. (SILVA, 2005). O currículo, então, está envolvido num processo de produção de significados através de vários discursos, em que o mundo social é conhecido e representado de formas bastante particulares. Esses significados carregam a marca de poder que os produziu, não sendo então desinteressados.

Portanto, nós, educadores/as, temos o compromisso de problematizarmos os currículos e (re)pensá-los a fim de perceber se realmente tudo o que nos é dado como "pronto", "verdadeiro" realmente é importante e relevante como também possibilitar que os/as alunos/as vislumbrem o caráter socialmente construído dos conhecimentos e experiências.

Sendo o currículo, portanto “uma viagem, uma trajetória, um percurso” (SILVA, 2005, p. 150), ele se faz; assim, nossa imaginação está livre para pensá-lo e concebê-lo sob outras perspectivas que não se restringem apenas àquelas que foram eleitas e regulamentadas dentro das teorias tradicionais. Nesse sentido, neste trabalho procuramos, junto com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensar o currículo de Ciências como uma construção, a fim de criamos possibilidades de discutirmos que saberes, que matérias, que conteúdos podem ser ensinados aos nossos/as alunos/as, os quais sejam relevantes e úteis para suas vidas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS



3.1 ESTABELECENDO AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Dando início a este capítulo, passamos a demarcar os caminhos percorridos, as escolhas, as várias estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos na produção desta dissertação. Destacamos também algumas dificuldades encontradas durante o processo, principalmente por ser uma pesquisadora em constituição, buscando respostas sobre qual o "melhor" caminho a seguir. Segundo Corazza o "difícil é ter que sistematizar, sob uma forma metódica, o que se faz, como se faz, e o que vem nos movimentando para investigar deste jeito e não de outro." (2002, p. 106).

É necessário porém, apresentar alguns movimentos da pesquisa, a qual está ancorada no campo dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista. Segundo Nelson; Treichler; Grossberg (apud Silva, 1995, p. 9), os Estudos Culturais, não possuem nenhuma metodologia em particular que possam reivindicar como sua. Suas estratégias de pesquisa podem ser entendidas como uma "bricolage, isto é, sua escolha de prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva", uma vez que as escolhas dependem das questões feitas, dos objetivos propostos e do contexto considerado, possibilitando o uso de diversas ferramentas metodológicas. Para Corazza (2002, p. 120)

> Bem ao modo como os Estudos Culturais descrevem a(s) metodologia(s) plurais de trabalho com as quais vêm operando, em que não há referência a nenhuma base disciplinar estável, desde que se aproveitam quaisquer campos discursivos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação.

Portanto, nessa perspectiva existe a possibilidade de se utilizar diferentes estratégias metodológicas para que se estude os processos culturais da sociedade. Para Costa; Silveira; Sommer (2003, p. 40), os Estudos Culturais "percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos".

Nesse sentido, a fim de **analisar os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com relação aos corpos,** apresentamos as estratégias de investigação utilizadas durante a pesquisa, que auxiliaram neste percurso, para atingir o objetivo proposto:

1- Realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de conhecer as representações dos corpos e como elas trabalhavam-nos em suas salas de aula.

2- Análise de livros didáticos de Ciências, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizados pelas professoras para elaboração de suas aulas.

3- Análise dos materiais produzidos pelas professoras sobre o corpo, nas séries em que elas atuam.

4- Organização de um curso para as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entendemos que estas fontes de investigação nos propiciaram a produção dos dados para a pesquisa. Como nos coloca Goellner (2007, p. 21)

> [...] um documento, uma imagem, um artefato não são fontes históricas em si. O/a pesquisador/a é que lhe atribui esse significado a partir das questões que levanta para pesquisar, das indagações que faz sobre esse documento, da trama a partir do qual o documento é engendrado e sobre a qual ele pode falar.

3.2 FALANDO DAS ESTRATÉGIAS

A pesquisa foi realizada no município de Rio Grande, cidade mais antiga do estado do Rio Grande do Sul, tendo-lhe sido por muito tempo a capital. Está situada no extremo sul do Rio Grande do Sul. Tem, como limites, ao norte, o município de Pelotas e a Laguna dos Patos; a leste, o Oceano Atlântico e o canal do Rio Grande; a oeste, os municípios de Capão do Leão, de Arroio Grande e a lagoa Mirim; e, ao sul, o município de Santa Vitória do Palmar. É uma cidade litorânea, que possui a praia mais extensa do mundo (praia do Cassino), com uma extensão de aproximadamente 250 km de costa para o Oceano Atlântico. Possui uma população de 194.351 habitantes. A principal imigração ocorrida foi a portuguesa, que influenciou profundamente na cultura e arquitetura da cidade; além dessa, há descendentes de africanos, italianos, alemães, poloneses, árabes sobretudo libaneses, poloneses, ingleses e espanhóis. A cidade construiu sua riqueza ao longo de sua história devido à forte movimentação industrial. Ainda hoje é uma das cidades mais importantes do Rio Grande do Sul, principalmente devido à grande movimentação de cargas pelo porto do Rio Grande. A rede educacional é composta por escolas municipais, estaduais e particulares, universidade

pública e faculdade particular, o qual atende a população atual do município. Assim, o primeiro passo da pesquisa foi decidir quais escolas fariam parte deste movimento.

Para tanto, escolhemos uma escola municipal, uma estadual e uma particular, com o objetivo de observar a diversidade de vozes em diferentes realidades. Portanto, foram escolhidas três escolas do município do Rio Grande: a Escola Municipal São João Batista, a Escola Estadual Saldanha da Gama e o Colégio Marista São Francisco. O critério desta escolha foi pelo contato que já tínhamos, pois as duas primeiras, já participaram de algumas ações do grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, e a escola particular, porque nela trabalho atualmente. Após a escolha, entramos em contato com as direções das escolas e marcamos uma reunião a fim de apresentarmos o projeto de pesquisa. Na reunião, conversamos com as direções e convidamos as professoras[2] dos Anos Iniciais a participarem deste estudo. Entregamos às direções das escolas um termo de consentimento livre e esclarecido[3], para que as mesmas autorizassem a pesquisa em suas escolas. Durante as reuniões ficou estabelecido que as direções de cada uma das escolas iriam escolher as professoras, sendo uma de cada série (1ª a 4ª) dos Anos Inicias do Ensino Fundamental em regência de sala de aula.

3.2.1 Sobre as Entrevistas...

Nesta pesquisa, utilizei a entrevista como um evento discursivo que, segundo Silveira (2002, p.120), pode ser entendido "não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas, que circulam, no momento da realização da mesma e posteriormente no momento de sua escuta e análise". Nesse sentido, a referida autora, ao discutir o papel das entrevistas nas pesquisas em educação, problematiza a visão tradicional da entrevista como simples técnica que busca "descobrir" dados fidedignos, mas apresenta-a como produtora de sentidos, em que "as verdades são tidas como discursivas." (p. 120).

Entendemos nesta perspectiva, que o lugar que o/a entrevistador/a ocupa também produz efeitos sobre o/a entrevistado/a. Com relação à entrevistadora, esta encontra-se numa situação que se assemelha a uma conversa, mas que, ao contrário disto, está "marcada por algum objetivo, obter informações, impressões, sentimentos" (SILVEIRA, 2002, p. 131), pontos de vista sobre alguma coisa. Nesse sentido, a autora enfatiza a situação da entrevista

[2] Utilizamos professoras porque nas três escolas apenas mulheres lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
[3] Anexo A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as direções das escolas.

> [...] como um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a "quer saber algo", propondo ao / à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. (p. 140).

Compreendendo as entrevistas como uma ferramenta produtora dos dados da pesquisa, passamos a narrar os momentos que vivenciamos para a realização das mesmas. Num primeiro momento, realizamos uma reunião com as professoras para apresentar a pesquisa. Entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido[4] para cada uma delas e marcamos as datas e horários das entrevistas previamente. Participaram quatorze professoras. Esta atividade aconteceu nas próprias escolas durante o ano de 2006. Com o objetivo de conhecê-las melhor, num primeiro momento, organizamos algumas questões que falam um pouco sobre si mesmas, ou seja, seus dados pessoais, sua formação profissional, a série em que atuam, o tempo de atuação na série e no magistério. A fim de preservar as suas identidades, as professoras foram identificadas pelas letras do alfabeto, com a seguinte seqüência: 1ªano (A, B, C); 2ª ano (D, E, F, G); 3ª ano (H, I, J); e 4ª ano (K, L, M, N).

1º ANO

Professora: A **Idade:** 54 anos **Formação:** Pedagogia Plena
Série em que atua: 1ª série
Tempo de atuação na série: 22 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 30 anos/ 22anos
Professora: B **Idade:** 36 anos **- Formação:** Magistério/ História - Plena
Série em que atua: 1ª série
Tempo de atuação na série: 12 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 12 anos/10 anos
Professora: C **Idade:** 29 anos **Formação:** Magistério/ Pedagogia Séries Iniciais/PG- Ed. Física Escolar
Série em que atua: 1º ao do Ensino Fundamental de 9 anos
Tempo de atuação na série: 1 ano
Tempo de atuação no magistério/escola: 3 anos e meio/3 anos e meio

[4] Anexo B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as professoras.

2º ANO

Professora: D **Idade:** 34 anos **Formação:** Magistério/ Letras Português – Francês
Série em que atua: 2ª série
Tempo de atuação na série: 15 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 17 anos/3anos
Professora: E **Idade**: 34 **Formação:** magistério/ Pedagogia – Séries Iniciais / Pós-graduação: Metodologia de Ensino com Docente.
Série em que atua: 2ª série
Tempo de atuação na série: 9 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 15 anos/ 15 anos
Professora: F **Idade:** 53 **anos Formação:** Pedagogia – Supervisão Escolar e Administração Escola
Série em que atua: 2ª série
Tempo de atuação na série: 3 anos ("trabalhei muito tempo na secretaria")
Tempo de atuação no magistério/escola: 24 anos/ 6 anos
Professora: G **Idade:** 39 anos **Formação:** magistério/ Pedagogia Pré-escola e 2º grau/ Pós em Educação
Série em que atua: 2ª série
Tempo de atuação na série: 4 anos

3º ANO

Professora: H **Idade**: 44 anos **Formação:** Magistério
Tempo de atuação no magistério/escola: 26 anos / 26 anos
Série em que atua: 3ª série
Tempo de atuação na série: 2 anos ("muito tempo na 4ª série")
Professora: I **Idade:** 28 anos **Formação:** História – Plena/ Pós em História do RS.
Série em que atua: 3ª série
Tempo de atuação na série: 2 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 5 anos/ 5 anos
Professora: J **Idade**: 35 anos **Formação:** Magistério/ Pedagogia – pré-escola e PG. Psicopedagogia
Série em que atua: 3ª série
Tempo de atuação na série: 3 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 16 anos/ 16 anos

4º ANO

Professora: K **Idade:** 30 anos **Formação:** Letras - Português
Série em que atua: manhã: 4ª série **e** tarde: 1ª série
Tempo de atuação na série: 4 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 4 anos/ 3anos
Professora: L **Idade:** 46 nos **Formação:** Ciências-Licenciatura curta
Série em que atua: 4ª série.
Tempo de atuação na série: 5 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 28 anos/3 anos
Professora: M **Idade:** 34 anos **Formação:** Licenciatura em Matemática
Série em que atua: 4ª série
Tempo de atuação na série: 1 ano
Tempo de atuação no magistério/escola: 4 anos/ 3 anos
Professora: N **Idade:** 37 anos. **Formação:** Biologia-Plena - Pós-Orientação Educacional
Série em que atua: 4ª série.
Tempo de atuação na série: 8 anos
Tempo de atuação no magistério/escola: 12 anos/ 12 anos

Salientamos que, na primeira escola em que fomos, as professoras estavam extremamente ansiosas com a atividade, pois perguntaram se podiam responder em conjunto. Conversamos a respeito, explicando os objetivos da pesquisa e a dificuldade em entrevistá-las de forma coletiva, já que não tínhamos nos organizado para tal. Como coloca Silveira a entrevista é um "terreno movediço entre o esperado e o inesperado." (SILVEIRA, 2002, p.126).

Alguns destes acontecimentos inesperados deram-se, talvez pela minha inexperiência em conduzir esta atividade, já que nunca tinha trabalhado desta forma até então, como professora pesquisadora. Silveira descreve essa situação "entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo 'dê errado'... do outro, a entrevistada, com outros anseios: que perguntas ela vai me fazer? O que vai pensar/dizer/escrever sobre mim? Enfim por que concordei com isso?" (2002, p. 119).

Durante as entrevistas também ocorreram momentos em que era difícil manter o curso da conversa. Muitas perguntas realizadas eram respondidas com subterfúgios, com

monossílabos. Para Silveira (2002, p. 127) o que o entrevistador “mais teme são os silêncios, as fugas ao assunto, os subterfúgios...” Porém, outros momentos foram extremamente importantes, pois tivemos a oportunidade de conhecer as professoras e perceber, através dos seus discursos, quais eram os significados atribuídos aos corpos nas suas práticas pedagógicas.

Apresentamos a seguir algumas questões que orientaram a entrevista semi-estruturada com as professoras, mas que, segundo Triviños (1994, p. 145)

> É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA

1. Qual é o teu entendimento de corpo?
2. Achas importante trabalhar o corpo? O que consideras importante?
3. Como trabalhas o corpo na série em que atuas?
4. Que atividades realizas quando trabalhas essa temática?
5. Que conteúdos são trabalhados sobre o corpo na série em que atuas?
6. Utilizas livro didático? Qual?
7. Como foi a escolha do mesmo? Participaste na escolha desse material pedagógico?
8. Como é apresentado o corpo nos livros didáticos?
9. Como é apresentado o corpo das meninas e dos meninos nesses livros?
10. Que outros recursos são utilizados para preparar e trabalhar o corpo na sala de aula?
11. Tens conhecimento dos PCNs de como eles abordam o corpo?
12. Existem diretrizes para trabalhar o corpo na tua escola?
13. Já participaste de algum curso/evento que envolve a temática sobre o corpo?
14. Ocorrem reuniões pedagógicas na tua escola para discutir várias temáticas, entre elas o corpo? Quais?

A análise destas entrevistas será apresentada no Capítulo 3, desta dissertação, através do artigo intitulado **Representações de corpos de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

3.2.2 Sobre os Livros Didáticos...

Os livros didáticos são artefatos culturais utilizados nas salas de aula pelas professoras, pois produzem sentidos, significados, modos de viver e de ser nos sujeitos. As professoras dos Anos Iniciais se baseiam propriamente em livros didáticos para preparar as suas aulas. Percebemos isto no decorrer das entrevistas, quando a maioria relatou que não utiliza um livro didático específico, utilizando vários, como apoio no planejamento das suas aulas. Assim, o modelo de ensinar, na maioria das vezes, segue uma listagem de conteúdos que constam nestes materiais. Portanto, para realizar a análise, solicitamos que elas emprestassem os livros que mais utilizavam, para que fossem analisados.

Os livros utilizados são: MARTINS, Eduardo & WOLLF, Janeth **Redescobrir Ciências,** Livro 1. São Paulo, FTD, 2000; MARTINS, Eduardo & WOLLF Janeth, **Redescobrir Ciências**, Livros 3 e 4; COELHO, Armando et all. **Marcha Criança/Ciências Naturais** - 1ª e 2ª séries. São Paulo, Scipione, 2000; COELHO, Armando et all. **(Novo) Marcha Criança – Ciências Naturais**/3ª série. São Paulo, Scipione, 2002. SANTOS, Inara Gonçalves Gomes dos & SILVA, Maria de Fátima Costa, **Ciências Passo a Passo** – 2ª série. Belo Horizonte, Dimensão, 2001. TRIGO, Elisabete Chaddad & TRIGO, Eurico Moraes, **Viver a aprender Ciências** – 4ª série. São Paulo, Saraiva, 2001. FAVALLI, Leonel et all. **A Escola é nossa – Ciências Naturais** – 2ª série. São Paulo, Scipione, 2000; MENEGUELLO, Marinez. **De olho no futuro** – 3ª série. São Paulo, Quinteto, 2001; MENEGUELLO, Marinez, **De olho no futuro** (nova edição) – 2ª e 3ª séries. São Paulo, Scipione, 2005; LUCAS, Pedro R. **Ciências** – 3ª série. São Paulo, Ática, 2001.

Assim, observamos nesses materiais como o corpo era apresentado, buscando, também, as inscrições de gênero sobre esses corpos.

A análise desses materiais será apresentada no Capítulo 3, através do artigo cujo título é **Investigando os corpos nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

3.2.3 Sobre os Materiais Produzidos...

A outra estratégia metodológica foi analisar os materiais produzidos pelas professoras. Assim, durante as entrevistas, solicitamos que cada professora entregasse, até o final do ano de 2006, uma cópia de todo o material que elas produzissem com seus/as alunos/as sobre os corpos, com objetivo de conhecer as práticas de sala de aula vinculadas a essa temática.

Com relação a esses materiais, a maioria das professoras não tinha realizado muitas atividades abordando a corpo durante aquele ano. A maioria das atividades relacionava-se aos conteúdos trazidos nos livros didáticos. Apresentaremos algumas questões que mais se destacaram:

Na análise dos materiais produzidos pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciamos algumas atividades em que foram trabalhadas questões sobre a identidade. Foram confeccionados cartazes nos quais o título era *"O Corpo"* em que os/as alunos/as tinham que desenhar como cada um enxergava o seu corpo. Outro cartaz (Figura. 1) apresentado era intitulado "*Somos meninos e meninas*", em que eles também representavam, nesse espaço, o corpo de menino e de menina.



Figura 1 – "Somos meninos e meninas": desenhos feitos pelos/as alunos, em que são diferenciados pelo cabelo, roupa ou pelos órgãos genitais.

Nos cartazes, observamos que a maioria dos meninos diferenciava a menina do menino pelo desenho dos órgãos genitais e dos seios, enquanto a maioria das meninas representava a diferenciação de sexo por adornos, como cabelos compridos/curtos, roupas como saia, vestido ou calça, lábio pintado ou não; e entre o grupo, percebeu-se também que algumas crianças não fizeram a diferenciação de meninos e meninas. A partir dessa atividade, percebemos o quanto as marcas do corpo refletem-se nas questões de gênero e o quanto somos produzidos culturalmente. Segundo Louro (2001, p. 11), a inscrição dos gêneros –

masculino ou feminino – nos corpos, é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As identidades de gênero são, portanto, compostas e definidas por relações sociais; são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Outro cartaz, também foi feito por essa mesma turma, onde eles/as tinham que representar para o grupo como eles nasceram e cujo título era *"Meu corpo surgiu no mundo assim..."* (Figura 2).

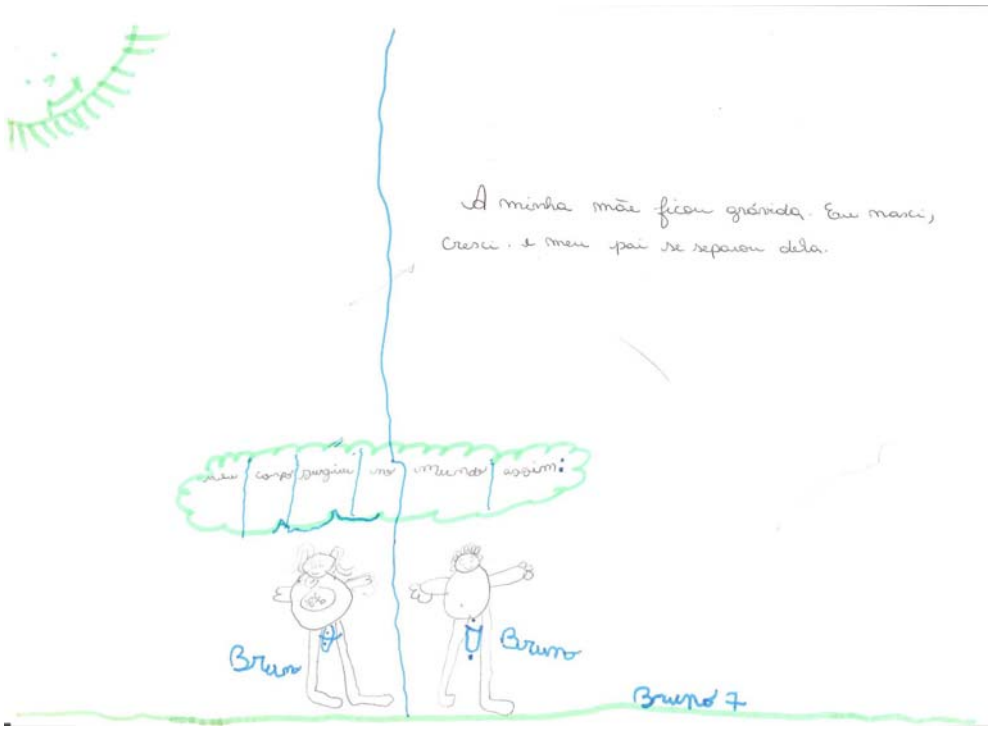


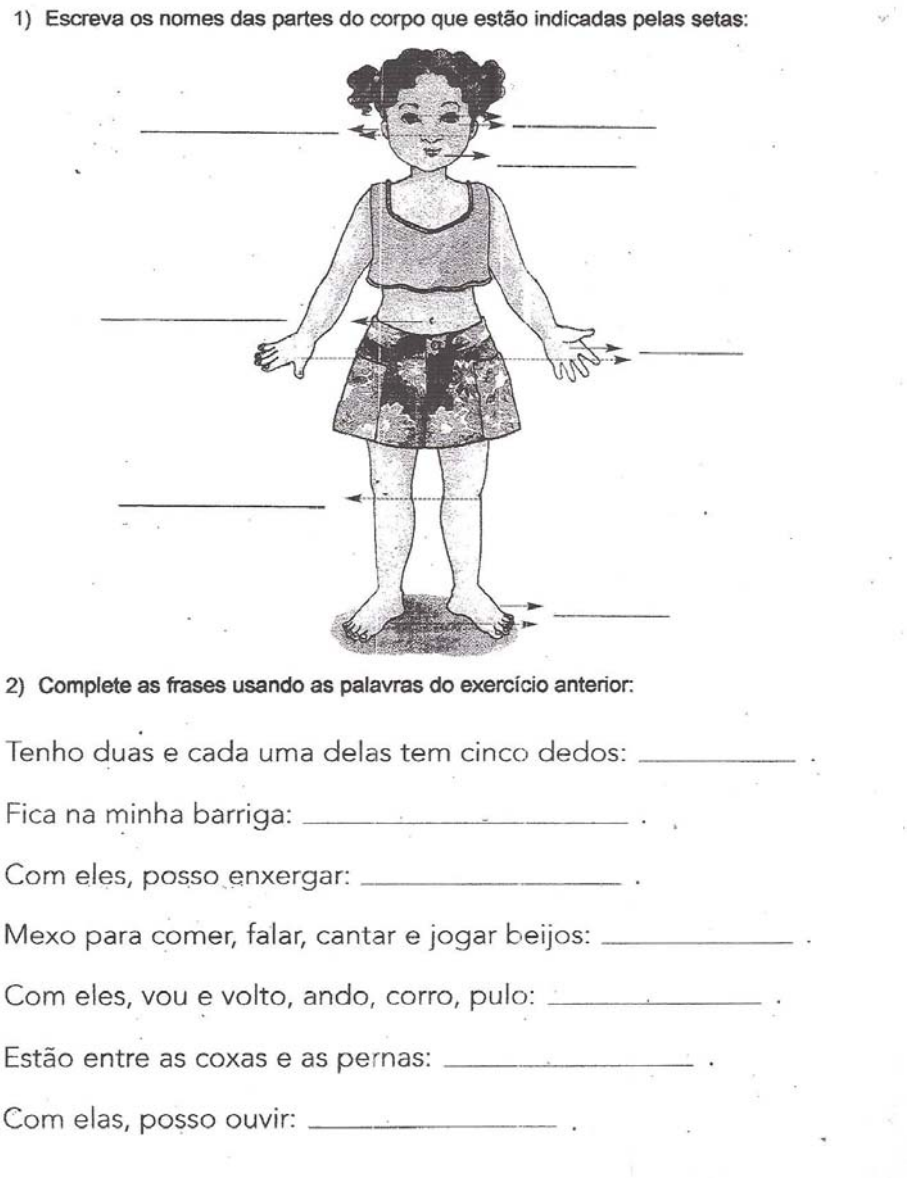
Figura 2 – Cartaz – "Meu corpo surgiu no mundo assim": desenho realizado pelos/as alunos/as.

Nesta atividade, destacamos algumas falas das crianças presentes no cartaz como: "*nasci da barriga da mãe; minha mãe ficou grávida, eu nasci da barriga; papai e mamãe ficaram juntos, formou uma sementinha, e eu nasci; casaram, ficaram juntos, gravidez, nasci assim; mamãe fez sexo com papai e depois eu nasci; mamãe foi no médico e ganhou nenê; quem criou o mundo foi Jeová, que criou as coisas. Minha mãe conheceu meu pai na Argentina. Aí dentro da barriga da minha mãe estava um bebê que era o Marcos; minha mãe ficou grávida, nasci, cresci e meu pai se separou dela"*. Percebemos o quanto as crianças têm conhecimento com relação à sexualidade que, muitas vezes, a escola silencia e não oportuniza situações em que os/as alunos/as possam expressar o seu conhecimento e que, segundo Ribeiro (2006, p. 118), "os significados que damos a sexualidade são socialmente produzidos e sustentados por uma variedade de linguagens". Segundo a autora, esses significados "não

estão apenas ‘na cabeça’, mas eles constituem e regulam as práticas sociais e são produzidos através de uma variedade de meios, ou seja, a mídia (TV, rádio, revistas, internet), as práticas do cotidiano, as relações familiares, escolares, pessoais...”.

Algumas professoras trabalham o corpo, enfatizando suas partes, funções, saúde do corpo, priorizando os discursos biológicos, descrição e conceituação de estruturas orgânicas e médicas... Não que esses discursos não sejam importantes, mas são tão importantes quanto os históricos e culturais. Dentre as atividades, podemos destacar algumas que foram realizadas na forma de exercícios - extraídos dos livros didáticos – (Figura 3), partes do corpo com suas funções, observação de células e outras estruturas do corpo.

Desta forma, constatamos, na figura abaixo, a utilização dos livros didáticos como instrumentos principais na preparação das suas aulas. Assim, a escola legitima os discursos biológicos, produzindo “verdades” sobre o corpo, ditadas pela visão hegemônica que vê a ciência como algo “incontestável”. Desta forma, o currículo escolar desconsidera outras abordagens educativas, que têm a participação ativa na produção dos corpos, tais como revistas, jornais, anúncios publicitários, músicas, entre outros artefatos culturais.


1) Escreva os nomes das partes do corpo que estão indicadas pelas setas:

2) Complete as frases usando as palavras do exercício anterior:

Tenho duas e cada uma delas tem cinco dedos: _____ .

Fica na minha barriga: _____ .

Com eles, posso enxergar: _____ .

Mexo para comer, falar, cantar e jogar beijos: _____ .

Com eles, vou e volto, ando, corro, pulo: _____ .

Estão entre as coxas e as pernas: _____ .

Com elas, posso ouvir: _____ .

Figura 3 – Atividade realizada pelas professoras enfatizando as partes do corpo.

Estas análises foram apresentadas no III Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas, realizado em Porto Alegre, no ano de 2007, no artigo intitulado, **Análise dos materiais produzidos pelas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.**

3.2.4 Sobre o Curso...

Organizamos o curso **(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,** porque entendemos que o papel político do pesquisador não é

apenas produzir os dados empíricos e analisá-los, mas também propiciar, no caso deste estudo, outros modos de pensar os corpos, outras estratégias de apresentá-los para os/as alunos/as. (RIBEIRO, 2002). Assim, além de conhecer o material produzido e utilizado pelas professoras, através das outras estratégias metodológicas utilizadas neste estudo, como análise dos livros, análise das entrevistas e análise dos materiais produzidos, tivemos oportunidade de refletir conjuntamente sobre que corpo é esse que está sendo tratado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

(Re)lembrando algumas expectativas que antecederam este momento, iniciamos primeiramente comentando sobre a confecção do fôlder[5] para realização das inscrições do curso. Após, foi feita a divulgação e entrega do mesmo para que fosse efetuada a inscrição propriamente. A princípio, a procura pelo curso superou as expectativas, pois esperávamos que fossem participar somente as professoras que se envolveram nas entrevistas, apesar de ter estendido o convite às demais colegas de suas séries. No entanto, foram efetuadas 39 inscrições. Ao mesmo tempo, porém, sabia que esse número não era o real, pois o número de inscritos não garante que todas compareçam, até porque, durante as inscrições, várias professoras contataram perguntando se poderiam inscrever-se, mesmo sabendo que não poderiam comparecer em todos os encontos, por motivos particulares e de trabalho. Mesmo assim tinham interesse em participar. Assim, com o intuito de possibilitar que a maioria pudesse realizar o curso, organizamos o horário de acordo com tempo que tivessem disponível. Para tanto, estabelecemos cinco encontros quinzenais, de 2 horas de duração, das 18 às 20h, compreendendo o período de abril a junho de 2007. Estes encontros foram previamente planejados e organizados pela equipe do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (coordenadora, mestranda, bolsista de iniciação científica e outras participantes).

Apresentamos, a seguir, as professoras participantes do curso: três são supervisoras, uma orientadora educacional e uma é professora de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo as restantes todas atuantes em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 29 professoras. Cabe salientar aqui que o curso foi oferecido primeiro para as professoras participantes das entrevistas e suas colegas de séries das três escolas do município que estavam envolvidas na pesquisa desde o início, (Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, Escola Estadual Saldanha da Gama, e Colégio Marista São Francisco), no entanto, a divulgação do mesmo, feita por uma professora já participante da pesquisa, gerou interesse maior que o esperado, alcançando um público de

[5] Anexo C – Folder do curso

professoras dos anos iniciais de outra escola estadual (Escola Estadual Revocata Heloísa de Mello) não envolvida até o momento na pesquisa, mas que só veio acrescentar ao trabalho.

O curso funcionou como um espaço narrativo de "contar histórias, ouvir histórias e de contrapor algumas histórias a outras" (RIBEIRO, 2002, p. 30) a respeito das práticas escolares relacionadas ao corpo. Esta estratégia – de ouvir e contar histórias – também tinha como objetivo problematizar e desestabilizar e, eventualmente, modificar os significados atribuídos aos corpos pelas professoras. Porém, não consideramos que as narrativas que emergiram do curso representaram a totalidade do que as professoras tinham e têm a dizer ou pensam a respeito dos corpos, pois, como diz Larrosa (1996, p. 461-462), "as narrativas pessoais se produzem e se medeiam em diferentes contextos sociais e com diferentes propósitos".

Portanto, assim como o curso possibilitou a produção dos dados da pesquisa, também foi um espaço para que as professoras e o grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola pudessem discutir a respeito de como esse corpo vem sendo apresentado e trabalhado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar alguns referenciais teóricos que discutem os corpos enquanto "uma construção biossocial." (SOUZA, 2007, p. 15). Partindo deste pressuposto teórico é que foram organizados os objetivos para o curso:

1. problematizar os corpos não como pura materialidade biológica, mas sim produzido histórico e culturalmente;
2. discutir escola como sendo um dos espaços implicados na produção dos corpos;
3. analisar como as diferentes pedagogias culturais vêm apresentando e produzindo os corpos;
4. analisar os livros didáticos e os materiais utilizados pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste curso foram analisadas falas, cartazes, textos. Para tanto, todos os encontros foram filmados e gravados para posteriormente serem transcritos. Todas as participantes do curso assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido[6], para que ocorressem as gravações e a filmagem.

[6] Anexo D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido do curso oferecido às professoras.

3.3 NARRANDO OS ENCONTROS

O curso (**Re)pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental** possibilitou um espaço de aprendizagem e troca de experiências através das narrativas entre professoras com regência de classe e professoras pesquisadoras. Tivemos oportunidade de problematizar, discutir, construir e reconstruir saberes acerca dos corpos e perceber como esses corpos são tratados nas práticas pedagógicas pelas professoras. Assim passamos, a seguir, a apresentar as atividades realizadas em cada um dos encontros para atingir os objetivos propostos.

1º encontro: Dia 20 de abril de 2007

Inicialmente, comentamos sobre o curso, pois nem todas as professoras sabiam como ele surgiu, visto que não foram participantes deste movimento de pesquisa desde o início. Após, fizemos uma atividade de apresentação em que cada uma das participantes confeccionou um crachá (Figura 4) com seu nome, a partir de material de sucata, que teve como objetivo conhecerem-se. Juntamente com a apresentação pessoal por intermédio do crachá, cada uma respondeu à seguinte pergunta: **Por que vieram fazer este curso sobre os corpos?** Ao olhar as narrativas das professoras, destacamos algumas falas:

"Porque as crianças cada vez têm mais curiosidade, querem saber sobre isso mais cedo e acho que a gente tem que aprender, tem que estar pesquisando, se atualizando".

"Porque a gente vive com as crianças e não sabe como ajudar, problema maior é esse. Como ajudar"?

"Porque as questões do corpo são impossíveis de serem deixadas de lado. Então é mais espaço para discutir, refletir, repensar".

" Porque o trabalho com o corpo cada vez está ficando de lado".

" Porque o corpo é fundamental, assim como para os pequenos a classe é muito grande, para os grandes a classe é muito pequena".

"Porque na 4ª série, começa aflorar mais estas questões, eles começam a se interessar mais. Acho importante saber mais coisas pra saber como que eles lidam com essas questões".

"Acho interessante porque muitas vezes tu não sabe o que fazer com determinado aluno na sala. Ele corre, ele pula, ele grita. Na verdade o corpo dele está querendo te falar

alguma coisa. Se tu pára pra sentar e puxar conversa ele não vai entender por que. Tu vai chegar na conclusão porque aquela está assim naquele momento, naquele dia. Eu acho isso muito importante".

" Eu acho que nós professoras também temos um corpo. Então assim como nós temos que repensar o corpo do nosso aluno, nós também temos que repensar nossa cultura, que nós também temos uma cultura, um corpo e por aí a fora. Porque primeiro nos constituímos como pessoas para depois constituirmos o nosso aluno".

Esta atividade possibilitou com que as professoras pudessem expor as suas angústias, seus desejos e "querer algo mais" para suas práticas pedagógicas, sendo um espaço de aprendizagem, em que elas tiveram oportunidade de discutir, refletir, trocar experências, sobre como lidar com determinados assuntos relacionados ao corpo que, muitas vezes, são tratados dentro dos programas curriculares, seguindo um padrão que deve ser tomado como "único e verdadeiro". Assim, segundo Souza (2007, p. 18) "o corpo é representado sob o ponto de vista das disciplinas biológicas ficando reduzido ao organismo biológico (descrição e conceituação das suas estruturas orgânicas) e médicas, em que são prescritas as medidas promotoras da saúde". Desta forma, não se leva em conta os desejos, as vontades, as curiosidades e os saberes construídos através das vivências das crianças com relação aos seus corpos.



Figura 4 - Confecção dos crachás

Num segundo momento, com objetivo de analisar como as professoras percebem os corpos e quais as questões que abordam quando trabalham os corpos em suas salas de aula, solicitamos uma atividade chamada "Recorte dos Corpos", em que as professoras foram divididas em grupos, e cada grupo confeccionou um cartaz com corpos de crianças, a partir de

revistas. Neste dia, não foi possível fazer as apresentações dos cartazes, ficando para o próximo encontro.

2º encontro: Dia 04 de maio de 2007

No segundo encontro, retomamos a atividade dos cartazes fazendo os seguintes questionamentos com relação a eles: Por que corpos nus, magros? / Menina no corpo de mulher? / Por que corpos gordos e somente de bebê? / Corpo priorizando somente a mente? / Por que tanto corpo de bebê? / Por que só homossexualidade masculina?

A seguir, apresentamos os cartazes realizados por cada grupo:

Cartaz 1: "*Representa o mundo da imaginação,* (Figura 5) *mundo em que as crianças vivem. A cabeça constrói esse mundo dos sonhos, brincadeiras. A base é a identidade".*



Figura 5 – Cartaz do Grupo 1

"Acho que o mundo das coisas que ele vai aprendendo da família, das coisas que se escuta, das coisas que a gente aprende como é coisa de menino, coisa de menina. Enfim, de todas as vivências, de tudo aquilo que ele vai pegando das experiências, daquilo que essa criança vive. Então, quando tu olha, tu vê realmente a criança tem tudo isso e muito mais aquilo que a gente nem imagina, que são as informações. Tudo isso tem sido algo que está ali, que não é algo que não sabe, mas o que tem, que possui. Quando a gente montou o cartaz, a gente quis mostrar que esse corpo vem já com uma série de coisas que ele traz com ele. As idéias, a identidade que ele vem construindo com a cultura, a vivência que ele tem.

Tanto é que a colega colocou que esse corpo poderia ter qualquer nome, que às vezes a gente deixa isso desvalorizado. E ele é um corpo muito rico pra se trabalhar em sala de aula".

Cartaz 2: *"Representa um único corpo formado a partir de vários corpos (*Figura 6*), várias crianças em uma só, representando as diferenças de cada um, suas individualidades. A cabeça com óculos indica que a criança está atenta e os pés representam a sua caminhada".*



Figura 6 – Cartaz do Grupo 2

"A criança social, que não fica sozinha, que sente falta, que tem que ter companhia, que tem que ter o outro".

"Acho que é importante também que a criança se forme a partir de relações que eles vão estabelecendo ao longo da vida..."

"Os pés representam toda a acaminhada que a criança está vencendo, fazendo o seu mundo".

Cartaz 3: *"Representa o corpo de menina,* (Figura 7) *ou seja, corpo de menina e cabeça de mulher, representando a incomodação da criança, que ainda é uma menina, mas que o corpo já se transformo. Então temos que saber trabalhar com isso: sexualidade representada por um corpo com cabeça de menino e usando saia (homossexual, como trabalhar com isso em sala de aula?) e um corpo que representa a infância".*



Figura 7 – Cartaz do Grupo 3

Cartaz 4: "*Representa vários corpos.* (Figura 8). *Corpo que tem a preocupação de se tornar um corpo escultural bem trabalhado corpo da criança curiosa, por isso os olhos bem atentos a tudo que está acontecendo ao seu redor; o corpo da criança que vai se tornar uma adolescente rebelde; a criança bebê, que pensa na fase infanto juvenil de praticar esportes, normalmente tendo algum ídolo; ao acordar para o sexo, que na maioria das vezes as crianças fazem a separação meninas de meninos, que, ao mesmo tempo em que tem a curiosidade de saber como o corpo funciona, também fogem um pouco disso; um corpo de menina com cabeça de menino, pois nenhum corpo é totalmente masculino ou feminino; mistura dos dois corpos, talvez a homossexualidade. Então, como trabalhar a homossexualidade, uma vez que esse aluno está inserido na turma".*



Figura 8 – Cartaz do Grupo 4

Cartaz 5: "*Representa diversos momentos importantes da vida*. (Figura 9) *que são expressos nos corpos: engatinhar, bebê pelado representa a importância do contato com a mãe e também aborda questões da sexualidade, sair para o mundo da socialização. A única coisa*

que a gente comentou foi a questão de espaço, controle de seu corpo, saber os limites do seu corpo, o que ele pode fazer".



Figura 9 – Cartaz do Grupo 5

Nos cartazes apresentados percebemos que as professoras entendem que os corpos são seres sociais, que possuem uma história e uma identidade e que essa história não vem pronta, ela é construída em todos os espaços por onde a criança percorre se subjetivando a todo momento. Os saberes que as crianças têm a respeito de si e do mundo muitas vezes não são valorizados na escola. Nesse sentido, os discursos sobre os corpos que se encontram nos cartazes, dizem respeito aos saberes que fazem parte de todos nós, como sexualidade, magreza, beleza, entre outros. Por aí, somos interpelados por esses significados em várias instâncias educativas como jornais, revistas, televisão, internet, que nos comunicam a todo momento qual é o padrão de corpos que é "aceito" hoje na sociedade contemporânea. Foi nesta perspectiva que direcionamos as atividades deste curso, procurando problematizar esse corpo que é trabalhado nas escolas, do qual nos mostram as partes, funções, como sendo o único modelo a ser seguido. Portanto, com as falas das professoras, percebemos a existência de diferentes discursos para tratar dessa temática, mas que é difícil trazer para dentro da escola esses discursos, em virtude de um ensino que prioriza o "corpo biológico".

Num segundo momento deste dia do curso, as professoras organizaram-se em grupos por anos, a fim de realizarem uma proposta de aula sobre o corpo, dentro daquilo que elas já estão fazendo com seus alunos nas suas respectivas escolas. A seguir, apresentamos as propostas das atividades de cada grupo:

1. **Grupo das coordenadoras pedagógicas e orientadoras edcacionais:**

Nossa proposta visa buscar significado para as aulas de Ed. Física, ond,e desde a Ed. Infantil até o Ensino Médio, deve-se buscar desenvolver a integração dos alunos com uma proposta diversificada e com objetivos próprios para a faixa etária:

- *Jogos cooperativos*
- *Lateralidade*
- *Orientação espacial*
- *Psicomotricidade*
- *Cooperação*
- *Socialização*
- *Conhecimentos*
- *Interdisciplinaridade*

2. **Grupo Educação Infantil**

Briancando com o corpo: *as crianças ficam dispersas em um local bem amplo. Ao sinal do professora, os alunos imitam alguns animais conforme a solicitação (macaco, elefante, cobra, girafa, cachorro, etc). Após, os alunos poderão representar os animais que quiserem.*

As crianças ficam em duplas. Após o sinal do professor, tocam em alguma parte do corpo de colega, conforme a solicitação do professor: nariz, boca, ouvido, etc.

Vestir bonecos de papel*: as crianças recebem um casal de bonecos de papel e várias roupinhas, fazendo diversas combinações.*

Gravuras com gestos*: o professor apresenta determinada figura e expressão. Os alunos deverão imitá-lo.*

3. **Grupo 1º ano**

1) *Olhar no espelho, se observar e desenhar seu retrato, roupa, cabelo etc*
2) *Fazer caretas na frente no espelho*
3) *Desenhar seu corpo no papel a metro*
4) *Músicas envolvendo as partes do corpo*
5) *Maneira correta de sentar*

6) *Dramatizar músicas com o corpo*
7) *Trabalhar com massa de modelar, fazendo as diferenças entre meninos e meninas.*

4. Grupo 2º ano

Identidade: Trabalho com o nome

Os alunos levaram questionário para casa, em que junto com pais construíssem a históra dos seus nomes. Foi trabalhado com alguns a questão do gostar ou não do seu nome. Foram feitas atividaes variadas com os nomes das crianças. Depois a professora passou a trabalhar o esquema corporal através de músicas, brincadeiras, jogos, modelagem, mímica, etc.

Foi confeccionado um boneco, tendo como base o contorno do corpo de uma criança. O grupo definiu o sexo do boneco, escolheu um nome, vestiu... Também foram abordadas questões como: esqueleto, músculos, órgãos, etc. A partir desse momento, o boneco passará a visitar a casa das crianças e será feito um registro desta visita.

5. Grupo 3º ano

Através da música, aproximar os alunos com a convivência no ambiente escolar, sentindo um contato direto com o outro, sendo possibilitado o aperto de mão.

Música:

Boa tarde, boa tarde,
Boa tarde meu irmão,
Eu quero que sintas a paz que vem chegando ao coração.
Sou feliz na tua companhia,
Dando glória aleluia na sua companhia }2x

Após a apresentação das propostas das atividades, discutimos algumas questões de como o corpo poderia ser discutido e trabalhado em outras disciplinas. Qual é o entendimento de corpo que nós temos? Pois, geralmente, o corpo que é visto é dividido em cabeça, tronco e membros, ou seja, fragmentado.

Discutimos também a questão da história do nome, que é a marca identitária. Qual o significado do nome? Qual o significado do sobrenome? Por que o nome da mãe se perde na

maioria das vezes quando a gente casa? Por que somente o nome masculino leva Júnior no nome, quando é igual ao do pai?

Outro aspecto discutido foi a história do corpo, por exemplo, uso de tatuagens, brincos. Quem fazia tatuagens e usava brincos antigamente e hoje em dia quem faz ou usa? Por que não se questiona o porquê de colocar brincos nas meninas, mas sim nos meninos?

Estas questões foram dadas como sugestões de planejamento de atividades para as aulas das professoras.

A seguir, entregamos o texto: “E o corpo ainda é pouco...”,[7]. Sugerimos que lessem em casa para o próximo encontro. Assim finalizamos o 2º encontro.

3º encontro: Dia 11 de maio de 2007

Retomamos o texto: E o corpo ainda é pouco... A fim de possibilitar discussões acerca de qual é o corpo apresentado no espaço da sala de aula.

O texto sugere vários questionamentos a respeito do corpo, entendendo-o não como pura materialidade biológica, mas como um híbrido, sendo construído histórica e culturalmente. O autor salienta também a importância da cultura e o quanto ela nos produz em várias instâncias. Informa também sobre como o corpo é visto na escola, ou seja, um corpo regulado/ disciplinado, que tem horário para ir á escola, para comer, para ir ao banheiro, para perguntar. E se esse corpo foge à regra, ele é punido. Na realidade, sabemos que os corpos se expressam cada um de uma forma e, por isso, a dificuldade de trabalhar com esses corpos heterogênos em uma sala de aula, pois tratamos todos como se fossem universais. É trabalhado também o corpo nas aulas de Ciências e Biologia, sendo um corpo dividido em cabeça, tronco e membros. Um corpo atemporal, ahistórico, sem rosto, pés, mãos, sexo, fragmentado em órgãos, funcionalista, deslocado do ambiente. Assim o/a nosso/a aluno/a não se reconhece nesse corpo estudado.

Num segundo momento deste dia, as professoras organizaram-se em grupos, receberam alguns livros didáticos e da literatura infantil, com o objetivo de analisar como é visto o corpo. Como auxílio para realizar a análise, as professoras receberam uma ficha de acompanhamento contendo as seguintes questões:

---

[7] SANTOS, L. H. dos. E o corpo ainda é pouco... In: SCHMIDT, S. (Org.) **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- Como aparecem os corpos?
- Qua(is) o(s) nome(s) dado(s) aos órgãos genitais?
- Como são dadas as explicações sobre o nascimento?
- Como são formadas e apresentadas as famílias?
- Existem diferenças entre os corpos dos meninos e das meninas?
- Como são apresentadas as identidades de gênero?
- Como são apresentadas as identidades sexuais?
- Nos livros aparecem outros aspectos que não foram citados acima? Identifique-os

Como fechamento, realizamos uma síntese de algumas imagens mais marcantes das representações dos corpos nos livros didáticos e na literatura infantil sobre algumas análises que já tinham sido feitas em outras pesquisas. As imagens dos livros didáticos foram feitas a partir das análises feitas de alguns livros utilizados pelas professoras participantes da pesquisa, resultando em um artigo que compõe o Capítulo 3 desta dissertação, intitulado **Investigando os corpos nos livros de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Funadamental.** Desta forma, finalizamos este escontro.

4º encontro: dia 25 de maio de 2007

O quarto encontro teve início com a apresentação do texto "Que corpo a escola produz?"[8].

No texto, a autora enfatiza que o ser humano, desde que nasce, está inserido em práticas culturais produtoras de sentidos nas quais as pessoas vão se reconhecendo e que, desse modo, constituem as próprias pessoas. Nesse sentido, podemos pensar que os corpos são históricos e culturalmente produzidos e que a escola é um dos espaços culturais implicados na sua produção.

Todas essas marcas culturais, em que estamos inseridos e que nos interpelam diariamente, podem nos fazer questionar onde a escola se coloca nesse lugar, de trazer essas marcas para dentro da escola. A escola, muitas vezes, continua trabalhando aquele corpo que é puramente biológico, fragmentado, atemporal, ahistórico, assexuado. Os saberes dos/as alunos/as são desconsiderados pela escola. Dessa forma, a escola constrói a sua própria

[8] SOUZA, N. G. Que corpo a escola produz. In: RIBEIRO, P. R. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Ed. FURG, 2007.

cultura e exclui abordagens que são tão importantes quanto as biológicas e que fazem parte da vida dos alunos e das alunas, pois foram construídos por seus discursos.

Após a apresentação do texto e as discussões sobre esse corpo, que é marcado pela história e pela cultura, passamos para a segunda atividade do dia.

O segundo momento deste dia foi delineado com a apresentação de algumas propostas de atividades, pois as professoras solicitaram algumas sugestões de atividades, em que são abordados outros temas relacionados aos corpos que não sejam somente aqueles que os livros e os programas curiculares trazem. Portanto, passamos a apresentar estas atividades, as quais destacamos: "**Adotando um bebê na sala de aula"[9],** realizada por uma professora do curso, mas que já participa do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola. Com esta atividade, procuramos apresentar algumas possibilidades de trabalhar a sexualidade numa primeira série. Após a apresentação desta professora, enfocando os aspectos históricos e culturais, comentamos como poderíamos abordar outros aspectos biológicos, como alimentação, respiração, saúde, doença...

A outra atividade chama-se: **"Eu, cidadã no mundo**"[10] **,** apresentada pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Os objetivos desta atividade são discutir a formação do nome e sobrenome, reconhecer a importância dos documentos na existência de cada cidadão, problematizar as organizações familiares existentes hoje, tais como presença de pai, mãe e filhos, mãe e filhos, pai e filhos, avós e netos, entre outras.

Após as apresentações das atividades e suas discussões, solicitamos às professoras que fizessem uma avaliação das mesmas, respondendo às seguintes perguntas:

- Como são trabalhadas estas temáticas em suas salas de aulas?

- Quais discussões poderiam ser feitas com seus/uas alunos/as a partir destas atividades?

Com estas questões, finalizamos o 4º encontro.

---

[9] BASTOS, C. et al. Adotando um bebê na sala de aula. In: COSTA, P. R. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. FURG, 2007, p. 56-58.

[10] BASTOS, C. et al. Eu cidadã no mundo. In: COSTA, P. R. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Ed. FURG, 2007, p. 74-77.

5º encontro: 01 de junho de 2007

O último dia dos encontros iniciou com a apresentação de um trabalho feito por uma colega do grupo de pesquisa Sexualidade e Escola, mostrando uma oficina que já realizara algumas vezes com crianças, cujo título é: Corpo, Gênero e Sexualidade. O trabalho tem início a partir da leitura ilustrada do livro "Mamãe botou um ovo"[11].

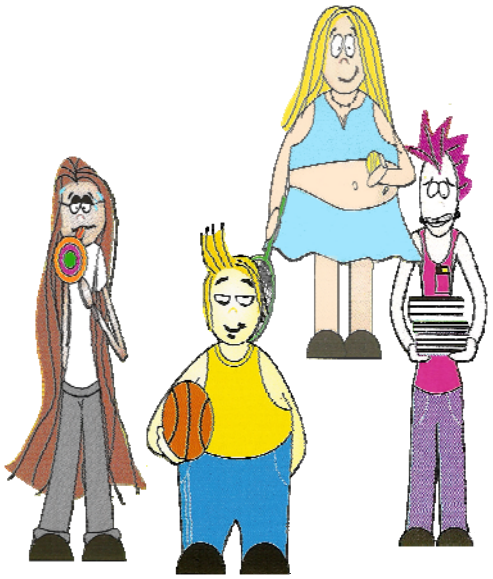
O grupo de pesquisa vem refletindo que a escola, enquanto instituição social, precisa problematizar os discursos hegemônicos sobre sexualidade, da criança inocente e assexuada, da família, sobre reprodução, do corpo biológico... Isso possibilitaria que essa temática também passasse a ser discutida e falada no espaço das salas de aula, permitindo a emergência de outras formas de tratar a sexualidade nessa instituição. Nesse sentido, acreditamos que este espaço de aprendizagem possibilitou que as professoras pudessem refletir, discutir, trocar experiências sobre suas práticas pedagógicas, e (re)pensá-las no sentido de incorporar outras representações culturais dos corpos, entendendo-os como sendo construídos pela história e pela cultura.

E assim finalizamos o curso (Re)pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A análise destes materiais será apresentada no Capítulo 3, através do artigo cujo título é **Corpos, gêneros e sexualidades: pedagogias escolares das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

[11] COLE, B. **Mamãe botou um ovo**. São Paulo: Ática, 1993.

4 APRESENTANDO OS ARTIGOS



4.1 REPRESENTAÇÕES DE CORPOS DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

RESUMO

O artigo tem como propósito investigar as representações de corpos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como as mesmas trabalham com essa temática em suas salas de aula. Para tanto realizamos, entrevistas semi-estruturadas com quatorze professoras da 1ª a 4º série. Esta discussão tem como base a pesquisa de mestrado, na qual buscamos analisar os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com os resultados das entrevistas, os corpos são significados para os/as alunos, na maioria das vezes, dentro de um padrão, seguindo um "modelo" de como deve ser ensinado, sendo um corpo didático, fragmentado, fora de um contexto social, cultural e histórico. Assim, buscamos, nesta discussão, (re)pensar determinados saberes acerca dos corpos, (re)significando-os como sendo produzidos pela história e pela cultura.

Palavras-chave: Corpos. Escola. Representações. Cultura.

ABSTRACT

The article aims at investigating the representations of the bodies of female teachers of the first years of elementary school and how they deal with such issue in their classrooms. In order to do so, we interviewed fourteen teachers from the 1st to 4th grade in the semi-structured form. This discussion is based on the Master's degree research, where we sought to analyse the discourses and the pedagogical practices of the female teachers in the first years of elementary school. According to the results of the interviews, the bodies are meant for the students, most of the times, in a pattern, following a "model" on how it must be taught, thus, it is a didactic body, fragmented, out of the social, cultural and historical context. Therefore, we intended in this discourse, to (re)think certain knowledge about the bodies, (re)meaning them as produced by history and culture.

Key words: Bodies. School. Representations. Culture.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo investigar as representações de corpos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como as mesmas trabalham em suas salas de aula. Esta discussão tem como base a pesquisa de mestrado, na qual buscamos analisar os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas do município do Rio Grande, uma estadual, uma municipal e uma particular, especificamente, quando trabalham os corpos no ensino de Ciências com seus/as alunos/as. A escolha destas escolas deu-se pela diversidade de vozes em diferentes realidades. Com o

* Este artigo será encaminhado para a revista Ciência & Educação.

intuito de refletir e discutir o corpo, não como pura materialidade biológica, mas como uma construção histórica e cultural, estabelecemos conexões com os estudos culturais numa abordagem pós-estruturalista. Para tanto, realizamos entrevistas individuais semi-estruturadas com quatorze professoras de 1ª a 4ª série dos Anos Iniciais. Neste artigo, buscamos, no primeiro momento, situar o estudo na perspectiva dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas, apresentando alguns aspectos que o caracterizam. Após, discutimos o corpo no currículo escolar, analisamos as representações que as professoras têm dos corpos e como ensinam essa temática. E finalizamos com algumas considerações.

1 - SITUANDO OS ESTUDOS CULTURAIS

Entendendo os corpos como construções históricas e culturais, esta pesquisa vincula-se aos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas[12]. Para tanto, consideramos necessário situar tal perspectiva de estudo. No entanto, nosso objetivo não é definir os Estudos Culturais, já que isso contraria um de seus pressupostos, que é o de não se deixarem aprisionar pelos limites estabelecidos pelas disciplinas acadêmicas, mas apresentarmos alguns aspectos que os caracterizam.

Os Estudos Culturais não se configuram como uma disciplina; ao contrário, caracterizam-se por ser um campo que se utiliza de diversas disciplinas para abordar os processos de produção cultural da sociedade contemporânea Hall (apud Escosteguy, 1999). Para Nelson; Treichler; Grossberg (1995, p. 8), essas perspectivas não são simplesmente interdisciplinares; são freqüentemente, "como outros têm dito ativa e progressivamente antidisciplinares." Já, Tony Bennett, (apud Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 11), os Estudos Culturais constituíram-se em "um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder."

Esse campo de estudos surge na Inglaterra, nos meados do século XX, tendo como grande preocupação as problematizações a respeito dos temas da cultura. O foco principal é o

[12] Para Silva (2000, p. 92) o pós-estruturalismo "é um termo abrangente e usado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos lingüísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto e instável".

questionamento das concepções elitistas que distinguem a “alta cultura” – vinculada aos clássicos da literatura, da pintura, da música, da filosofia – e a “baixa cultura” – associada à música popular, à publicidade, ao *design*, às atividades de lazer. (HALL, 1997; COSTA, 2000).

Como o entendimento de cultura é central nesta perspectiva teórica, apresentamos aquelas compreensões que, ao nosso ver, mais se relacionam com as discussões que procuramos desenvolver neste estudo. A cultura pode ser entendida “*tanto* como uma forma de vida - compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder - *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.” Ou, ainda, “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica.” HALL (apud NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 14-15). Entendemos a cultura como um campo que define não apenas o que o mundo deve ter, mas também as formas como as pessoas e os grupos devem ser, constituindo assim, uma rede de significados e representações.

Os Estudos Culturais preocupam-se com as questões relacionadas à cultura, à significação, à identidade e ao poder. Esse campo de estudos é marcado por relações de poder, pois é neles e através deles que os significados são definidos, marcados e fixados em cada grupo social, tentando impor seus significados aos demais. Para Hall (1997, p. 16), “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, portanto são práticas de significação.” O autor nos diz que há “a produção e o intercâmbio de significados – ‘o dar e o receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade” (1997a, p. 2), ou seja, que a produção cultural de significados se dá sempre através de uma grande diversidade de significados com os quais um grupo social se identifica ou se identificará num permanente movimento de (re)negociação com outros grupos. Silva destaca que “os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (1999, p. 133-134).

Nesse sentido, os diferentes grupos estabelecem seus modos de vida, a partir dos significados que atribuem às coisas e dos sentidos que dão as suas ações. Esses significados dados às coisas e os sentidos que dão às suas ações é o que denominam, neste contexto, como representações. Portanto, as representações são produções de significados, sendo “parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura.” (HALL, 1997a, p. 11). Então, os sujeitos, com suas práticas culturais e os

significados que vão atribuindo às coisas que os cercam, constroem as suas representações e passam a compreender a si mesmos e ao mundo que os rodeia.

Nessa perspectiva, as representações não espelham uma realidade última, mas a constrói discursivamente e de forma constante, a partir de uma rede de significados, instituídos e colocados em circulação através das linguagens ou, como coloca Silva (1999, p. 32), "as formas pelas quais esse 'real' e essa 'realidade' se tornam 'presentes' para nós – *re-presentados*". Para Veiga-Neto (1996, p. 168), não existe uma suposta realidade do mundo. O que importa "é o sentido que damos para as coisas que estão no mundo; e só podemos dar sentido por meio da linguagem". Assim, a linguagem constitui os sujeitos, os objetos e o mundo quando ela fala sobre eles. Segundo Hall,

> É através do uso que fazemos das coisas e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas – como as representamos - que *damos significado.* Em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco. Em parte damos significado às coisas através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano [...]. (1997a, p. 3).

O autor salienta que a representação acaba sendo um conceito importante, pelo papel constitutivo que tem, pois é através dela que atribuímos determinados significados aos sujeitos, objetos e eventos, ou seja, damos significados através do modo como os representamos: "... as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhe damos." (1997, p. 3).

Assim, esses significados, dados dentro de um mesmo contexto social, são aquilo que Santos (1999, p. 92) coloca como a representação cultural: um processo de construção de significações, em que

> [...] mais do que "simplesmente" descrever/apresentar, as representações estão ativamente produzindo os grupos, as pessoas, a cultura de que fala, suas identidades. Além disso, neste processo de produção, já estão tecidas relações de poder e regulação, instituídas por identidades sociais hegemônicas (branquidade, heterossexualidade...) que se apresentam como os parâmetros a partir dos quais se vê os demais grupos, pessoas e culturas como diferentes – sendo atribuído um valor a esta diferença, geralmente em defasagem sob o ponto de vista de tais identidades hegemônicas. Parte do trabalho ao se analisar as representações culturais passa, então, por mostrar o processo de construção de significados em meio a intensas disputas de poder, onde quem fala, o que fala e como fala tem profundas implicações para a vida das pessoas apresentadas.

Portanto, dentro desta perspectiva de estudos, entendemos que cada grupo social constrói seus próprios significados culturais e sociais, produzindo a sua própria cultura. Assim, ela define os modos de ser e agir dos sujeitos, em seus grupos, nos quais se encontram. Deste modo, inseridos nessa rede de representações e construções de significados, determinando quem fala, o que fala e como se fala, é que passamos a discutir a seguir, como o corpo vem sendo produzido e significado no currículo escolar.

2 - O CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Neste texto, problematizamos o corpo não apenas como uma materialidade biológica, mas como uma construção cultural. Para tanto, questionamos: Que corpo é esse que produzimos nos discursos da escola? Com certeza, não somos os/as primeiros/as nem os/as últimos/as a perguntar. A intenção com esta pergunta é justamente nos questionarmos sobre este corpo que produzimos e do qual tanto falamos para os/as nossos/as alunos/as nas aulas, quando ensinamos Ciências e Biologia.

Esse corpo vem sendo apresentado como resultado de um discurso científico, baseado na tradição genética, biológica e mecanicista, revelando os parentescos, comparando as semelhanças e as diferenças entre as características de cor de olhos, cabelo, altura, traços físicos, predisposição a doenças etc. Nas aulas de Ciências, geralmente, ele é enquadrado e hierarquizado dentro de parâmetros evolutivos. Além disso, estudamos cada parte, nomeando-as e correlacionando esses nomes a suas funções, legitimando um discurso biológico dito como “verdadeiro”. Para esse discurso, os corpos apresentam-se determinados geneticamente, assexuados, sem uma história, mostrando-os como um padrão e universal.

Quando ensinamos os corpos para os/as alunos/as, partimos do mais simples, ou seja, da célula para os tecidos, os órgãos, os sistemas, enfatizando seus aspectos fisiológicos e a anatomia interna e externa. Assim, seguimos um roteiro metodológico estabelecido, que nos é dado como “natural”, como se essa fosse a única forma de trabalhar o corpo. Nesse sentido, os/as professores/as vêm ao longo dos anos obedecendo a uma listagem de conteúdos presente nos livros didáticos ou nos programas curriculares e estabelecidos pelas escolas ou sistema de ensino.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, geralmente, os assuntos relativos ao corpo enfatizam uma visão higienista, priorizando a saúde, o bem-estar, os cuidados com a alimentação, os sentidos e as partes do corpo, organizado em cabeça, tronco e membros.

Com relação à sexualidade, esta é trabalhada através do discurso "científico", procurando abordar questões que se referem à reprodução humana – de onde vêm os bebês? – ou, muitas vezes, relacionando-a com a dos animais. Dessa forma, priorizam somente a biologia, não levando em conta os aspectos históricos, culturais e sociais de cada criança. Assim, os corpos que ensinamos nas salas de aula não apresentam identidade, nem história, ou seja, as crianças não se reconhecem nos contéudos estudados.

Tentando romper com essa perspectiva, o compromisso seria o de identificar quais são os saberes que os alunos já têm produzido a respeito do corpo, problematizá-los e, a partir daí, elencar os que são significativos para os mesmos. Para Souza (2007), normalmente, na escola, os conteúdos relacionados ao corpo têm atuado mais no controle de condutas dos/as alunos/as do que propriamente na produção de saberes significativos sobre seus/as corpos.

Os corpos estudados no currículo vêm seguindo a perspectiva biológica e mecanicista, abordando temas que não têm relação com o cotidiano dos/as alunos/as. Como exemplo, podemos citar o ensino dos órgãos do sistema digestório, que se limita ao estudo de enzimas que atuam no processo, as doenças, as funções dos dentes, entre outros aspectos, sem problematizar questões do dia-a-dia dos/as alunos/as, como os gostos pelos alimentos, os hábitos alimentares de cada família, o cuidado com os dentes. Para Souza (2007)

> [...] geralmente abordamos caricaturas de um conhecimento acadêmico, a anatomia e os aspectos do funcionamento dos órgãos do corpo humano com ênfase na sua nomenclatura, desconsiderando na abordagem escolar essas manifestações que quotidianamente ocorrem no nosso corpo relacionadas ao modo de vida (atividades, periodicidade e tipo de alimentos, faixa etária).

Sendo a escola uma instituição que tem papel de destaque na produção de saberes sobre os corpos, é importante que esta comece a se apropriar de outras abordagens e ir além das perspectivas fragmentadas, biologizantes e naturalizadas. Neste sentido, devemos considerar os corpos como superfície de inscrição de acontecimentos, que carregam as marcas de seu tempo e as histórias que neles se inscrevem. Segundo Santos, precisamos

> [...] questionar essa própria história que se apresenta como natural (fato colhido do mundo), como se construída não fosse, para dizer, na esteira desses/as autores/as, que o conhecimento sobre o corpo está se produzindo nas mais variadas instâncias educativas, das quais a escola representa apenas uma parcela. Parcela essa que como venho referindo, elege e assume o conhecimento biomédico como o "melhor" a ser ensinado. Argumento que a escola, o currículo, como dimensões organizadas, legitimadas e

> comprometidas com as transformações sociais, precisa incorporar outras representações culturais, além da biomédica. (2000, p. 205).

Buscando superar a visão biologicista, procuramos, neste trabalho, discutir os corpos como híbridos entre a biologia e a cultura, entendendo-os como construções históricas e sociais. Nesta perspectiva, segundo Santos (2002), o corpo é o resultado da interação entre aquilo que nos é dado (contingente) como herança biológica e o que nos é dado como herança cultural. Biologia e cultura se hibridizam e constituem o corpo humano. Com relação a isso, abordamos um fato relatado por Maturana e Varela, sobre duas meninas do norte da Índia, numa aldeia Bengali, que foram resgatadas (ou arrancadas) de uma família de lobos, em completo isolamento do contato humano. As meninas tinham 5 e 8 anos respectivamente. A menor morreu logo após, e a maior sobreviveu cerca de dez anos, junto a outros órfãos com os quais foi criada. Ao serem encontradas, as meninas não sabiam caminhar sobre os dois pés e moviam-se rapidamente de quatro. Não falavam e tinham rostos inexpressivos. Só queriam comer carne crua e tinham hábitos noturnos. Recusavam o contato humano e preferiam a companhia dos cães e dos lobos. A menina que viveu dez anos foi mudando eventualmente seus hábitos alimentares e seus ciclos de vida e aprendeu a andar sobre os dois pés, embora sempre recorresse à corrida de quatro em situações urgentes. Nunca chegou a falar propriamente, embora articulasse algumas palavras. (2001, p. 143-144).

Apesar de as meninas terem uma constituição genética humana, isso não garantiu que elas tivessem um corpo considerado humano, mas sim um organismo, pois, segundo o autor, corpo e organismo são distintos, referindo-se a organismo quando prioriza somente as visões biológicas e a corpo quando se encontra inserido numa cultura. Sendo assim, Santos (2002) coloca que, ao nascermos, não possuímos ainda um corpo, mas um organismo que vai, pouco a pouco, nas relações que estabelece com o mundo, constituindo-se em um corpo. Apesar de terem nascido humanas, em função do convívio com os lobos, não se comportavam como humanas, pois tiveram o seu processo de humanização interrompido.

Neste sentido, podemos dizer que os nossos corpos ganham sentido socialmente, a todo o momento estamos aprendendo, nos produzindo corporalmente e subjetivando-nos. Assim, falar do corpo é falar de identidade. Durante toda a vida estamos produzindo nossas identidades, em que as características biológicas são tão importantes quanto as marcas culturais. Essas marcas são construídas e percebidas em diferentes tempos, espaços, grupos sociais e étnicos nos quais estão inseridos; diferenciando-nos enquanto sujeitos e adequando-nos aos grupos aos quais pertencemos.

Desta forma, os marcadores identitários são símbolos culturais que se inscrevem nos corpos e servem para diferenciá-los, agrupá-los, classificá-los e ordená-los nos grupos sociais aos quais pertencemos. (VEIGA-NETO, 2001). Isso nos permite dizer que existem tantos corpos quantas forem as produções culturas existentes. Assim, ao ensinarmos sobre os corpos para crianças, precisamos ter presentes esses marcadores, ou seja, a forma como se vestem, falam, agem, brincam, se alimentam. Para Goellner,

> Um corpo, não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (2003, p. 29).

Outro aspecto a ser considerado é que nossos corpos se alteram com o passar do tempo, com os hábitos de vida, as intervenções médicas, a doença, a saúde, as transformações e as possibilidades tecnológicas etc. Neste sentido, dizemos que os corpos são mutáveis, provisórios, suscetíveis a inúmeras intervenções. Sendo o corpo então este “sem limites de possibilidades”, conforme Goellner enfatiza, ele está se modificando e significando-se de acordo com cada época.

Com relação à mutabilidade corporal, destacamos a forma como enxergamos e tratamos os corpos na contemporaneidade; ou seja, atualmente, o corpo é enfatizado a partir da sua aparência física, de uma determinada concepção de beleza, valorizando o bronzeado, malhado, siliconizado, e desejável. Este modelo corporal nos interpela através de propagandas, revistas, anúncios mostrando um corpo perfeito.

Essa preocupação não tem só atingido os adultos, mas também as crianças. Cada vez mais cedo as crianças são interpeladas pelos discursos da mídia, estimuladas a seguirem determinados padrões de beleza, que atualmente expressam-se através de um corpo magro e jovem. Para isso, muitas vezes, colocam em risco sua saúde, simplesmente, querendo se igualar ao padrão estabelecido pela sociedade contemporânea.

Podemos perceber também o consumo desenfreado de itens com relação à imposição de produtos de maquiagem, roupas, calçados, perfumes, tudo em nome da beleza do corpo. Segundo Felipe (2003, p. 53), essas representações do corpo das crianças têm mudado drasticamente as vivências infantis, acarretando o que a autora chama de “crise da infância contemporânea”. Nesse sentido, para ela, as representações de pureza e ingenuidade,

associadas à infância, têm convivido com outras imagens, extremamente erotizadas das crianças, em especial das meninas.

Considerando também que somos produzidos pelo que vemos, lemos, ouvimos, falamos e vestimos, e que esses discursos nos interpelam e nos constituem, necessitamos recorrer a outras abordagens curriculares para estudar e analisar o corpo na escola, que incluam a diversidade cultural, as questões de gênero, a raça, o credo, a sexualidade, além de temas que fazem parte das vivências das/os alunas/os como obesidade, beleza, no sentido de (re)significarmos saberes e compartilharmos significados.

Devemos trabalhar esses novos contextos de corpos no currículo escolar, para que, segundo Santos (2007, p. 84), estes temas, "não fiquem pairando no ar, como que vindos do espaço ou de outro lugar alheio", sendo classificados como não adequados à escola. Pois, entendendo o currículo como um espaço de produção de significados, necessitamos vê-lo como um processo de construção social, atravessado por relações de poder, permitindo, então, que tenhamos escolhas em quais conhecimentos queremos ou não trabalhar com nosso/as alunos/as.

Assim, abre-se a possibilidade de pensarmos os corpos dos/as alunos/as e professores/as como parte da escola, reconhecidos como "corpos vivos", que sentem dor, fome, alegria, tristeza; que crescem, engordam, envelhecem, sofrem, cansam, têm prazeres e desejos; enfim, que constroem suas identidades, que são múltiplas e cambiantes. Portanto, é extremamente importante que a escola passe a discutir os corpos e suas identidades a partir desses significados que se alteram conforme o contexto cultural. Em função disso, é que passamos, a seguir, a analisar as representações que as professoras têm dos corpos e como elas os significam, quando trabalham essa temática com seus/as aluno/as.

3- FALANDO DAS ENTREVISTAS

> De um lado, a entrevistadora, com a apreensão inevitável de que algo "dê errado"... do outro, a entrevistada, com outros anseios: que perguntas ela vai me fazer? O que vai pensar/dizer/escrever sobre mim? Enfim por que concordei com isso? (SILVEIRA, 2002, p. 119).

As entrevistas podem ser entendidas, segundo Silveira (2002), como eventos discursivos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam no momento da realização da mesma e

posteriormente no momento de sua escuta e análise. Com relação à entrevistadora, a autora afirma que esta encontra-se numa situação que se assemelha a uma conversa, mas que, ao contrário desta, está marcada por algum objetivo, ou seja, pretende "obter informações, impressões, sentimentos" (2002, p. 131), pontos de vista sobre alguma coisa.

Assim, colocando-nos nesta situação de entrevistadora, querendo obter algumas informações, e com os objetivos propostos, organizamos, num primeiro momento, algumas questões para conhece melhor as entrevistadas. Estas questões envolvem os dados pessoais, a graduação de cada uma delas, o tempo de atuação no magistério, na escola, na série e, também, qual a série em que atuam no momento. Cabe ressaltar que as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo que todas as professoras assinaram um termo de consentimento livre esclarecido para participar da pesquisa. Além disso, garantimos-lhes sigilo de suas identidades. Para isso, atribuímos letras do alfabeto, no lugar dos nomes.

A partir destes dados, constatamos que todas as entrevistadas são mulheres e, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre 28 e 54 anos. A formação delas deu-se em variados cursos como: Pedagogia (seis professoras), Biologia (uma), Matemática (uma), Letras (duas), História (duas), Ciências (uma) e Magistério (uma). Com relação ao tempo de atuação como docente, este varia entre 4 e 30 anos de experiência na área, sendo que metade delas trabalha na mesma escola desde o início de suas carreiras no magistério. Com relação ao tempo de atuação nas séries em que atuam, somente três delas estão a mais de 10 anos.

No segundo momento, buscamos investigar quais são as representações que as professoras têm dos corpos e como elas trabalham essa temática em suas salas de aula. Procuramos saber quais são os significados dados aos corpos e os sentidos que dão aos mesmos em suas práticas pedagógicas.

Deparando-nos com as representações que as professoras têm dos corpos, levando em conta os lugares por onde transitam, constatamos que o entendimento de corpo é amplo, ou seja, envolve um corpo social, integrado no meio em que vive. Isso foi percebido em suas falas: *N – "Corpo é tudo. Corpo envolve toda a pessoa desde o bem- estar, da auto-estima dela, do físico. Não é só o bonito, o feio, o cabelo. É tudo. É é o funcionamento. É tudo." M – "Pra mim é o geral, não é só o corpo físico. Pra mim é tudo". H – É tudo... É o corpo inteiro... É pra tudo..."*

Percebemos que as falas das professoras refletem um pouco delas mesmas e das suas experiências de vida, ou seja, os lugares por onde elas transitam, os valores, as crenças e que, nesse processo, vão constituindo suas identidades e subjetividades. As respostas das

entrevistadas estão de acordo com o que Silveira (2002, p. 130) nos coloca, quando comenta que "estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas" dentro dos seus grupos sociais nos quais se encontram.

Além disso, identificamos que, embora as professoras tentem romper com a visão reducionista e fragmentada do corpo, elas não conseguem sair do discurso biologizante. Também, não percebem que a temática do corpo pode perpassar outras disciplinas além das Ciências.

Embora tenham superado a visão puramente biológica, ainda não conseguiram compartilhar o entendimento do corpo com os/as autores/as (PEREIRA; CAVEDON; DAVEL, 2006), ou seja, como aqueles que vão além da "dimensão anatômica do esqueleto, músculos, órgãos, sistemas, líquido e pele. É também um artefato impregnado de símbolos, de representações e de significados. Portanto, um corpo que come, bebe, faz sexo, se limpa, corre, anda, nada, se medica, se ornamenta, dorme, descansa, gesticula e fala", ou seja, um corpo construído na e pela cultura.

Assim, os sentidos que dão ao corpo, quando trabalham essa temática nas suas salas de aulas, mostram um padrão que é dado como pronto, verdadeiro, priorizando o discurso biológico. Podemos percebê-lo nas seguintes falas das professoras: *M –"Montamos um boneco também com seus órgãos internos e externos, em papel a metro. Enchemos com jornal e trabalhamos o sistema digestivo e respiratório com esse boneco"*. *A –"Com desenhos, recortes de figuras de revistas. Recorta a cabeça de um corpo e faz o corpo. E vice-versa... Faço quebra-cabeça"*. Nessas atividades relatadas acima, é enfatizado um corpo didático, fragmentado, atemporal, priorizando os nomes das partes, com suas funções, dentro de uma visão tradicional. Essa forma de abordar os temas do corpo segue um "modelo" único de ensinar, sem levar em conta os saberes que as crianças já têm acerca dos seus próprios corpos. Dessa forma, os alunos/as não se reconhecem nesse corpo estudado, pois não corresponde a suas curiosidades e seus anseios. Segundo Souza (2005), os procedimentos escolares vêm silenciando as vozes e as narrativas dos/as estudantes sobre suas vivências e seus pensamentos em relação àquilo que tenha se tornado mais significativo em suas vidas: seu corpo.

Em contrapartida, em outra fala, os significados dados aos corpos relacionam questões que foram além dos aspectos puramente biológicos. Podemos perceber a seguir: *B – "Fazendo desenhos, trabalhos com massa de modelar, às vezes, com recorte. E, a partir dali, a gente começou a discutir o que era o corpo, quais eram as diferenças, quais eram as semelhanças. Que tipos de corpos apareciam que eles tinham escolhido. Os corpos escolhidos eram no geral. Normalmente eles escolhem as pessoas bonitas, brancas, magras,*

até porque as revistas mostram esses corpos e eles escolhem por isso. Mas a gente vai questionando. A partir daí discutimos semelhanças e diferenças, mesmo pra chegar na questão dos corpos deles mesmos".

Essa fala identifica que a professora percebe os mecanismos que constituem os modelos predominantes de corpo, mas não deixa claro que o entende como uma produção cultural que ultrapasse os determinantes biológicos contingenciais. No entanto, cabe destacar que a referida professora participa do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – da FURG. Este grupo vem discutindo e refletindo a respeito da sexualidade como uma "construção histórica e cultural, que ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscrevem tais constructos no corpo seguindo estratégias de poder/saber sobre os sexos." (RIBEIRO, 2006, p. 115).

Além disso, também algumas professoras significaram os corpos, relacionando-os ao meio ambiente, refletindo os lugares onde foram construídas suas representações de corpos. Esse processo, provavelmente deve-se ao fato de participarem do projeto QUERO-QUERO[13], que desenvolve oficinas relacionadas ao meio ambiente na escola em que trabalham.

Essas experiências, que as professoras tiveram, além dos livros didáticos e das metodologias tradicionais, provavelmente possibilitaram que elas tivessem outros olhares em relação aos corpos. Também podem ter sido interpeladas por outras perspectivas na forma de compreender o corpo, tais como: jornais, revistas, internet, televisão, entre outras.

No que diz respeito à relação "corpo meio ambiente", destacamos as falas: *D – "Corpo! É a casa da gente. É a casa que a gente tem que cuidar para a gente se manter, pra poder viver..." G – "E o corpo seria a nossa casa... aí tu fala tudo de meio ambiente, né... Porque, qual é o primeiro meio ambiente? É o local onde eu moro. Eu moro nesse corpo. Daí a importância de tomar banho, de cortar a unha, de não usar droga, de tratar bem o colega".* Para sustentar tal análise, recorremos a Louro (1997, p. 98), ao afirmar que "as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo".

Através das falas, percebemos que o estudo do corpo ainda se reduz ao ensino dos hábitos de higiene, referendando a constatação de Santos (2007, p. 81), quando indica que, no ensino do corpo na escola, é dado primazia aos estudos das doenças, da higiene, dos regimes de conduta... Tudo em nome de ensinar sobre os cuidados com a saúde, como se tornar mais

[13] Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, do município do Rio Grande.

saudável. Constatamos essas representações das professoras, quando relatam como trabalham os corpos com seus/as alunos/as, por exemplo: *J –"Atividades voltadas, tipo higiene física. Aí dá pra trabalhar a questão dos dentes, higiene bucal, fazer uma escovação, conhecer a função dos dentes. Na higiene mental, oferecer, por exemplo, um filme adequado para a faixa etária. A importância da higiene para se ter qualidade de vida"*.

Outras professoras relacionaram o entendimento de corpo ao movimento, colocando-o como prioridade para a criança ser alfabetizada. Para elas, conhecer o seu corpo, desenvolver as noções básicas de lateralidade e psicomotricidade são requisitos fundamentais para o processo de aprendizagem cognitiva. Elas destacam que todo esse conhecimento do corpo, envolvendo o movimento, refletirá no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das crianças. Percebemos isso nas seguintes falas: *C – "Todo teu movimento envolve teu corpo"*. *J – "No meu entendimento, não se refere só às partes do corpo, órgãos, funções, mas também à expressão do corpo, o movimento"*. *K – "Envolve várias competências, várias habilidades através do corpo. Porque se eles não conseguem se localizar no corpo, eles não conseguem se localizar na folha, na atividade que a gente propõe. Então, através do corpo, a gente consegue fazer o trabalho de alfabetização"*.

Nessas falas, as professoras priorizam o movimento e o desenvolvimento de "habilidades motoras" a ele associado para que as crianças sejam alfabetizadas. Identificamos, nesta análise, uma visão desenvolvimentista e biologizante do corpo, vinculado aos estudos de Piaget. Elas compartilham da opinião de Mello (2008), quando coloca que as atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades são intrínsecas às atividades de Educação Física ou de movimento. Souza e Peixoto (2006) também acreditam que "o movimento é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Temos no movimento um grande aliado no que diz respeito ao desenvolvimento tanto físico quanto intelectual das crianças." Podemos confirmar essa concepção com as falas das professoras, quando foram questionadas sobre quais atividades são trabalhadas envolvendo a temática corpo. Por exemplo: *J– "Trabalho o movimento, principalmente nas séries iniciais, na Ed. Infantil. Toda aquela questão de percepção, esquema corporal"*. *C – "Noções de lateralidade, espaço, pra preparar a leitura, escrever no caderno, esquema corporal"*. *C – "Várias atividades: como bola, corda, ginástica, abaixar, levantar"*.

Portanto, é verdadeiramente o mesmo corpo que as crianças vivenciam fora da escola? Trabalhando as noções de espaço, lateralidade, psicomotricidade, sexualidade, meio ambiente, será que a criança vai se desenvolver "por completo"? Neste sentido, acreditamos na necessidade dos/as professores/as incorporarem outros sentidos e significados para o corpo

em suas práticas, permitindo que as crianças possam vivenciar o que sentem, seus desejos, suas necessidades, seus medos e angústias, que expressem um pouco de si e de suas histórias, para que os/as professores/as possam contribuir para a compreensão acerca dos seus corpos dentro e fora da escola.

4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo a escola uma das instituições responsáveis pela produção de práticas culturais, em que as pessoas se identificam e se constituem em todos os seus espaços e não somente na sala de aula, percebemos a importância da escola na constituição das identidades e subjetividades dos sujeitos.

Através das análises feitas com relação às representações de corpos das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relatadas nas entrevistas, percebemos que algumas falas sobre os corpos, ampliam o sentido puramente biológico. No entanto, no momento de significar esses corpos através da linguagem, em suas práticas pedagógicas, nos sentidos que dão aos corpos, não conseguem, muitas vezes, romper totalmente com as visões biológicas, fragmentadas, impregnadas de saberes ditos “prontos e verdadeiros”. Em compensação, percebemos também, através de uma fala, que as concepções de corpos apresentadas aos alunos/as são problematizadas, envolvendo outros discursos que não somente os biológicos, com temas que falam de doença, obesidade, beleza e modos de ser. Isto, no entanto, não significa superar esse mesmo discurso.

Nas representações de “corpo meio ambiente”, as professoras adotam regimes de conduta, como sendo os únicos, para se ter uma vida saudável, priorizando que é na escola que se aprende “como fazer”, e é isso que deve ser seguido, sem problematizar se essas ou aquelas normas de conduta são válidas para todos/as os/as alunos/as. A outra representação, que diz respeito à relação corpo-movimento, entendem o movimento como prioridade para que a criança seja alfabetizada, fragmentando este corpo em duas instâncias: uma corporal e uma mental. Nessa perspectiva, a criança que não se movimentar, não terá condições de efetivar uma pretensa aprendizagem congnitiva.

Portanto, a partir destes questionamentos, podemos, quem sabe, (re)pensar determinados saberes acerca dos corpos, (re)significando-os como sendo produzidos pela história e pela cultura. Assim, poderemos incorporar outras representações de corpos que estão presentes no nosso dia-a-dia, envolvendo temas como beleza, obesidade, saúde, entre outros e que “se configuram” como saberes que não fazem parte da escola. Para tanto, é

preciso entender estes temas, não dentro de um discurso puramente biológico, mas como uma construção cultural e histórica. Isto possibilitará outras narrativas nas salas de aula e, a partir daí, os/as alunos/as e professores/as, quem sabe, comecem a se reconhecer nesses corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000. p. 13-36.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é afinal os Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira et all. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação**.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 53-65.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo**.** In: LOURO, Guacira (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação**.** Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº. 2, p.15-46, jul-dez.1997.

_____. The work of representation. In. _____. **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997a.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MELLO, Maria Aparecida. **Educação Infantil e educação Física.** Um Binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? Disponível em: <http://www. 168.96.2001/ar/libros/anped /0711P.PDF> Acesso em: 10/01/08.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Os Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PEREIRA, Maria; CAVEDON, Neusa; DAVEL, Eduardo **O corpo como Artefato Organizacional:** "Botando Corpo" nos Estudos da Cultura Organizacional. IN: 30º Encontro do ANPAD, dez. de 2006, Salvador/ BA – Brasil. Acesso: em 10/01/08.

RIBEIRO, Paula Regina. A Sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In. _____. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais**.** Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande, Ed. da FURG, 2006. p. 109-118.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p.81-116, jul-dez. 1997.

_____. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI:** Qual conhecimento? Petrópolis: Vozes, 2000, p. 194-212.

_____. Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy Lara (Org.). **Ciências na sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 97-112.

_____. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: RIBEIRO, Paula Regina et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.p. 80-92.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. IN: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II** – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOUZA, Michele. de & PEIXOTO, Renata. A contribuição da Educação Física para a alfabetização. **Revista digital**, Buenos Aires, Ano 11, n. 103, dez. 2006. Disponível em: <http: www.efdeportes.com > Acesso em: 10/01/08

SOUZA, Nádia. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.30, n. 1, p. 169-186, jan-jun. 2005.

_____. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande, FURG, 2007.p. 17-18.

_____. Oficina Gostar dos alimentos. Curso Corpo, gênero e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar. Mimeo.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades), ident(idades)... In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 35-64.

VEIGA-NETO, A. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-176, jun.-dez. 1996.

4.2 INVESTIGANDO OS CORPOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[14]

RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar como os corpos são apresentados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Neste estudo, estabelecemos algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, entendendo os corpos como produções históricas e culturais. Para tanto, analisamos os livros didáticos utilizados por professoras de três escolas do município do Rio Grande, uma municipal, uma estadual e uma particular. Na análise dos livros, percebemos que os corpos apresentam-se fragmentados – com vísceras à mostra, sem rosto, sem mãos e sem pés - e dissociados do ambiente em que vivem. Com relação às questões de gênero, os livros didáticos mostram um padrão-universal, único, de como ser homem ou mulher, não levando em conta a interferência do meio onde o indivíduo se relaciona.

Palavras-chave: Livro didático. Ciências. Corpos. Gênero.

ABSTRACT

This work aimed at investigation how the bodies are introduced in the Science textbooks in the first years of elementary school. In this study, we establish some connections with the Cultural Studies in its post-structuralist branches, understanding the bodies as historical and cultural products. In order to do so, we analysed the textbooks applied by teachers of three schools in the city of Rio Grande, comprising one private school and two public schools, one ruled by the state and the other ruled by the municipality. By analysing the books, we have perceived that the bodies are presented in fragments -with bowels on display, without a face, hands or feet – and detached from the environment where they might live. Concerning to the issues of gender, the textbooks show a universal standard, a peculiar one, of how to be a man or woman, not taking into account the interference of the environment where the individual is related to.

Key words: Textbook. Science. Codies. Gender.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos como os corpos vêm sendo apresentados nos livros didáticos de Ciências utilizados por algumas professoras dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental. Desta forma, damos prosseguimento aos estudos que temos realizado, nos quais investigamos os discursos e as práticas pedagógicas de professoras dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, do município do Rio Grande/RS. Na perspectiva de discutir e de refletir a

[14] Este artigo será encaminhado para a revista Investigações em Ensino de Ciências – UFRGS.

respeito do corpo como uma construção histórica e cultural, temos buscado estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais[15] nas suas vertentes pós-estruturalistas[16].

Os Estudos Culturais constituem um campo que se ocupa com problematizações associadas aos artefatos e às práticas culturais, privilegiando questões como cultura, significação, identidade e poder. Esses Estudos têm buscado, em suas análises, caracterizar os objetos de estudo – vídeos, livros, revistas, gibis, panfletos, internet, jogos, músicas, etc - como artefatos culturais, isto é, como resultados de processos de construção social. Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38)

> [...] um noticiário de televisão, as imagens, gráficos, etc, de um livro didático, ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.

Desta forma, entendemos o livro didático como um artefato cultural, uma invenção, que se constituiu, e se constitui, na correlação de múltiplos elementos sociais.

Valendo-nos desse campo de estudos, buscamos problematizar o livro didático de Ciências como produtor de significados, através dos quais legitimam-se determinadas representações de corpos, meninos e meninas, de profissões, de estudantes, entre outras.

Num primeiro momento, deste artigo, apresentamos algumas considerações sobre os livros didáticos e delineamos a pesquisa. Após, discutimos as análises referentes a representações de corpos e algumas questões de gênero presentes nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental, utilizados pelas professoras e, por fim, tecemos algumas considerações.

---

[15] Sobre este campo de estudos, ver SILVA (2005), COSTA (2004),VEIGA-NETO (2004).

[16] Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver VEIGA-NETO (1995; 1996; 2004), SILVA (1994; 2000), PETERS (2000).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS

A importância dos livros didáticos é entendida em termos históricos, devido à relação entre esse material educativo e as práticas que constituem a escola e o ensino escolar. Podemos confirmar isso, através da função deles na democratização de saberes socialmente legitimados e relacionados a diferentes campos do conhecimento, pela polêmica acerca do seu papel como estruturador da atividade docente, pelos interesses econômicos em torno da sua produção e comercialização, e pelos investimentos de governos e programas de avaliação. (MARTINS, 2006).

Segundo Núñez et al., (2003, p. 1) a preocupação com os livros didáticos no Brasil iniciou-se em 1938, com a criação da legislação do livro didático – Decreto-Lei 1006 FRANCO (apud NÚÑEZ et al., 2003). O autor destaca que:

> Nesse período já o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material didático. Os professores faziam as escolhas dos livros a partir de uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal. (p. 1).

Sendo o livro didático um instrumento pedagógico bastante utilizado pelos/as professores/as nas salas de aula, necessita corresponder com as atuais exigências de uma educação para o século XXI, na qual o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas, aprender a aprender, assim como a "alfabetização científica e tecnológica" são elementos essenciais. Assim, o livro didático não pode continuar apenas como fonte de conhecimentos (por vezes equivocados) a serem transmitidos pelo/a professor/a e com objetivo de serem memorizados e repetidos pelos alunos. (NÚÑEZ, et al., 2003).

De acordo com Núñez et al. (2003, p. 1),

> [...] o mecanismo jurídico que regulamenta legalmente a questão do livro didático é o decreto 91 54/85 que implementou o Programa Nacional do Livro didático, o qual, no seu artigo 2º estabelece a avaliação rotineira do mesmos. Recentemente a Resolução/CD/FNDE nº 603, de 21 de fevereiro de 2001, passou a ser o mecanismo que organiza e regula o Plano Nacional sobre o Livro didático.

Com o objetivo de obter uma melhor qualidade dos livros didáticos, foram criadas, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), várias comissões que realizam essas avaliações. Esse processo, ao longo dos anos tem sido lento, confrontando, por vezes,

interesses editoriais que nada têm a ver com as novas orientações para se trabalhar o ensino de Ciências. Além disso, a escolha do livro didático constitui uma responsabilidade de natureza social e política. Nos principais objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) faz-se necessária a participação ativa e democrática do/a professor/a na seleção dos mesmos. Em contrapartida, a quantidade de livros didáticos que circulam no mercado faz, dessa seleção, uma tarefa ainda mais complexa. A seleção dos livros didáticos não deve excluir os/as professores/as como construtores ativos de saberes, já que a sua participação é muito importante nesse processo, pois com seus critérios, habilidades e vivências no trabalho docente, só têm a contribuir.

A utilização dos livros didáticos pelas instituições escolares, segundo Santomé (1998), é uma realidade tão arraigada que eles são praticamente considerados uma "norma". Mesmo assim, percebe-se que, em diversas ocasiões, um corpo docente que opta por abandonar os livros didáticos como recurso principal, passa a adotar uma metodologia mais ativa, envolvendo a participação dos/as alunos/as, priorizando dimensões mais críticas e criativas. Tais metodologias, como saídas de campo, oficinas, entrevistas com pessoas do seu convívio, discussões de textos de outros instrumentos pedagógicos como revistas da época, jornais, etc. são "mal vistas" pelos pais e mães, pois esses não conseguem saber se os/as filhos/as aprenderam algo ou não, uma vez que tais artefatos não utilizam o conteúdo próprio dos livros didáticos.

Os temas da atualidade, como as drogas, a delinqüência, as greves, o aborto, a AIDS, a sexualidade, os direitos da mulher, os problemas das minorias étnicas, entre outros, são questões nas quais os/as alunos/as são envolvidos/as em suas conversas habituais fora da sala de aula ou da instituição escolar. Esses temas não podem ser deixados de fora e, muitas vezes, não estão presentes nos livros didáticos. Sabemos que os tais livros costumam evitar temas conflituosos para poderem ser vendidos a um maior número de instituições escolares e estudantes.

Para Santomé (1998), os livros-textos são mercadorias e objeto de negócio econômico para aqueles/as que se dedicam à sua edição e comercialização. Nesse sentido, são materiais utilizados por um período muito curto e para um público muito restrito, pois ninguém que não está na escola vai à livraria comprar um livro didático; e esse, nem estará disponível em qualquer época do ano. Sendo assim, podemos dizer que sua utilidade é única e exclusivamente para reprodução do conhecimento acadêmico.

Outro aspecto interessante, que podemos considerar, são as questões políticas que os livros didáticos apresentam ao difundirem algumas concepções ideológicas e políticas

dominantes. Nesse sentido, podemos pensar, de acordo com Santomé (1998), na existência de livros que reproduzem os mesmos valores, concepções, preconceitos, etc... que são defendidos por alguns grupos sociais. O autor apresenta alguns exemplos, como os livros: “sexistas”, em que a mulher desempenha os “papéis” mais tradicionais e conservadores; os livros “classistas”, detentores de uma classe ou grupo social determinado; os livros “racistas”, ignorando a realidade de raças e minorias étnicas; e ainda os livros “urbanos”, em que é muito difícil, com a leitura do livro-texto, os/as alunos/as compreenderem como vivem determinadas espécies de animais, plantas e até mesmo o homem na sua realidade local. Sendo assim, não aprofundam os conhecimentos que já têm a respeito do meio onde estão inseridos e precisam “decorar para a prova” assuntos que para eles/as não têm significado, porque não fazem parte do seu dia-a-dia. Nesse sentido, o uso exclusivo do livro didático pode acarretar alguns problemas como: o contraste daquilo que se estuda com a realidade; a limitação da criatividade; e iniciativa dos/as alunos/as, que adotam estratégias válidas, na maioria das vezes, para serem aprovados/as nas avaliações; a fomentação da cultura da memorização e da repetição; a não estimulação aos trabalhos de pesquisa e análise; e a redução do ensino a uma atividade predominantemente verbal, entre outros. (SANTOMÉ, 1998).

O livro didático, neste estudo, em específico, o livro de Ciências, sendo um artefato cultural, deve dialogar com outros tipos de saberes, como uma obra aberta, problematizadora da realidade. É importante esse material pedagógico estar contextualizado histórica e culturalmente, e não constituir um produto fechado, contendo as ditas “verdades científicas”.

No entanto, a maioria dos livros didáticos são produzidos para crianças “universais”, que não existem. Os conteúdos são organizados de forma fragmentada, e os formatos fixos para o desenvolvimento desses conteúdos são muitas vezes desvinculados da realidade. Os conhecimentos apresentados nos livros didáticos de Ciências são, de modo geral, os conhecimentos científicos, os quais mostram somente uma “verdade” legitimada como verdadeira, universal, sempre seguindo os padrões hegemônicos da sociedade contemporânea com relação a raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. Neste sentido, devemos estar atentos de que esses materiais estão ativamente produzindo os sujeitos e legitimando uma determinada visão da sociedade, de sua história e sua cultura na contemporaneidade.

Em virtude disso, na medida em que reconhecemos os diferentes discursos que permeiam os textos dos livros didáticos e as diferentes representações de corpos que neles estão presentes, poderemos oportunizar outras construções e significações e interagir com outros discursos que se fazem presentes na nossa sociedade.

DELINEANDO A PESQUISA

Uma das estratégias metodológicas que utilizamos na nossa pesquisa, a fim de investigar os discursos e as práticas pedagógicas utilizados pelas professoras[17] dos Anos Iniciais, quando trabalham a temática corpo em suas salas de aula, foi analisar os livros didáticos de Ciências. Foram analisados os livros utilizados por professoras de três escolas do município do Rio Grande/RS: Escola Municipal São João Batista, Escola Estadual Saldanha da Gama e Colégio Marista São Francisco.

Num primeiro momento da pesquisa, realizamos uma entrevista com as quatorze professoras de 1ª a 4ª séries das escolas selecionadas. O critério da escolha das escolas foi pelo contato que já tínhamos, pois já haviam participado de algumas ações do grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. A partir daí, com objetivo de conhecê-las um pouco mais, organizamos algumas questões referentes a alguns aspectos da sua vida profissional, como: formação, tempo de atuação no magistério, na escola, na série, materiais utilizados nas salas de aula (livros didáticos, livros paradidáticos, jornais, revistas, entre outros), como elas escolhem esses materiais. Além disso, perguntamos sobre o entendimento que elas têm de corpo e como elas trabalham esse corpo nas séries em que atuam.

Segundo as respostas das entrevistas realizadas com as professoras, a escolha do livro didático, principalmente nas escolas públicas, ocorre através de encartes publicitários – que vêm do PNLD. Além disso, uma das regras do programa é que se, por exemplo, uma série escolhe um determinado autor, todas as demais séries devem seguir e utilizar esse mesmo autor. Portanto, muitas vezes, o livro que chega não é sempre o que foi escolhido em 1ª opção, mas é sempre uma das três indicadas pela escola.

Já na escola particular, o processo é um pouco diferente; ou seja, nos últimos meses de cada ano letivo, a escola recebe visitas de algumas editoras que doam alguns exemplares de livros, permitindo que os/as professores/as façam suas análises, a fim de verificar se estão dentro da realidade daquilo que pretendem trabalhar com seus/as alunos/as para posterior escolha.

Nas entrevistas com as professoras, percebi que a maioria não utiliza um livro didático específico e sim, vários, como apoio no planejamento das aulas. Portanto, solicitei que elas me emprestassem os livros que mais utilizavam para fazer esta análise.

[17]Todas as participantes da pesquisa são mulheres, por isso usamos professoras.

Os livros utilizados são: MARTINS, Eduardo & WOLLF, Janeth **Redescobrir Ciências,** Livro 1. São Paulo, FTD, 2000; MARTINS, Eduardo & WOLLF Janeth, **Redescobrir Ciências**, Livros 3 e 4; COELHO, Armando et all. **Marcha Criança/Ciências Naturais** - 1ª e 2ª séries. São Paulo, Scipione, 2000; COELHO, Armando et all. **(Novo) Marcha Criança – Ciências Naturais**/3ª série. São Paulo, Scipione, 2002. SANTOS, Inara Gonçalves Gomes dos & SILVA, Maria de Fátima Costa, **Ciências Passo a Passo** – 2ª série. Belo Horizonte, Dimensão, 2001. TRIGO, Elisabete Chaddad & TRIGO, Eurico Moraes, **Viver a aprender Ciências** – 4ª série. São Paulo, Saraiva, 2001. FAVALLI, Leonel et all. **A Escola é nossa – Ciências Naturais** – 2ª série. São Paulo, Scipione, 2000; MENEGUELLO, Marinez. **De olho no futuro** – 3ª série. São Paulo, Quinteto, 2001; MENEGUELLO, Marinez, **De olho no futuro** (nova edição) – 2ª e 3ª séries. São Paulo, Scipione, 2005; LUCAS, Pedro R. **Ciências** – 3ª série. São Paulo, Ática, 2001.

ANALISANDO OS CORPOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Entendemos que os livros didáticos são artefatos culturais utilizados nas salas de aula pelas professoras, pois produzem sentidos, significados, modos de viver e de ser nos sujeitos. Assim, observamos, nesses materiais, como o corpo era apresentado, buscando, também, as inscrições de gênero sobre esses corpos.

Analisaremos como os corpos vêm sendo representados[18] nos livros didáticos a partir do entendimento do corpo como uma construção híbrida - biológica, histórica e cultural. Nesse sentido, não são apenas as características biológicas que o definem, mas também os significados construídos em diferentes contextos culturais, tempos, espaços, grupos sociais, étnicos, raciais, entre outros. Para Souza (2007, p. 15)

> Compreender o corpo a partir da historicidade das suas relações com os outros significa dizer que ele não possui uma "substância" que seja externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Com isso, não estou desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas são adquiridos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos alimentos,

[18] Utilizamos o termo representação como um modo de produção de significados na cultura. Para Meyer (1998, p. 20), representação "envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados – que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos – são construídos".

> aos objetos, às pessoas e a nós mesmos, configurando-se naquilo que nomeamos o corpo.

Num primeiro momento da análise dos livros, buscamos conhecer os conteúdos que eram trabalhados nas respectivas séries com relação aos corpos. Observamos que os livros das 1ª séries enfatizam os sentidos e as partes do corpo (cabeça, tronco e membros); na 2ª série, há ênfase na divisão do corpo, sentidos, higiene, alimentação; na 3ª série enfatiza-se a alimentação e também a higiene; e na 4ª, são trabalhados todos os sistemas do corpo, "legitimando" a necessidade de conhecer o seu funcionamento nessa série, "uma vez que os/as alunos/as estão 'entrando' na adolescência, seus corpos estão mudando, tornando-se imprescindível 'falar' para controlá-los." (RIBEIRO, 2002, p. 86). Nesse sentido, não se leva em conta se esses assuntos são relevantes e significativos para os/as alunos/as naquele momento. Muitas vezes, a escola enfatiza uma perspectiva hegemônica e dita-a como "verdade", dificultando a produção de outros saberes importantes e relevantes para a vida dos/as estudantes e capaz de atender as suas necessidades. Para Souza (2007, p. 16),

> A tradição escolar de seguir a listagem de conteúdos determinados nos programas curriculares, e especialmente, nos livros didáticos, vem impedindo a produção de um outro saber, útil e relevante para a vida das pessoas e capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas implicadas na produção de "verdades" que inscrevem e produzem os seus corpos.

Com relação à representação dos corpos encontrados nos livros (Figura 10), os mesmos mostram-se fatiados, com vísceras a mostra, sem rosto, sem sexo, sem mãos e nem pés. Tais corpos são apresentados como se fossem o modelo de corpo vivenciado pelos alunos/as.

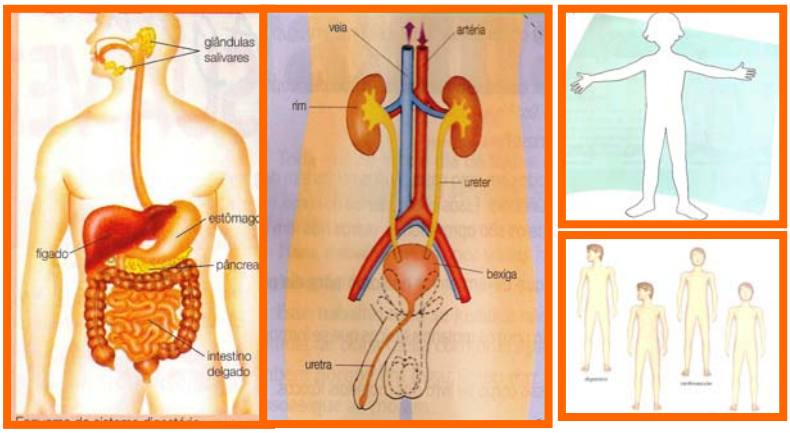


Figura 10- Apresentação dos corpos.

Nesse sentido, os livros mostram um corpo universal, que tem um padrão hegemônico, que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo, língua, geração, imagens estereotipadas, mostrando um corpo bem diferente do corpo dos alunos. Como nos coloca Santos (2002, p. 103), "o corpo pressuposto na cultura escolar não é nem aquele do conhecimento biomédico contemporâneo (os saberes de referência), posto que a escola não ensina as Ciências que fizeram sua comprovação em outro local", e o autor acrescenta, "nem tampouco aquele que circula nos espaços da mídia e nas subculturas; a escola constitui um corpo dotado de uma didática própria – corpo figurativo como a representação de corpo".

Com relação aos corpos de meninos e meninas, podemos perceber que os mesmos diferenciam-se em cada nível de ensino (1ª a 4ª), ou seja, na 1ª série (Figura 11) normalmente são desenhos estereotipados, com genitália tapada; o que diferencia o menino da menina é o cabelo e a roupa. Na 2ª e 3ª séries praticamente não aparecerem corpos e quando aparecem são questões relacionadas a alimentação e hábitos de higiene (Figura 12). Assim, percebemos que os livros didáticos mostram um padrão de ensinar os hábitos de higiene e de se alimentar, sem levar em conta o contexto histórico e social em que os sujeitos se encontram. Na 4ª série, aparecem diferenças relacionadas ao aparelho genital entre os meninos e as meninas (Figura 13), quando se estuda o corpo humano. Através desse assunto, prioriza-se o discurso biológico, reduzindo ao conhecimento das estruturas dos sistemas reprodutores masculino e feminino.



Figura 11 - Diferença pelo cabelo e roupa

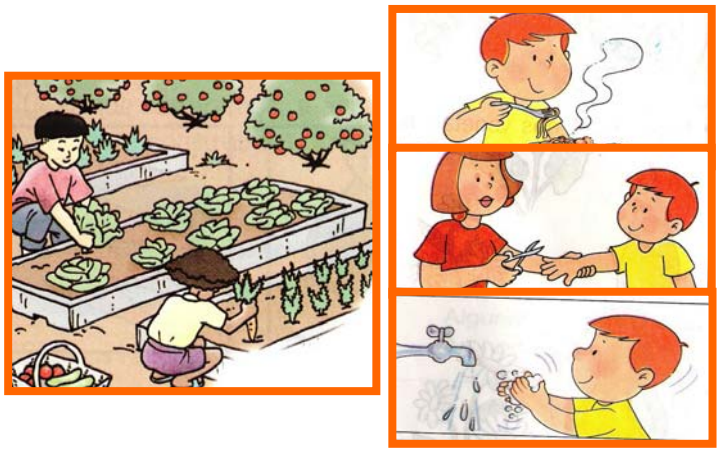


Figura 12 – Hábitos de higiene e alimentação

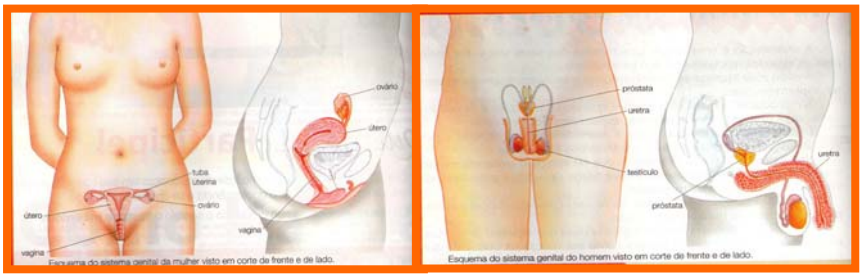


Figura 13 – Aparelho genital

Essa representação dos órgãos sexuais, que privilegia somente as características internas, atua, segundo Ribeiro (2002, p. 82), “nas práticas escolares, como mecanismos de transposição/transformação dos conhecimentos científicos para as salas de aula. As representações dos sistemas reprodutores, presentes nos livros didáticos, funcionam como “modelos” do que e como os órgãos sexuais podem ser ensinados”. A autora acrescenta que esses dois sistemas geralmente são abordados num enfoque que os relaciona à finalidade reprodutiva, ficando excluídas das discussões o prazer e o desejo, por exemplo.

Outro aspecto que buscamos nos livros foi identificar marcadores de identidades de gêneros nos corpos. Para tanto, durante esta análise, utilizamos o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções/diferenciações baseadas no sexo. (LOURO, 2004; SCOTTT, 1995). O que vale dizer que a masculinidade e a feminilidade, ao contrário do que algumas correntes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são o produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características. (LOURO, 2000). Apesar de que atualmente algumas narrativas, sobre as questões de gênero,

tenham sido modificadas, para a escola, trabalhar esse tema ainda resulta em discussão e polêmica, já que vivemos numa sociedade onde as diferenças entre homens e mulheres, ainda se refletem nos padrões culturais com que fomos construídos e que passam de gerações a gerações. Os espaços destinados às mulheres são diferentes dos espaços determinados aos homens. São nesses lugares que as práticas sociais estão sendo exercidas e naturalizadas. Segundo Tonini (2002), essa perspectiva espacial está articulada a história do mundo ocidental, em que as instituições familiares, políticas e econômicas estabeleceram marcas de diferenças biológicas para destinar os papéis sociais que mulheres e homens devem desempenhar. Esse binarismo espacial é reforçado e produzido nos discursos dos livros didáticos de Ciências. Nesse sentido, esses livros representam as relações de gênero, como se ser homem ou mulher fosse construído sempre dentro de um padrão, universal, único, não levando em conta a interferência do meio onde o indivíduo se relaciona. Assim os livros mostram nitidamente as diferenças de posições ocupadas pelos homens e pelas mulheres. Para Louro (2004, p. 21),

> [...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Sendo assim, podemos constatar, a partir das análises feitas, que a grande maioria dos livros didáticos de Ciências dá uma maior visibilidade ao sexo masculino, contribuindo, dessa forma, para reforçar ou produzir desigualdades de gênero.

Alguns exemplos dessa visibilidade masculina se expressam nos livros no que diz respeito às profissões, como motorista, gari, agricultor, jardineiro, médico; expressam-se, também, nas atividades intelectuais desenvolvidas na escola, relacionadas aos afazeres de casa e brincadeiras e atividades físicas ditas de meninos e de meninas.

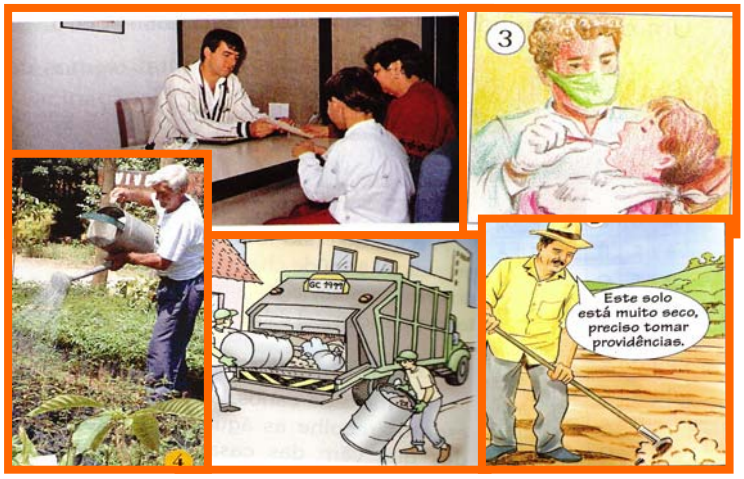


Figura 14 – Profissões

Com relação a essas imagens de profissões (Figura 14), observamos a supremacia masculina no exercício de atividades públicas, garantido pelo desempenho de atividades remuneradas de interesse da sociedade. Os livros de Ciências mostram um discurso construído histórica e socialmente que continua autorizando lugares e atribuições distintas e desiguais para cada um. Esses conhecimentos regulam o comportamento dos/as alunos/as, pois estes/as estão aprendendo quais são as funções dos homens e das mulheres nos espaços público e privado. Segundo Hall (1997, p. 41), "toda a nossa cultura e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas, e desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são dessa forma, intimamente e profundamente interligadas". Nesse sentido, a escola, sendo um espaço de aprendizagem, está legitimando uma regulação cultural dos/as alunos/as ensinando-lhes como devem agir os meninos e as meninas.

Em alguns livros, já podemos perceber (Figura 15) alguns homens realizando atividades ditas "de mulheres", modificando com isso esse perfil tão arraigado na maioria dos livros didáticos.



Figura 15 – Homens cozinhando

Em outros livros, as mulheres (Figura 16) aparecem ocupadas com os afazeres da casa, falando no telefone, sugerindo que essas atividades sejam tipicamente desempenhadas pelas mulheres, como cuidado com a educação das crianças, serviços domésticos e administração do lar, como se essa fosse uma posição "natural" da mulher: no seu lar, cuidar da casa e da família. Segundo Ribeiro e Soares (2007), esse modelo vem delimitando o caminho a ser percorrido, principalmente pelas meninas, no qual não está previsto o transformar, o criar e o enveredar por outras trilhas, que não as predeterminadas para a sua categoria de gênero.



Figura 16 – Afazeres de casa

As imagens destacadas possibilitam afirmar que, historicamente, a função de cuidar da prole vem sendo atribuída às mulheres. Tais imagens, associadas a outras significações que circulam em diversos artefatos culturais – músicas, novelas, filmes, propagandas, etc – e em diversas instâncias – família, escola, religião, grupo de amigos/as, etc - vão trabalhando na produção das mulheres, ensinando o que significa ser mãe. Assim podemos pensar que, do mesmo modo que os homens não nascem pais, as mulheres também não nascem mães. Ser mãe é uma invenção, ou seja, os diversos discursos produzem os significados da maternidade, associando-a a afetividade, cuidados, carinho, entre outras características, como se isso fosse algo "natural" e biologicamente determinado. Segundo Tonini (2002, p. 62), a elevação da maternidade ao *status* de primeira função da mulher na família inventa o sentimento materno como um atributo inato e, portanto, inerente a todas as mulheres. É assim que as características biológicas – maternidade inscrita no corpo feminino – passam a ter significado.

Essa produção de verdade parece que captura a mulher para um espaço diferente do espaço do homem, ou seja, como os livros nos mostram, os homens aparecem nos espaços públicos, sendo os provedores econômicos, enquanto as mulheres são provedoras da família e

no espaço privado do lar. Todas essas ações são invenções que funcionam ao longo da história como verdades nas práticas sociais, que nos ensinam a sermos homens e mulheres.

Outro aspecto a ser destacado nos livros analisados refere-se às atividades desenvolvidas na escola (Figura 17), como as aulas práticas (experiências), em que normalmente aparece um menino realizando tal atividade, como também observando no microscópio ou trabalhando no computador.



Figura 17– Atividades intelectuais na escola

Em poucos livros aparecem meninas realizando a atividade. Quando aparecem, é acompanhando o menino, numa situação de passividade, enfatizando sempre o gênero feminino como passivo e o masculino como ativo. Através dessas imagens nos livros didáticos, percebemos que os mesmos contribuem para construção de meninas pouco criativas em relação aos meninos e ainda uma hierarquia dos meninos em relação às meninas.

Com relação às brincadeiras (Figura 18), os meninos aparecem geralmente fazendo atividades que exigem força, habilidade, e esportes radicais, enquanto as meninas aparecem brincando de boneca, de casinha, com poucas atividades físicas que exigem habilidades. As roupas mostram as meninas usando saias, vestidos e cabelos arrumados, representando a menina como frágil e delicada.

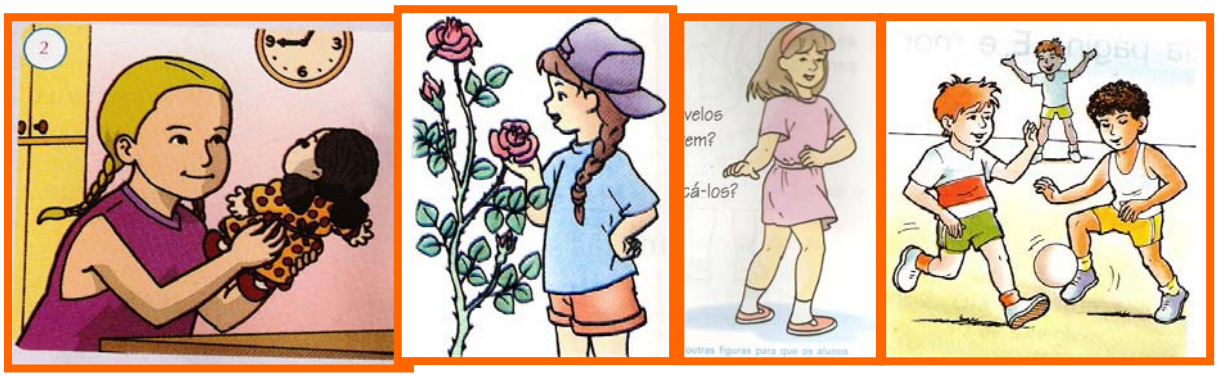


Figura 18 – Brincadeiras

Em uma das imagens da Figura 18, vemos uma menina cuidando das flores e outra cuidando da boneca. Segundo Carvalho (1999), o cuidado é em diversas culturas, civilizações e épocas, atribuição feminina. Assim percebemos que as meninas, desde cedo, são estimuladas a cuidar das flores, das bonecas, da casinha. Assim, ela aprende a ser mulher, mãe e dona-de-casa. Dessa forma, ela aprende "prazerosamente" as funções que a sociedade espera que ela desempenhe na vida adulta.

Aprendemos a "ser menino" ou "menina", desde o momento em que nascemos, através das práticas culturais em que estamos inseridos, na família, na escola, na igreja, na mídia. Dessa forma, estabelecem-se estereotipias de gênero, que revelam o tipo de sociedade e cultura do momento.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sendo os livros didáticos, artefatos culturais, são de grande importância na construção das identidades dos/as alunos/as, uma vez que a forma como representam os corpos de meninos e meninas ensina modos de ser e de estar no mundo. Assim, com relação à forma como os corpos aparecem nos livros didáticos, desvinculados do ambiente, fragmentados, assexuados, sem mãos e nem pés, com um padrão que se repete independente de classe, raça, etnia, credo, os livros estão privilegiando um discurso hegemônico e "verdadeiro", contribuindo, dessa forma, para a produção de sujeitos universais. Em relação às questões de gênero, os materiais analisados reproduzem significados que regulam os modos de ser e instituem os lugares dos homens e das mulheres, contribuindo ainda mais para as desigualdades sociais entre os gêneros.

Sendo os livros didáticos um dos materiais mais utilizados pelos/as professores/as para o planejamento de suas aulas, necessitamos (re)pensar sua utilização, problematizando as questões e imagens neles apresentadas e permitindo que sejam feitas contribuições dos/as alunos/as acerca de outros assuntos que não são trazidos nos livros didáticos, mas que fazem parte do dia-a-dia de todos nós, envolvendo temas que dizem respeito a beleza, saúde, doença, obesidade, questões de gênero, sexualidade, entre outras. Pois, dessa forma, permitindo que sejam discutidas essas outras abordagens culturais, a escola estará proporcionando situações em que as/os alunas/os aos poucos saberão lidar melhor com todas as representações de corpos existentes, respeitando as diversidades e contribuindo para a desconstrução de binarismos: gordo/magro, alto/baixo, bonito/feio, negro/branco, homem/mulher.... Ao problematizar tais questões no espaço da escola, buscamos possibilitar a construção de outras formas de pensar, discutir e abordar o corpo na escola, buscando o entendimento de que existem múltiplos corpos, múltiplos sujeitos, múltiplas formas de ser e de estar no mundo. Pois, afinal, o corpo necessita estar dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nos anos iniciais. São Paulo, Xamã, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004, p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: n. 23, p. 36-61, maio-ago., 2003

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 15-46, 1997.

LOURO, Guacira Louro. Corpo, escola e identidade**. Revista Educação & Realidade,** Produção do Corpo. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, Isabel. **Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso**: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. Pro-posições, v. 17, n. 1(49) jan.-abr., 2006, p. 18-35.

MEYER, Dagmar. Gênero e saúde: indagações a partir do pós-estruturalismo e dos estudos culturais. **Revista Ciências da saúde,** v. 17, n. 1, p. 13-32, maio-jun. 1998.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán, RAMALHO, Betânia Leite, SILVA, Ilka Karine P. da, CAMPOS, Ana Paula N., 2003. **A seleção dos livros didáticos**: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible em:<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/427Beltran.pdf> Acesso em: 20/10/07.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas. As Identidades de Gênero. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande, FURG, 2007, p. 26-29.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado, 2002.

SANTOMÉ, JúlioTurgo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy (Org.) **Ciências na sala de aula.** Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 97-112.

SCOTT, Joan**.** Gênero**:** uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). **O sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos**.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de Ciências. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa e QUADRADO, Raquel Pereira (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 15-21.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**.** Porto Alegre, UFRGS, 2002. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR- RS, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). **Crítica pós-estruturalista em educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-176, jun.-dez. 1996.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 37-72.

4.3 CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES: AS PEDAGOGIAS ESCOLARES DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[*]

RESUMO

Neste artigo, buscamos analisar as pedagogias escolares utilizadas nas salas de aula pelas professoras dos Anos Iniciais com relação aos corpos, gêneros e sexualidades. Damos continuidade à pesquisa de mestrado, na qual buscamos analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Inicias do Ensino Fundamental. No artigo, estabelecemos conexões com os Estudos Culturais nas vertentes pós-estruturalistas. Para tanto, examinamos as narrativas de professoras que participaram das atividades constituindo o curso "(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", ministrado para professoras da rede escolar pública e particular do município do Rio Grande/RS. O curso funcionou como um espaço narrativo, oportunidade em que as professoras participaram de um processo de contar, ouvir e contrapor algumas histórias a respeito de suas práticas escolares relacionadas ao corpo. Nas análises das narrativas das professoras, tornaram-se presentes discursos relacionados às questões de gênero e sexualidade implicadas nos discursos da biologia, ensinando a anatomia dos órgãos internos e externos, e diferenciando os homens e as mulheres por essas características. Sendo a sexualidade considerada um assunto privado, quando se propõem tratar dessa temática, mesmo no campo biológico, preferem que a família seja comunicada. Nessa perspectiva, referem-se à sexualidade com tendo uma única função: a de procriar. Com este enfoque, consideram o assunto inadequado para as crianças, por serem elas pequenas, inocentes e imaturas.

Palavras-chaves: Corpos. Narrativas. Pedagogias escolares. Anos iniciais.

Abstract

In this article, we aimed to analyze the school pedagogies used at the classrooms by the female teachers of the first years regarding the bodies, genders and sexualities. We give continuity to the master's degree research, in which we analyzed the speeches and the teachers' practices in the first years of primary school. In the article, we established connections with the Cultural Studies in the post-structuralist branches. To do so, we

[*] Este artigo será encaminhado para a revista Ensenãnza de lãs Ciência: revista de investigácion y experiências didácticas.

examined the narratives of the female teachers who attended the course "(Re) thinking the bodies with female teachers of the First Years of Primary School", provided for female teachers of public and private schools in Rio Grande/RS. The course worked as a narrative space, opportunity in which female teachers participated in a process of telling, listening and opposing some accounts regarding to their school practices related to the body. In the analyses of the teachers' narratives, it was present speeches related to issues such as gender and sexuality implicated in the discourses of the Biology, teaching the anatomy of the internal and external organs, and differentiating the men and the women for those characteristics. Being sexuality considered a private subject, when one is meant to deal with this issue, even in the biological field, the family is more likely to be communicated. In that perspective, they refer to sexuality with a single function: the one of procreating. With such focus, they consider it improper for the children, for they are too little, innocent and immature.

Key words: Bodies. Narrative. School pedagogies. Initial Years.

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscamos analisar as pedagogias escolares utilizadas nas salas de aula dos Anos Iniciais, com relação aos corpos, gêneros e sexualidades. Para tanto, examinamos as narrativas de professoras, participantes das atividades que constituíram o curso "(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". O entendimento de que os significados que atribuímos aos corpos, gêneros e sexualidades são produzidos nas práticas de significação[19], implicados em relações de poder[20], levou-nos a estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais[21] nas suas vertentes pós-estruturalistas[22].

Nessa perspectiva, a sexualidade é produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar nos corpos comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades. (FOUCAULT, 1997a; LOURO, 2001a; RIBEIRO, 2002, WEEKS, 1993, 2001).

---

[19] Práticas de significação são práticas sociais que produzem, expressam ou comunicam um significado. Para SILVA (2000, p. 99), este é um "conceito central nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, na medida em que a cultura é concebida essencialmente como um campo de luta em torno da produção de significados."

[20] Utilizamos poder numa perspectiva foucaultiana, ou seja, como uma relação de ações sobre ações – algo que se exerce, que se efetua e funciona em rede. Nessa rede, os indivíduos não só circulam, mas estão em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação e, conseqüentemente, de resistir a ele. (FOUCAULT, 2003; 2006).

[21] Os Estudos Culturais caracterizam-se como um campo de estudos e intervenção que estuda os aspectos culturais da sociedade, enfatizando questões como cultura, significação, identidade e relações de poder, que têm sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. Este artigo está fundamentado na vertente dos Estudos Culturais. Para maior detalhamento sobre este tema, sugerimos: Costa, 2000; Silva, 2004; Veiga-Neto, 2004.

[22] Para uma discussão sobre pós-estruturalismo, sugerimos: Costa, 2000; Peters, 2000; Silva, 2004; Veiga-Neto, 2004.

No contexto desta pesquisa, não utilizamos o conceito de pedagogia no sentido "tradicional", segundo o qual é freqüentemente entendida como um conjunto de estratégias e procedimentos a serem empregados para ensinar conteúdos predeterminados, tendo como principal fonte de conhecimentos a serem transmitidos os conteúdos presentes nos livros didáticos. No entanto, pedagogia envolve todas aquelas práticas e discursos implicados em relações de poder e processos de significação que, ao construírem conhecimentos, desejos, valores, hábitos, atitudes, encontram-se implicadas na constituição das identidades/subjetividades. (RIBEIRO, 2002). Tal entendimento nos mobilizou a olhar e interrogar as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras dos Anos Iniciais, por entendê-las como mecanismos de poder-saber implicados nos modos particulares de conhecimento e de verdade que produzem, regulam e configuram determinados tipos de sujeitos.

Na escrita deste artigo, num primeiro momento, explicitamos a metodologia utilizada na produção dos dados narrativos. Em seguida, descreveremos o curso acima referido. No terceiro momento, apresentamos e analisamos narrativas das professoras dos Anos Iniciais sobre as pedagogias escolares utilizadas nas suas salas de aula relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidade. Finalizamos com algumas considerações.

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Nesta pesquisa, utilizamos como metodologia a investigação narrativa a fim de conhecer as pedagogias escolares utilizadas pelas professoras para tratarem das questões referentes aos corpos, gêneros e sexualidades nas suas aulas.

Larrosa (1996; 2002) discute a narrativa como uma modalidade discursiva em que os sujeitos vão construindo os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Para o autor, as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. De acordo com o autor (1996, p. 471), "cada um de nós se encontra imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado a experiência." Assim, o processo de ouvir e contar histórias, de contrapor e mesclar umas às outras, passa a construir a história de nossas vidas.

A investigação narrativa possibilita a utilização de algumas ferramentas para a produção dos dados narrativos. Nesse estudo, optamos por utilizar a técnica do grupo focal,

que se caracteriza como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando temos como objetivos conhecer e problematizar "representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum." (GATTI, 2005, p. 11).

Neste estudo, o grupo focal constituiu-se a partir de um curso denominado "(Re)pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", oferecido para professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estavam participando da pesquisa[23], com o propósito de estabelecer um espaço de discussão e reflexão sobre questões referentes ao corpo.

O grupo focal é uma metodologia que reúne um conjunto de pessoas com o objetivo de discutir e comentar um tema específico, que é objeto de pesquisa. (GONDIM 2003 e GATTI, 2005). Nesse sentido, a composição do grupo focal deve considerar algumas características comuns aos participantes, de acordo com o propósito da pesquisa, como, por exemplo, relativas ao gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, à escolaridade, ao lugar de residência.

As discussões no grupo focal são geradas a partir de um assunto específico (foco) previamente estabelecido pelos/as pesquisadores/as, de acordo com os objetivos da pesquisa, e devem ocorrer de forma que propiciem a interação de todos os participantes do grupo. Para tanto, os/as pesquisadores/as têm um papel importante, pois atuam como mediadores/as, coordenando as discussões e as atividades referentes ao objetivo de produzir e obter as informações. A proposta do grupo focal não é estabelecer o consenso, mas criar condições para que os participantes explicitem seus pontos de vista, interagindo entre si. Para desencadear as discussões, diversos artefatos culturais podem ser utilizamos como, por exemplo, assistir a um filme e discutir sobre ele; escutar algumas músicas, conversando sobre os significados de suas letras; utilizar revistas, jornais e livros didáticos a fim de discutir sobre determinadas representações observadas nesses materiais veiculadas, como também produzir painéis, cartazes, desenhos, entre outros recursos que podem fazer parte do *corpus* de análise.

No que se refere aos encontros dos grupos, estes são previamente planejados pelos/as pesquisadores/as, que elaboram um roteiro de trabalho contendo questões e atividades, como forma de orientar e desencadear a discussão. De acordo com Gatti (2005, p. 17), o roteiro elaborado "deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado

[23] Do curso também participaram quatro professoras que não estavam fazendo parte da pesquisa, mas que solicitaram realizar o curso, em virtude da importância das temáticas que seriam discutidas.

esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado". Segundo a autora, o próprio processo grupal deve ser flexível, mas sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Também é importante que se preste atenção ao local dos encontros, pois o mesmo deve favorecer a interação entre os/as participantes. Nesse sentido, o ambiente precisa ser agradável e confortável, com o mínimo de ruídos externos, que possibilite trabalhar com as cadeiras dispostas em círculo, para que todos os/as participantes possam olhar, ver e conhecer. Assim também, o local deve ser de fácil acesso aos/às participantes e sem que seja necessária a disponibilização de recursos financeiros para a locomoção.

Há várias maneiras de se registrarem as interações do grupo, dentre elas, a gravação em áudio e em vídeo durante as discussões possibilita uma análise mais detalhada dos dados produzidos.

Algumas questões éticas não podem ser esquecidas e merecem atenção especial na utilização do grupo focal como metodologia: trata-se da não-identificação dos/as participantes no momento em que os dados narrativos forem apresentados. Desse modo, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando aos/às participantes os objetivos e procedimentos adotados ao longo dos encontros, esclarecendo os compromissos a serem assumidos por ambas as partes.

Ao optar por esse tipo de metodologia de investigação, é importante que os/as pesquisadores/as compreendam que os/as participantes de um grupo focal "estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele conjunto de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas." (GATTI, 2005, p. 68). Nesse sentido, as narrativas produzidas se configuram como contingentes, provisórias, limitadas ao contexto em que transcorreram.

NARRANDO O CURSO

O curso "(Re)pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" teve como objetivos principais: problematizar o corpo como um híbrido biológico-cultural; discutir a escola como um dos espaços implicados na produção dos corpos, gêneros e sexualidades; debater como as diferentes pedagogias culturais vêm apresentando e produzindo os corpos; analisar os livros didáticos e os materiais utilizados pelas professoras dos Anos Iniciais.

Dele participaram vinte e nove professoras da rede estadual, municipal e particular do município do Rio Grande. Chamamos a atenção para a participação exclusiva de mulheres, "sugerindo que o gênero da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente feminino, porque as atividades escolares dessas séries têm como alvo as crianças." (RIBEIRO, 2002, p. 34). Das vinte e nove professoras participantes do curso, três são supervisoras, uma é orientadora educacional e uma é professora de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental; as demais são professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos este curso como um dispositivo pedagógico, um espaço em que as professoras participaram de um processo de contar, ouvir e contrapor algumas histórias a outras a respeito das suas pedagogias escolares relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades, ou seja, um "lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si." (LARROSA, 2002, p. 57). Essa estratégia também tinha como objetivo problematizar os significados atribuídos aos corpos, gêneros e sexualidades pelas professoras e, eventualmente, possibilitar a reconstrução de outros entendimentos acerca dessas temáticas. Dessa forma, criamos a possibilidade de dar visibilidade aos discursos e às práticas pedagógicas dessas professoras, escutar o que tinham a dizer, não no sentido de verificar opiniões freqüentes, nem mesmo chegar a um consenso ou a "verdade", mas com a finalidade de fazê-las falar e escutar suas vozes e, assim constituir um espaço em que significados são compartilhados, construídos e reconstruídos.

O caráter da narrativa levou-nos a examinar a rede de enunciados que emergiram durante os encontros[24] do curso, acerca de como as professoras falavam dos corpos, gêneros e sexualidades em suas práticas pedagógicas.

ANALISANDO NARRATIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE OS CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES

Ao transitarmos nos encontros que compuseram o curso, olhamos para aqueles momentos nos quais se tornaram visíveis as narrativas das professoras utilizadas para tratar dos corpos, gêneros e sexualidades em suas salas de aula. Nesse sentido, o primeiro movimento que empreendemos na análise foi (re)visitar todos os encontros a fim de conhecer tanto os discursos como as estratégias predominantes nas práticas escolares dessas

[24] Todos os encontros do curso foram filmados em fitas VHS para posterior transcrição e análise.

professoras. Dessa forma, apresentamos e analisamos, a seguir, algumas narrativas que foram produzidas e emergiram ao longo do curso.

Como já citamos anteriormente nos objetivos, as propostas do curso sempre foram voltadas para questões em que procurávamos (re)pensar o corpo que ensinamos para os/as nosso/as alunos/as; no entanto, ao analisar as narrativas das professoras, percebemos que elas se centraram nas questões de sexualidade e de gênero. Isso pode ser atribuído ao fato, da sexualidade ser um assunto que, apesar de vivenciado cotidianamente pelas professoras em salas de aula com seus/as alunos/as, é causador de "medo" no momento de abordá-lo. Outro aspecto também, seja talvez, pela identidade do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola[25], o que propiciou que emergissem essas temáticas e talvez porque algumas professoras que participaram do curso já haviam se envolvido em algumas ações dentro do grupo.

Assim, ao analisar as narrativas, percebemos que emergiram discussões de como "falar" sobre sexualidade nos Anos Iniciais.

Professora*: Assim, como a escola faz muitos projetos, sempre surge nos pequenos a questão da sexualidade. E no ano passado, nosso receio foi de que uma primeira série queria saber como eram feitos os bebês. Aí nós conversamos, chamamos os pais pra conversar e resolvemos falar a verdade, porque muitos achavam que era a cegonha, outros o repolho. E foi emocionante de ver, eles estudando, eles pesquisando e eles apresentando. Eles apresentando pros colegas falando em pênis. - Daí o homem coloca o pênis na vagina da mulher e sai um líquido branco que parece um leite e que ali tem os espermatozóides que parecem uma minhoquinha. E assim oh, toda turma de sete anos, ninguém riu, foi normal. E que no momento, o assunto que eles queriam saber era aquilo né?!? Então, foi super tranqüilo. Eles fizeram um alfabeto do corpo humano com: pênis, vagina, com teta. Com todas as palavras, com todo o ABC, eles trabalharam e fizeram um livro e apresentaram para os grupos. Então assim, a gente tem que parar e pensar o que realmente o aluno quer saber, nunca nós iríamos pensar em trabalhar com uma primeira série, um segundo ano né?!?*

Professora: *Eu também fiz uma atividade com os meus alunos em que foi a construção do corpo de cada um, diferenciando menino de menina, a questão da genitália, o nome das partes...*

Na fala da professora – *nosso receio foi de que uma primeira série queria saber como eram feitos os bebês* ou *nunca nós iríamos pensar em trabalhar com uma primeira série, um segundo ano né?* – percebemos que a questão da idade das crianças é um elemento importante paras as professoras quando vão discutir questões vinculadas à sexualidade no espaço da sala

[25] O Grupo tem desenvolvido pesquisas junto às escolas da rede escolar dos municípios da região sul do estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo investigar práticas relacionadas à sexualidade nos diversos espaços na tentativa de compreender como as mesmas atuam na constituição das identidades de gênero e sexuais, das configurações familiares, do prazer, do desejo, das DST/Aids. www.ceamecim.furg.br/gese.

de aula, talvez seja porque os discursos construídos pela sociedade tendem a tratar a sexualidade como algo vinculado ao ato sexual, e nesse sentido as crianças estariam despertando para tal, ou porque consideram as crianças inocentes e assexuadas para se falar sobre tais questões. Ribeiro (2002, p. 64) refere:

> A escola, fundada no discurso da inocência-pureza das crianças, argumenta que não há necessidade de falar sobre sexualidade na sala de aula, já que não há nada para dizer, nem para escutar, nem para saber sobre sexualidade. Esse discurso tem como principal pressuposto a idéia da criança demasiado inocente, muito imatura e muito pequena para se falar de sexualidade.

Em virtude disso, as professoras necessitam que os pais autorizem a atividade, pois esse assunto é visto como privado, e a escola, sendo uma instituição pública, não está autorizada a falar no assunto. Com permissão, então, a falar sobre sexualidade, a professora utilizou o discurso permitido na escola, que é o da família-reprodução, relacionando à sexualidade a formação de uma família, com função de gerar filhos. Assim, segundo Ribeiro (2002, p. 64) esse modelo, nas escolas,

> [...] dirige-se mais aos alunos da 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental, pois conforme elas, as crianças são “pequenas”, inocentes e suas curiosidades consistem em saber “como eu nasci”, “de onde vem os bebês”. Usa-se o discurso da família-reprodução para explicar a concepção e o nascimento, representando a sexualidade como “sexo” e o “sexo” como procriação.

Nas falas da maioria das professoras (exemplificadas acima) que participaram do curso, a sexualidade estava vinculada à genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independentemente de sua história e cultura. Assim, os discursos relacionados à sexualidade voltam-se somente à anatomia interna e externa dos órgãos, trabalhando as diferenças entre os homens e as mulheres através dessas características. Sabemos que o discurso “científico” legitima a prática pedagógica das professoras que se sentem autorizadas a falar da sexualidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Ribeiro (2002, p.63), “pode-se falar de sexualidade das crianças, dentro de regras que controlam e legitimam o discurso autorizado como: o biológico, o da família-reprodução, o da criança inocente-assexuada e o pedagógico.” Sendo, então, esse o discurso “autorizado” nas escolas, as professoras priorizam a identificação e categorização dos órgãos dos sistemas reprodutores quando trabalham sexualidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998, p. 4), “essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades

das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo."

No decorrer das discussões, percebemos que algumas professoras vêm desenvolvendo um trabalho que visa a ir além do estudo do corpo como "pura" biologia. Nesse sentido, um grupo de professoras relatou que em suas práticas de sala de aula buscam trabalhar um corpo histórico e cultural como, por exemplo, a partir da confecção de corpos[26], da história do nome dos alunos, da construção de diversas configurações familiares. Esses movimentos de mudança nas pedagogias tradicionais são perceptíveis na narrativa que segue:

Professora: *Nós temos a boneca que se chama Thais, o nome foi os alunos que escolheram, tem sete anos de idade, eles construíram uma história, tem a história de onde ela mora, o que ela gosta de fazer, ela tem um coelhinho que é o animal que ela gosta de cuidar. E todos os dias um leva pra casa deles e um diário com a foto da Thais, e aí eles têm que relatar com a mãe, porque eles não escrevem ainda, como foi a visita da Thais. Nota-se que as mães ficam também muito entusiasmadas com a visita, que elas cooperam. Então está sendo bem legal esse trabalho. Eu pretendo seguir com a Thais até o final do ano e em todos os projetos encaixar ela. Ela já veio com perfume, eles já trouxeram roupas pra gente trocar, colocaram calcinha nela porque ela estava sem calcinha. Agora cada vez que ela vai pra casa, ela vem diferente, ela já veio de macacão, de blusão, meia, sapato.*

Com essas atividades, em que as crianças se envolveram na história dando um nome pra boneca, criando a sua identidade, as professoras proporcionaram, nas salas de aula, momentos em que as crianças puderam expressar os seus valores, saberes, suas vivências, pois, ao criar a história para a boneca, trouxeram o que já sabiam à respeito de si e do seu corpo. Dessa forma, os saberes construídos a partir dessa temática terão sido significativos para as crianças.

Ao discutirmos essa atividade proposta pela professora, constatamos que os meninos também tinham levado a boneca para casa, o que possibilitou, segundo a professora, tratar das questões relacionadas aos gêneros, e, com isso, talvez tenha possibilitado uma desestabilização das visões hegemônicas estabelecidas pela sociedade contemporânea. Percebemos, nessas ações, que o ensino do corpo envolveu outras abordagens culturais.

Outra questão que surgiu nas falas das professoras foram os apelidos. Assim elas narraram experiências nas quais emergiram alguns apelidos que os alunos utilizavam para nomear a genitália:

[26] Essa atividade foi realizada através da confecção de cartazes, em que são construídos corpos a partir de revistas e materiais de sucata.

Professora: *Eu estava falando de animais, grupos de animais, o que é mais comum... Daqui a pouco um guri falou: – Ah porque tem o pica pau! E o outro: –Ah não pode. Eu digo: – Mas o que que tem? –Tia, dois palavrões. E eu pedi pra me explicar porque dois palavrões. E ele me explicou como ele podia falar do pica pau que se chamava pica e pau. E ele me explicou, quem era a pica quem era o pau. Eu disse: – Pica pau não tem culpa de nada disso, entenderam? E não tem nada de palavrões gente, é um nomezinho que a mãe dá. Que nem da menina, é pepeca, periquita, perereca. Todo mundo tem, a gente não vai ficar falando, ficar mostrando, mas ele não admitiu que havia um pica pau no grupo dos animais, que tinha dois palavrões, o pica e o pau.*

Professora: *"... eu pedi pra desenhar uma perereca e ela veio prontamente com um desenho que parecia assim uma letra W. E eu olhei e disse: - Meu Deus, tudo bem que desenhar uma perereca é um animal extremamente difícil, né. E eu chamei: –Fulaninha, me lê essa aqui, me lê essa, e o quê é essa? E ela disse: –Perereca! Eu digo, este desenho? – A nossa perereca! Está bom, muito obrigada! Ela desenhou a nossa perereca. Como é que eu não tinha identificado no desenho que era a nossa perereca?"*

Nessas falas, entendemos que os significados produzidos sobre os órgãos sexuais são construídos através de códigos culturais que a sociedade partilha como, por exemplo, utilizar apelidos como *perereca, periquita, pepeca* para designar a vulva e *pica e pau* para designar o pênis. Par Hall (1997), dentro de uma mesma cultura os indivíduos partilham "códigos culturais" e "sistemas de representação", ou seja, interpretam imagens, sentimentos, expressões corporais, sons, entre outras formas de linguagem, de maneira semelhante.

Outro aspecto que poderíamos destacar na fala da professora que não entendeu o desenho da criança da perereca, é que os significados são partilhados dentro de um grupo cultural e, assim, os significados produzidos pelas crianças muitas vezes não são os mesmos dos adultos. Para Hall (1997, p. 3), "o significado é um diálogo - sempre apenas parcialmente compreendido, sempre um intercâmbio desigual". Nesse sentido, os significados culturais dos adultos podem atuar de modo a controlar e a regular aquilo que as crianças constroem sobre suas sexualidades de várias formas, através de falas, brincadeiras, em diversos lugares, família, escola, clube, mídia, em diferentes grupos sociais. (RIBEIRO, 2002).

Os significados culturais são produzidos pelos sujeitos nos grupos sociais em que se encontram; nesse sentido, os indivíduos têm se utilizado dos apelidos dados aos órgãos sexuais, como "palavrões" como por exemplo, quando a criança ao se referiu a *pica* e a *pau*.

Comentamos sobre a abordagem da sexualidade na sala de aula e perguntamos quem trabalha esse tema em aula. Nesse momento discutimos como é difícil de tratar certos assuntos na escola por ser ela um local público. Percebemos isso na narrativa da professora.

Professora: *"A questão da família que ela colocou, há tempo atrás aqui na escola, uma menina me trouxe um livro, que no final da tarde eles sempre me davam um livrinho pra eu ler pra turma. E o livro ficou e acabou que não deu tempo e no fim eu até agradeci por não ter dado, porque era a história de dois irmãozinhos que iam perguntar pros pais como eles tinham nascido... De repente tu conta e eles chegam em casa contando e vem mãe: – Como que a professora contou? Eu queria que meu filho achasse sei lá até que idade que ele tinha vindo da cegonha"*.

Com relação à fala da professora, ela encontrou uma forma de não falar com as crianças sobre sexualidade, atribuindo tal silêncio à falta de tempo, pois como relatou que no final até "agradeceu" por não ter dado tempo. Segundo Foucault (1997, p. 30), o silêncio pode ser pensado como um mutismo, "aquilo que se recusa a dizer ou que se proíbe mencionar". Assim, através da ausência das palavras, justificamos muitas vezes, o que não pode ser dito em qualquer lugar. Nesse sentido, a escola é considerada um dos espaços em que "não é permitido" dizer tudo a não ser o discurso autorizado, o biológico. Segundo Britzman (2001, p. 85), a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Nesse sentido, foi mais fácil esquecer-se de ler o livro do que entrar em assuntos em que as perguntas sobre sexualidade poderiam surgir, e as professoras não se sentiriam autorizadas a falar.

Após a fala da professora, questionamos, também, se alguém solicita consentimento dos pais quando vai trabalhar outros assuntos que fazem parte do programa curricular. Então, por que se deve comunicar quando se vai abordar a questão da sexualidade? Por que se pode falar em determinadas coisas e em outras não? A partir daí surgiram algumas colocações das professoras:

Professora: "*A gente não deve se perguntar, eu acho que a gente deve colocar o que a gente vai trabalhar porque é o interesse deles né!?!"*

Professora: *"... teve uma experiência há muito, que uma professora mostrou uma fita de vídeo que não tinha nada demais, fecundação. E daí surgiu assim óh, que a escola estava mostrando fita pornográfica pras crianças, né!?! Então, depois daí a gente não tomou mais nenhuma atitude sem antes comunicar. Nós fazemos a reunião, comunicamos o que vamos trabalhar, porque é interesse dos filhos"*.

Com relação a esses depoimentos das professoras, percebemos, na preocupação que elas têm com a família, qual será a reação desta, se a temática da sexualidade for abordada em aula. Nesse sentido, Felipe, refere que

> A maioria das famílias vêem a infância como um período de inocência e pureza, pois nessa fase da vida, acreditam que as crianças devem ser "protegidas" e "preservadas" de determinados tipos de conhecimentos como, por exemplo, aqueles que, de certa maneira, se vinculam à sexualidade. Parecem ignorar que a educação não se dá apenas no âmbito da escola, mas esta se faz em toda parte: através das TVs, jornais, revistas, rádios, *outdoors*, entre tantos outros que poderiam aqui ser mencionados, especialmente em tempos de grande acesso de informação disponível também às crianças. (2004, p. 38).

Portanto, no sentido de se protegerem, as professoras preferem, comunicar à família sobre qualquer atividade relacionada à sexualidade, antes de desenvolvê-la.

Outras professoras relataram sobre a importância de se criar uma cultura dentro da escola.

Professora: "*Acho que tudo assim, é uma caminhada porque antes, quando a educação tinha outra proposta, por exemplo, era caderno cheio, quando a gente começou a se propor a fazer atividades diferentes muitos pais gritaram. A gente sabe disso: – Não fez nada hoje? Não deu aula! E a gente foi com uma bagagem, um conhecimento teórico que foi conquistando espaço"*.

Professora: "*Agora nós vamos trabalhar sexualidade! Então o mês que vem só sexualidade aqui no colégio, depois se esquece. Então, a gente já vem discutindo isso, e até o principal motivo de eu estar aqui participando é que a gente pensa em desenvolver um projeto na escola, pra criar essa cultura nos pais e que eles realmente tenham tranqüilidade que nós vamos estar fazendo um bom trabalho. Hoje a gente não começou a discutir do nada. É que a gente realmente tem um embasamento, mas que precisa sim ter esse diálogo com os pais. Se agente for falar sobre drogas também tem que ter, porque eu acho que não é nem no caso de chegar em casa e ter um problema, mas o caso de os pais não estarem preparados pra receber aquela criança ou aquele adolescente que chega com questionamentos.*

Constatamos com o relato das professoras, que para que os assuntos relacionados à sexualidade sejam trabalhados dentro da escola, precisam criar uma cultura. Significa, dizer que se deve ter um embasamento teórico para poder falar. Vejamos os que registram os PCNs (BRASIL, 1998, p. 8):

> O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo-se, portanto, num espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual.

Com relação a isso, podemos considerar a importância dos PCNs, presentes nas escolas. Como coloca Altmann (2001, p. 579), esse documento pretende ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, com uma proposta aberta e flexível, que pode, ou não, ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares, relacionadas à sexualidade.

É importante que a família esteja ciente de que as temáticas relacionadas à sexualidade serão enfocadas em aula, assim, como sabem da abordagem de outros assuntos de uma forma geral, porque já fazem parte do programa das escolas.

Na fala a seguir, percebemos também a importância da aproximação da família. Ao mesmo tempo, a preocupação com o que falar, como falar e quando falar sobre sexualidade.

Professora: *Essa questão de aproximação dos pais é muito importante, porque a partir desse momento se cria um elo entre a gente e o aluno e entre nós e os pais. Então, é o facilitador porque às vezes eles têm muito mais dificuldade de trabalhar o tema com o filho em casa do que a gente. Alguns chegam a suspirar aliviados quando olham, pelo menos a nossa clientela. – Ah! Que bom, porque eu não saberia falar isso! [...] A primeira atividade que eu fiz foi horrível. Eu me lembro que eu fechei a porta porque eu não tava me sentindo bem de trabalhar palavras que naquele momento eu não achava que seriam corretas de trabalhar com crianças de sete anos. Eles falando em partes do corpo: pênis, xoxota, perereca, pau, pinto, pica, piça. Vão saindo palavras que a princípio pra mim não eram palavras que deveriam estar naquele universo de escola. Então é uma caminhada não só pro aluno quanto pros pais, mas também pra gente porque a gente tem que abrir a cabeça e de repente desconstruir aquilo que a gente traz. A nossa construção cultural é que a gente faz em cima do que seria o sexo, do que seria o corpo do menino, o corpo da menina, os momentos, as horas pra falar e comentar determinados assuntos. Então a gente vai se reconstruindo ao longo de uma caminhada, porque eu fui mudando a forma de trabalhar a temática da sexualidade, das questões de gênero na sala de aula.*

Com relação a esse relato, constatamos que, muitas vezes, a família permite que esse assunto seja falado na escola, entendendo que a professora é a figura autorizada a falar. Constatamos isso, quando a professora comenta que frequentemente os pais têm muito mais dificuldade de trabalhar o tema do que os/as professores/as, e “suspiram aliviados”, quando a professora toma essa iniciativa. Nesse sentido, a professora, para aqueles pais, está atuando como a pessoa que tem “mais conhecimento” sobre o assunto.

Outro aspecto relevante nessa fala, é que a professora tem um entendimento de sexualidade enquanto uma construção cultural, pois, já vem participando das discussões do grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e, a partir dos estudos, reflexões e discussões no grupo, passou a entender os corpos, as identidades sexuais, as identidades de gênero, não apenas como marcas biológicas, e sim como construções socioculturais que se fazem e

refazem ao longo da história. Mesmo assim, relatou que na primeira atividade que fez, ela fechou a porta, porque não se sentiu à vontade em trabalhar daquela forma. Isso ratifica a idéia de que, "clandestinidade, silêncio em torno da sexualidade, é o território em que se encontra a Educação Sexual nas escolas." (CAMARGO, 1999).

Apesar de todos os "medos" que enfrentamos ao falar dessa temática, os/as professores/as hoje necessitam estar em constante atualização e reconstrução, para poderem ter atitudes e posições reflexivas no que se refere às questões do cotidiano das escolas, em relação à sexualidade. E dessa forma, (re)significar os seus saberes, pois as crianças têm direito a esse diálogo.

As professoras, sendo instigadas a falar do corpo, remetem discussões às questões de gênero. Percebemos na fala a seguir as questões de gênero que emergiram:

Professora: *As questões de gênero a gente acha que perpassam todos os projetos que a gente trabalha, vou dar um exemplo de um projeto que a gente tá fazendo paralelo com a segunda série. A gente percebeu que as nossas crianças têm muita dificuldade de concentração, muita falta de atenção. Aí a gente resolveu fazer com eles um projeto com oficinas de trabalhos manuais. E a primeira oficina é o tricô. Aí falei que aqueles que quisessem trazer agulha e lã pra fazer tricô ou trança, poderiam trazer. E vieram meninos e meninas com agulha, eu tenho uma turma de vinte e sete, no primeiro dia eu tinha vinte com a agulha. Eu não sabia o que eu fazia, pra onde que eu me virava. Aí eles sentaram pra fazer e um menino disse pra mim: "–Tia eu queria muito fazer, mas a minha mãe disse que isso é coisa de mulherzinha, que eu vou virar bichinha se eu fizer. Eu disse: "– Não, tu diz pra mãe vir conversar comigo que isso não é coisa de menino ou de menina. Aí o irmão (orientador educacional da escola) foi na sala com uma manta e disse: "– Eu faço tricô também!". Aí fomos pra roda e começamos a fazer tricô. Aí hoje eu cheguei na sala, já tinha um monte falando sobre o tricô, e eu tirando a primeira carreira de pontos, que eu tiro pra eles, sentada tipo férias, quando eu olho para porta tem um pai. Eu fiquei encabulada, porque a gente não sabe como as coisas chegam em casa, até que ponto os pais estão envolvidos e sabem o que a gente tá fazendo. E eu olhei pra ele e disse: "– Pareço de folga?", e ele assim: "Não eu to adorando isso"! aí ele foi conversar comigo e disse que o gurizinho dele chegou em casa super a fim de fazer, mas disse que só ia fazer em casa pra ninguém chamar ele de mulherzinha. E ele disse: "– Meu filho, isso não é coisa de mulher. Tu podes fazer"! e ele disse que ele como pai, como figura masculina tinha que desmistificar aquilo da cabeça dele. Ele disse que veio na padaria, olhou pra loja e disse: "– É agora"! Entrou, comprou agulha e lã pra ele e pro guri. E ele me contou que eles estão em casa vendo a novela e fazendo tricô. Ele, o guri e a mãe, todos fazendo tricô em casa. E são essas coisas assim que perpassam durante o nosso dia a dia e a gente que tem que trabalhar com elas de forma natural. Está sendo muito legal, bem proveitoso.*

Professora: *Num trabalho sobre o corpo, eu de propósito dei as folhas rosa para os meninos e azuis pras meninas, de propósito eu fiz isso. Eles não queriam pegar o rosa. Porque rosa é de menina. Então eu disse: – As meninas não usam azul? Mas depois eles trabalharam normalmente, mas assim, eles com seis anos já têm preconceito...*

Professora: *Eu também fiz um trabalhão em que eles podiam escolher as cores. Então, eu tinha, azul, amarelo e rosa. Eu não separei o rosa né... Porque eu acho que as cores são bonitas e as pessoas podem escolher. Eu sou menina e sempre gostei muito do azul, o rosa é uma cor que não me chama muito a atenção. E aí, nessas atividade eu deixei eles escolherem, e aí, só um menino né... escolheu o rosa, mas ninguém ficou falando nada né... Porque eu os deixei escolherem. Porque eu acho que cor é cor, mas dentro dessa cor existe uma cultura muito forte.*

Na primeira fala, percebemos que o menino, num primeiro momento, resistiu ao convite da professora para fazer o tricô, pois segundo a sua mãe "*tricô é coisa de mulherzinha"*, e ele tem receio de virar "bichinha". Essa narrativa aponta para os significados que vêm sendo atribuídos à masculinidade e à feminilidade para esse aluno e sua família, centrados nas representações hegemônicas que atribuem às mulheres determinadas atividades, como se isso fosse algo "natural", como se fizesse parte da "essência" feminina. Em cada cultura, as formas de viver a masculinidade e a feminilidade estão sujeitas a determinadas 'regras', 'normas', códigos e desviar-se destes é correr o risco de ter sua identidade marcada, é tornar-se um "anormal". Nesse sentido, é possível perceber a preocupação do menino em corresponder aos padrões hegemônicos esperados para a sua identidade de gênero. A partir do momento em que o irmão (orientador educacional), e o pai do menino mostraram que era possível fazer tricô, independentemente de ser menino ou menina, desmistificando os padrões que a sociedade estabelece para cada gênero, o menino sentiu-se à vontade em realizar a atividade. Assim, existem muitas atividades em que homens e mulheres realizam e nem por isso, vão deixar de se identificarem como homens ou como mulheres.

Nesse sentido, percebemos o quanto as práticas escolares definem os atributos de masculinidades e feminilidades, a partir da sexualidade dita "normal" estabelecida pela sociedade, querendo sempre que os alunos/as se enquadrem nos comportamentos esperados conforme o seu sexo. Para Ribeiro et al. (2007, p. 3),

> [...] as práticas escolares integram os processos das identidades de gênero e sexuais (...) nos processos das identidades inscrevem-se as diferenças, ou seja, marcam-se os "outros" sujeitos; no processo de inscrição de uma sexualidade normal se utiliza a caracterização desviante – "bichinha" e "afeminado" – para enquadrar os alunos no comportamento esperado conforme seu sexo.

Essa narrativa e as outras nos possibilitam compreender que existe um investimento continuado e geralmente muito sutil, quase invisível, nesse processo de "fabricação" de mulheres e homens. Aprender a ser homem e aprender a ser mulher são construções que se dão desde o nascimento, através de múltiplos processos, estratégias e práticas culturais

estabelecidas pela família e depois pelas diferentes instâncias sociais como a escola, clube, mídia, igreja, entre outras**.** Segundo Louro (2001a), essas instâncias sociais realizam uma pedagogia, reiteram identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinam, negam ou recusam outras identidades e práticas, desempenhando papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa os corpos.

Nessa perspectiva, o gênero é uma invenção produzida no âmbito social, cultural, histórico e lingüístico, produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003a). Assim, a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas por tudo o que se diz ou se representa a respeito dessas características. (LOURO, 2001b). Cabe ressaltar aqui que "enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e lingüístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados." (MEYER, 2003b, p. 19). Com tais considerações, não estamos negando a materialidade biológica do corpo, nem dizendo que ela não é importante, mas desestabilizando o entendimento de que homens e mulheres constroem-se como masculinos e femininos pelas diferenças corporais, e que essas diferenças justificam determinadas desigualdades e posicionamentos sociais. Pensar assim é perceber os corpos e os gêneros não apenas vinculados a sua natureza biológica, mas sim que esses entendimentos são inteiramente construídos na e pela cultura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao (re)visitarmos os encontros do curso "(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", entendemos que as narrativas produzidas pelas professoras sobre suas práticas pedagógicas relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidade foram construídas e reconstruídas em relação a outros textos – da família, da igreja, da escola, da mídia, da medicina, da psicologia, da criança, entre outros –, pois a narrativa da experiência de si não é algo que encontramos ou descobrimos, como se fizesse parte das nossas essências, mas é algo que fabricamos, que inventamos, construímos e modificamos nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida e essa conversação inclui as pessoas com quem nos relacionamos e cujas histórias também nos relacionam. (LARROSA, 1996).

Assim, analisando as narrativas das professoras, tornaram-se presentes questões relacionadas a gênero e sexualidade. Percebemos que os discursos relacionados a essa temática vinculam-se à perspectiva biológica. Assim, enfatizam a anatomia dos órgãos internos e externos, e a partir desses atributos, diferenciam os homens e as mulheres. Dessa forma, vinculam a sexualidade à formação de uma família, procriadora, restringindo ao ato sexual. Trabalhando nessa perspectiva, as professoras sentem necessidade de pedir permissão aos pais para tratar de tal assunto, pois a sexualidade é vista como um tema privado, e a escola, sendo uma instituição pública, não está autorizada a falar desses assuntos para crianças pequenas, ditas como inocentes e imaturas.

Portanto, com relação aos aspectos apontados, podemos pensar neste curso como um espaço em que as professoras tiveram oportunidade de (re)pensarem os seus entendimentos relacionados à sexualidade, possibilitando outros modos de compreendê-la. Assim, segundo Weeks (2001, p. 38), podemos entender a "sexualidade não como simplesmente o corpo físico, mas, mais do que isso, tem a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações", sendo uma construção histórica e social. Sendo assim, podemos compartilhar esse entendimento com Ribeiro, quando nos coloca que

> Os significados atribuídos à sexualidade não estão apenas 'na cabeça', mas constituem e regulam as práticas sociais e são produzidos através de uma variedade de meios, ou seja, a mídia (TV, revistas, rádio, internet), as práticas do cotidiano, as relações familiares, escolares, pessoais... (2006, p. 118).

Sendo, então, esses significados construídos por uma variedade de meios, talvez a escola comece a questionar a partir daí, os discursos hegemônicos relacionados à sexualidade e às questões de gênero, e quem sabe passe a problematizá-los no sentido de começarem a fazer parte desta instância pedagógica como já se fazem presentes em todas as outras em que as crianças convivem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Revista Estudos Feministas,** vol. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** orientação sexual. Brasília, 1998.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. et al. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Sexualidade(s) e Infâncias(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora da Universidade de Campinas, 1999. p. 13-144.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.

FELIPE, Jane. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar et al. **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia,** v. 12, n. 24, p. 149-161. 2003.

HALL, Stuart. The work of representation. In. _____. (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a, p. 7-35.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In: BRAUN, Maria C. **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. p. 69-73.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes Louro et al. **Corpo Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação.Rio de Janeiro: Vozes, 2003a. p. 9-27.

_____. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 33-58, set./dez.. 2003b.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Os Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2002. 125f. Tese – Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica), Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. A Sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In. _____. (Org). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais**.** Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande, Ed. da FURG, 2006. p. 109-118.

RIBEIRO, Paula Regina et al. O entrelaçamento das identidades de gênero e sexuais. In: 4º Foro Latinoamericano " Memoria e identidad", 2007, Montevideo. 4º Foro Latinoamericano " memoria e identidad". Montevideo, 2007. p. 1-4.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

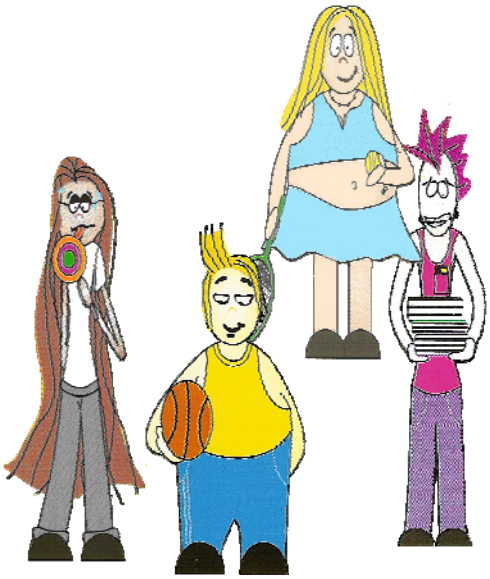
_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema,... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2004. p. 37-72.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidade**: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: TALASA, 1993.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. et al. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



5.1 ENFIM, AS CONCLUSÕES...

Dando início a esta escrita que contempla o final deste percurso, e talvez o início de outros caminhos e perspectivas, é que, num primeiro momento, julgo interessante colocar o quanto todos esses movimentos me constituíram e promoveram outro olhar na minha prática como professora. Sendo vinculada a uma cultura tradicional de currículo, entendia o corpo, como coloca Souza, sendo "predeterminado - na herança genética e/ou histórica - ou como pura fisiologia, sem relação com o meio em que vive, os lugares por onde transita, as maneiras como vive e convive." (2001, p. 119).

Essa forma de ensinar, a partir de discursos prontos, inquestionáveis, presentes nos materiais que utilizamos nas escolas, principalmente os livros didáticos, resulta em um modelo que deve ser seguido como um "enunciado dito único e verdadeiro". No entanto, sendo interpelada pelos vários discursos no campo dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas a respeito do corpo, passei a entendê-lo sob outra perspectiva, ou seja, um corpo híbrido, resultante entre o biológico e cultural. (Santos, 2002). Nesse sentido é que podemos diferenciar organismo de corpo. Entendendo, nesta direção, o organismo como o resultado de uma herança biológica, e corpo, como a interação entre a biologia e a cultura. Assim, todos esses entendimentos me mobilizaram a realizar esta dissertação.

Com relação às análises feitas neste estudo, percebi, no que diz respeito aos livros didáticos de Ciências, o quanto esses materiais marcam e produzem os corpos nas práticas das salas de aulas. A maioria dos referidos livros, continua com as representações hegemônicas, mostrando corpos fragmentados, com vísceras à mostra, descontextualizados do ambiente, não sendo, desta forma, identificados pelos/as alunos/as e professores/as. Com relação às questões de gênero, na maioria das vezes, são marcadas formas de conduta determinando os padrões que a sociedade estabelece e que devem ser seguidos pelos homens e pelas mulheres; no que diz respeito às profissões, brincadeiras, atividades intelectuais na escola e afazeres de casa. Entretanto, em alguns livros já são visíveis modificações, principalmente com relação às questões de gênero, mostrando os homens se envolvendo nos afazeres de casa, na mudança nas cores das roupas das crianças e na forma como as mesmas se vestem.

Com relação às representações de corpos das professoras, percebemos que elas significaram os corpos, na maioria das vezes, seguindo um "modelo" de como deve ser ensinado, dentro de um padrão, qual seja um corpo biológico e didático.

No que diz respeito às narrativas das professoras, tornaram-se presentes discursos relacionados às questões de gênero e sexualidade, que enfatizaram o discurso biológico. Assim, quando trabalham sexualidade, preocupam-se com a identificação dos órgãos dos sistemas reprodutores masculinos e femininos, diferenciando os homens e as mulheres por essas características. Trabalhando nessa direção, relacionam a sexualidade com a função única de gerar filhos, e não, como uma das maneiras que os sujeitos têm de viverem os seus prazeres e os seus desejos, caracterizando-se, portanto, como uma construção cultural.

Mesmo neste discurso biológico, sentem necessidade de que os pais, ou responsáveis, dêem sua permissão para que estes assuntos sejam trabalhados nas salas de aula, pois a escola, sendo uma instituição pública, não está "autorizada" a falar de sexualidade para crianças ditas inocentes.

É possível pensar, também, a partir das narrativas apresentadas pelas professoras, que tratar a sexualidade dentro de um discurso biológico é uma forma de não cair no debate das questões de sexualidade e de gênero presentes no dia-a-dia das pessoas.

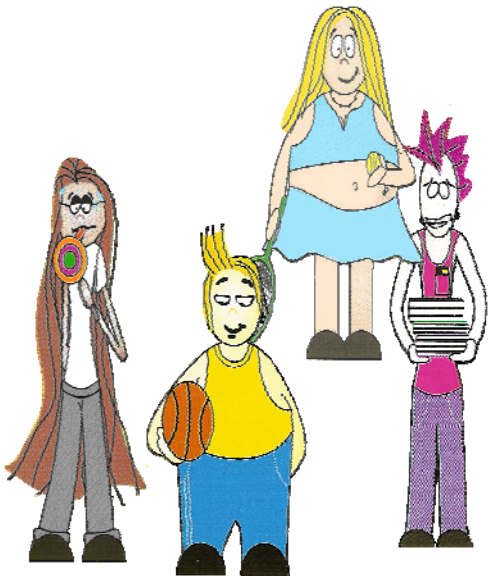
Outro aspecto que este estudo proporcionou, foi a possibilidade de perceber que algumas professoras que integraram o grupo da pesquisa e que já vinham participando de uma formação continuada, tinham outros discursos com relação às temáticas em questão, mostrando outros entendimentos relacionados aos corpos em suas práticas pedagógicas, ou seja, saindo um pouco da visão puramente biológica. O fato é que já tinham tido oportunidade de problematizar questões relacionadas ao corpo por terem participado de discussões no grupo de pesquisa Sexualidade e Escola. Nesse sentido, percebi na importância da formação continuada dos/as professores/as, formando grupos de estudos, com espaços para discussões e aprofundamentos teóricos. Pois, estes espaços possibilitam, "outras formas de compreender o corpo e a vida, não como acontecimentos inevitáveis ou verdades estabilizadas na história, mas efeitos das circunstâncias vividas, podendo, assim, ser criticados e recriados de outros jeitos." (SOUZA, 2001, p. 161).

Com relação às análises das pedagogias escolares utilizadas nas salas de aulas pelas professoras dos Anos Iniciais com relação aos corpos, gêneros e sexualidades, tivemos oportunidade de (re)pensar o entendimento de sexualidade e questões de gênero, não somente no âmbito da Biologia, mas a partir de várias formas, pelas práticas do cotidiano, através das relações na família, na escola, além dos discursos presentes na televisão, internet, entre outros, que nos interpelam e nos produzem.

Assim, relacionando os efeitos deste estudo na minha prática profissional, percebi o quanto as professoras envolvidas na pesquisa, se sentiram interessadas, buscando novas metodologias e referenciais teóricos. Nessa direção, é que entendo a necessidade de a escola criar espaços de troca. Nesse sentido, atuando como professora de apoio, orientando as aulas de Ciências dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio, sinto-me, depois de todos esses discursos que me interpelaram, com o compromisso de possibilitar aos/as professores/as espaços em que possa ser discutida e repensada a forma como são significados os corpos no currículo. O essencial é que, a partir daí o professor deixe de ser transmissor de ensinamentos prontos sobre os corpos, e passe a ser aprendiz e facilitador desse processo, proporcionando outros caminhos, outras possibilidades e outros olhares para os corpos na escola. As marcas sociais que se inscrevem nos corpos são inerentes as nossas vidas, pois produzem as nossas identidades. Assim, quando pensamos no corpo na escola, não podemos pensá-lo como não sendo construído histórica e culturalmente.

Dessa forma, os sentidos dados aos corpos, vêm sendo tramados por vários discursos que nos constituem marcando e produzindo os corpos, pois, não podemos desconsiderar a escola como um desses espaços onde pulsa a vida. É necessário olhar os múltiplos momentos vividos, através das experiências. Segundo Larrosa, é preciso “estar abertos ao que nos passa. E se nada nos passa, a vida não é vida. Como tão pouco é caminho, senão tempo vazio entre a partida e a chegada, o ir apressado num espaço em que nada passa.” (1996, p.468).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRASIL. **Lei n. 4024 de 20/12/1961:** fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. São Paulo: FFCL, 1963.

_____. **Diretrizes e bases da educação nacional:** Lei n. 5.692, de 11/08/1971, Lei n. 4024, de 20/12/1961. São Paulo: Imesp, 1981.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais**:** Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC, 1997. v. 4.

CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In. COSTA, M. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105- 131.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio-ago. 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FUMAGALLI, L. O Ensino de Ciências Naturais no Nível Fundamental da Educação Formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das ciências naturais:** contribuições e reflexões**.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-29.

GOELLNER, S. Prefácio. In: MELO, V. **A História da Educação Física e Esportes no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: IBRASA, 1999, p. 3-6.

_____. **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pedagogias da sexualidade. In. _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Mulheres, memórias e esporte: reflexões sobre o fazer histográfico. In: GOELLNER, S.; JAEGER, A. **Garimpando Memórias:** esporte, educação física, lazer e dança. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 13-26.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul-dez. 1997.

KRASILCHIK, M. A evolução no ensino das Ciências no período de 1950-1985. In: **O professor e o currículo das ciências –** temas básicos de educação e ensino - São Paulo: EPU/Edusp, 2006. p. 5-25.

_____. **Reformas e Realidade o caso do ensino das ciências**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93. 2000.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996. p. 461 - 482.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, G. **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Os Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, D. L. de. Considerações sobre o ensino de Ciências. In: OLIVEIRA, D. L. de (Org.). **Ciências nas salas de aula.** Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 9-18.

RIBEIRO, P. **Inscrevendo a sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: PPG- Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado, 2002.

_____. A Sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In. _____. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais**.** Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 109-118.

ROSA, R. T. D. de. Repensando o ensino de Ciências a partir de novas histórias da ciência. In: OLIVEIRA, D. L. de (Org.). **Ciências nas salas de aula** Lara de. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, P. R. dos. **O Ensino de Ciências e a idéia de Cidadania**. Disponível em: <www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm - 51k> Acesso em: 20/08/07.

SANTOS, L. H. dos. Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. L. (Org.). **Ciências na sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 97-112.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Os estudos Culturais e o Currículo. In: _____. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.131- 137.

_____. Teorias do Currículo: o que é isto? In: _____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.11-17.

_____. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: _____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 145-150.

_____. O Currículo como prática de significação. In: _____. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 07-30.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. IN: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II** – Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOUZA, N. G. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...** Porto Alegre: PPG – Bioquímica / UFRGS. Tese de Doutorado. 2001.

SOUZA, N. G. O corpo como uma construção bisossocial: implicaçãoe no ensino de Ciências . In: RIBEIRO, P. R. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades:** questões possíves para o currículo escolar. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: FURG, 2007. p. 15-21.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n. 18, p. 95-114, jan./jun. 2002.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994. p. 145-158

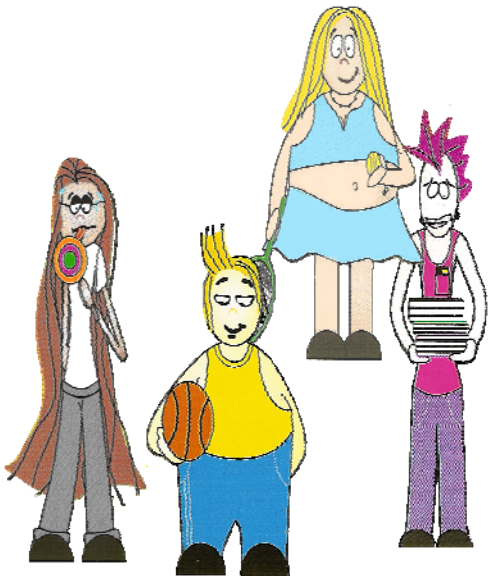
WEISSMANN, H. O que ensinam os Professores quando ensinam Ciências naturais e o que dizem querer ensinar. In: WEISSMANN, H. (Org.). **Didática das Ciências Naturais:** contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 31-55.

WORTMANN, M. L. Currículo de Ciências – as especificidades pedagógicas do ensino de Ciências – In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 129-157.

VEIGA-NETO, A. Estudos Culturais da Ciência & Educação. In: WORTMANN, M. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Estudos Culturais da Ciência:** que é isto? Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Olhares... In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

ANEXOS



ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: analisando os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu, _____, Diretor/a da _____autorizo a mestranda Márcia Regina Xavier Marques a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes) dos alunos.

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Assinatura do/a Diretor/a da Escola

Assinatura da pesquisadora

Data:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: discursos e práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu, _____, Diretora da Escola Estadual Saldanha da Gama autorizo a mestranda Márcia Regina Xavier Marques a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes) dos alunos.

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Assinatura da Diretora da E.E. Saldanha da Gama

Assinatura da pesquisadora

Data:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: analisando os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Eu, _____, Diretor do Colégio Marista São Francisco, autorizo a mestranda Márcia Regina Xavier Marques a realizar sua pesquisa na referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes) dos alunos.

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Assinatura do Diretor do Colégio Marista São Francisco

Assinatura da pesquisadora

Data:

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: discursos e práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Informações gerais sobre observação, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes).

Você e a ___ série da_____, estão sendo convidados para participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

Confidencialidade

A participação de você e dos seus alunos é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e, Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar.

Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

_____ _____
Assinatura da participante Assinatura da pesquisadora

Data:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: analisando os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Informações gerais sobre observação, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes).

Você e a ____ série da Escola Municipal São João Batista, estão sendo convidados para participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

Confidencialidade

A participação de você e dos seus alunos é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e, Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar.

Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

_____ _____
Assinatura do participante Assinatura da pesquisadora

Data:_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PPG EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Projeto de Pesquisa: **O corpo na escola: analisando os discursos e as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Objetivos do projeto:

- analisar os discursos e as práticas das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- investigar como os corpos são representados nos livros didáticos de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Informações gerais sobre observação, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes).

Você e a ____ série do Colégio Marista São Francisco, estão sendo convidados para participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

Confidencialidade

A participação de você e dos seus alunos é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Sua participação

Caso você deseja obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e, Márcia Regina Xavier Marques, através dos telefones 3233 6674 (FURG) e 3236 3787.

Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta, bem como, deixar de participar.

Você tem alguma pergunta a fazer?

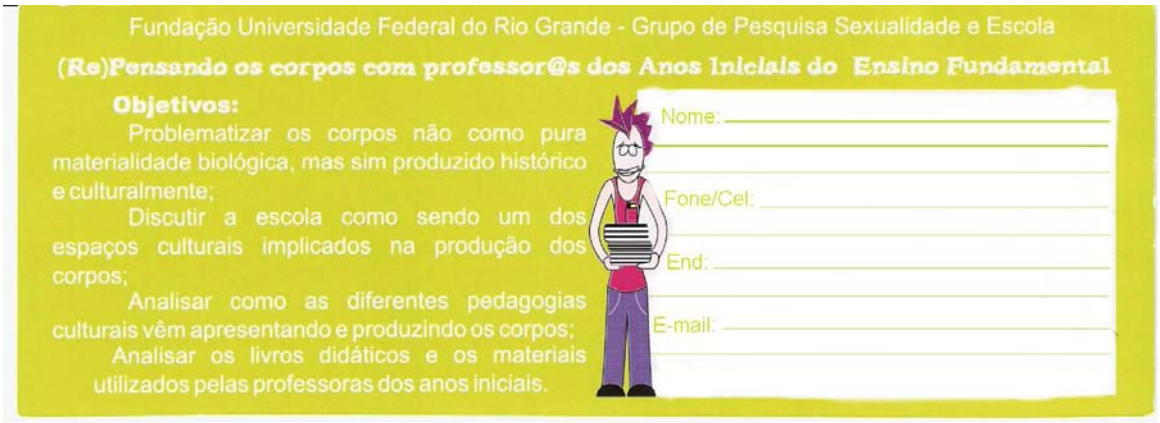
VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

_____ _____
Assinatura do participante Assinatura da pesquisadora

Data:_____

ANEXO C- FOLDER





ANEXO D- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇAO NO CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NO CURSO

(RE)PENSANDO OS CORPOS COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivos do projeto:

- Discutir que a escola é um dos espaços culturais implicados na produção dos corpos;
- Problematizar os corpos não como pura materialidade biológica, mas sim produzidos histórico e culturalmente;
- Analisar como as diferentes pedagogias culturais vêm apresentando e produzindo os corpos;
- Analisar os livros didáticos e os materiais produzidos pelas professoras dos anos iniciais sobre os corpos.

Informações gerais sobre os encontros:

- ✓ Você está sendo convidada(o) para participar do curso **(Re)Pensando os corpos com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,** que acontecerá nos dias **20/04, 04/05, 11/05, 25/05 e 01/06** no Salão de Atos do Colégio Marista São Francisco das 18 h às 20 h.

- ✓ Para melhor compreensão das informações, estes encontros serão filmados e gravados e as produções (textos, desenhos, falas, cartazes) fotocopiadas.

- ✓ A sua participação nestes encontros é totalmente **confidencial** e **voluntária**. Ninguém além das pesquisadoras terá acesso ao que você disser aqui. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

- ✓ Esse curso faz parte do projeto de pesquisa para a dissertação da mestranda Márcia Regina Xavier Marques, do Mestrado de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS.

- ✓ Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate a coordenadora Paula Regina Costa Ribeiro através do telefone 3233-6674 (FURG) ou a pesquisadora, Márcia Regina Xavier Marques através do telefone 3236-3787.

- ✓ Sua participação é voluntária, e você pode recusar-se a responder qualquer pergunta, bem como deixar de participar dos encontros.

- ✓ Você tem alguma pergunta a fazer?

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

_____ _____

Assinatura do/a participante Assinatura da pesquisadora

Data:_____