

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO E SUAS
REPERCUSSÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS
NATURAIS**

DELMA FARIA SHIMAMOTO

**SÃO CARLOS
2004**

DELMA FARIA SHIMAMOTO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO
E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO
DE CIÊNCIAS NATURAIS**

***TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS COMO EXIGÊNCIA PARA A OBTENÇÃO
DO TÍTULO DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO DE METODOLOGIA DE ENSINO***

**ORIENTADORA:
PROFA. DRA. EMÍLIA FREITAS LIMA**

**SÃO CARLOS
2004**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S556rs

Shimamoto, Delma Faria.

As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais / Delma Faria Shimamoto. -- São Carlos : UFSCar, 2004. 237 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Professores - formação. 2. Representação social. 3. Ensino de Ciências. 4. Ensino - aprendizagem. 5. Corpo Humano. 6. Educação básica. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

***DEDICO ESTA PESQUISA A TODOS OS PROFESSORES E PROFESSORAS,
CORPOS-EDUCADORES, QUE ANONIMAMENTE, A DESPEITO DE TUDO E DE
TODOS, REALIZAM SEU OFÍCIO DIGNA E COMPETENTEMENTE.
CORPOS QUE NÃO SE EXIBEM, PORQUE SÃO VISTOS EM TODA PARTE.***

O AGRADECIMENTO CARINHOSO AO CORPO-SOLIDÁRIO:

**AOS PARCEIROS DA PESQUISA, PROFESSORES E PROFESSORAS DE
CIÊNCIAS DA CIDADE DE UBERLÂNDIA, PELA INESTIMÁVEL
COLABORAÇÃO;**

**À PROFA.MS. ANA MARIA F. DA SILVA NUNES, QUE, POR ACREDITAR EM
MIM, OFERECEU SEU APOIO PERMANENTE;**

**À CAPES E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU; QUE ME
POSSIBILITARAM A REALIZAÇÃO DESTA TURMA;**

**AO PROF. DR. LUÍS ERNESTO R. TÁPIA, PELA ORIENTAÇÃO DA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, RESPONSÁVEL PELO ESTÍMULO À
PRODUÇÃO DESTA TESE;**

**AO PROF. DR. CLÁUDIO BERTOLLI, CUJAS SUGESTÕES SUAVIZARAM
ANGÚSTIAS E EXPECTATIVAS;**

**À PROFA. DRA. REGINA FELTRAN E À PROFA. DRA. ANA MARIA DE O. CUNHA
PELA SOLIDARIEDADE SEMPRE PRESENTE;**

**À PROFA. DRA. MARY RANGEL, PROFA. DRA. SHEVA NÓBREGA E À PROFA.
DRA. DENIZE CRISTINA DE OLIVEIRA, CUJOS TRABALHOS E INCENTIVO
NORTEARAM A TRAJETÓRIA DESTA TURMA;**

**AOS PROFESSORES E ÀS PROFESSORAS, BEM COMO ÀS COLEGAS DO CURSO
DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UFSCAR, PELA CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS E DAS
SUGESTÕES QUE POSSIBILITARAM O DESENVOLVIMENTO DESTA TURMA;**

E EM ESPECIAL;

**À PROFA. DRA. EMÍLIA FREITAS LIMA, QUE, AO EXERCITAR SUA
PACIÊNCIA, CURVOU SEU CORPO PARA QUE O MEU PERMANECESSE
ERETO.
CORPO-SENSÍVEL QUE SE ESVAZIOU PARA QUE O MEU PUDESSE SER
PREENCHIDO.
SEM SUA ESTIMULANTE ORIENTAÇÃO, DEDICAÇÃO E EXIGÊNCIA, SERIAM
INVÁLIDOS QUAISQUER ESFORÇOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DESTA
TURMA.**

O AGRADECIMENTO INTENSO AO CORPO-CÚMPLICE:

***A DEUS,
PAI E CRIADOR DO CORPO-UNIVERSO,
QUE ME CONCEDE O CORPO-EXISTÊNCIA,
REFLEXO DE SUA PRESENÇA PERMANENTE EM MIM.***

***AOS MEUS PAIS,
SEBASTIÃO FARIA E MARIA TEODINA G. FARIA,
CORPOS PRESENTES EM MIM.***

***AO MEU COMPANHEIRO RICARDO,
CORPO-PRESENTE COMIGO E;***

***À JÉSSICA (IN MEMORIAN), AMANDA, GIULIA E ANA LAURA,
MINHAS FILHAS, CORPOS-SENTIDO
DE MINHA VIDA.***

***RECONHEÇO QUE, EM VÁRIOS MOMENTOS, ME FIZ AUSENTE E DISTANTE.
PORÉM, ASSEGURO-LHES QUE SE A DISTÂNCIA FÍSICA, ALGUMAS VEZES,
AFASTOU NOSSOS CORPOS, NÃO CONSEGUIU JAMAIS SEPARAR NOSSOS
CORAÇÕES.***

RESUMO

As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais constitui um estudo das representações sociais na perspectiva moscoviciano. Estas referem-se a uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, um saber prático, que revela valores, crenças, símbolos, afirmações, interpretações sobre um dado objeto e apresentam, como função principal, orientar comunicações e condutas.

O objetivo desta pesquisa é acessar as representações sociais dos professores sobre corpo humano, aproximando-se dos contextos de sua formação, do seu conteúdo constituído e da sua articulação com a prática pedagógica dos professores investigados.

Os sujeitos desta pesquisa compreendem um total de 108 professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Uberlândia-MG, que foram submetidos às técnicas de associação livre de palavras, de triagens hierarquizadas sucessivas e de entrevistas semi-estruturadas.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo Bardin (1977) e, sofreram um tratamento estatístico, que possibilitou a delimitação de classes semânticas. O conteúdo dos discursos oriundos das entrevistas foi organizado em um sistema de categorizações, que permitiu acessar criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou implícito.

O corpo humano é compreendido sob o paradigma da corporeidade, que considera o corpo como um todo indissociável, irreduzível e que manifesta as possibilidades do homem integral.

As análises realizadas possibilitaram constatar que as representações sociais sobre corpo humano, no grupo de professores, estruturam-se em torno de um núcleo central, que destaca elementos de natureza biológica, coloridos de matizes periféricos de naturezas sociais, culturais, afetivos, psicológicos. Em nível individual, elas se organizam num núcleo central que ressalta elementos de dimensões sociais, culturais, psicológicas, afetivas, de corpo humano, mesclados aos elementos de ordem biológica.

Essas constatações implicam a necessidade de repensar o ensino do corpo humano nas aulas de Ciências Naturais. É preciso que o corpo, como expressão da natureza humana, seja contemplado numa perspectiva holística, compreendida como um grande sistema de interação. Para que o processo ensino-aprendizagem em Ciências Naturais concorra para esta finalidade, é imprescindível que o professor tenha consciência e aprecie criticamente as suas próprias representações, para que elas não contribuam, junto aos alunos, para a construção de uma concepção de corpo humano fragmentado e dissociado de si, dos outros e do mundo.

As representações sociais e suas implicações sobre as ações pedagógicas, investigadas nesta pesquisa, oferecem subsídios significativos para mudanças na prática pedagógica, o que é desejável, quando se almeja promover melhor qualidade para o ensino das Ciências Naturais.

UNITERMOS: Representações Sociais; Ensino de Ciências Naturais; Corpo Humano; Formação Básica e Continuada de Professores.

RÉSUMÉ

Les représentations sociales des professeurs sur le corps humain et ses répercussions dans l'enseignement de Sciences Naturelles, constituent un étude dans la perspective moscovicienne. En référence à une sorte de connaissance socialement élaborée et partagé, un sabor pratique qui dévoile des valeurs, croyances affectivités, symboles, certitudes et interprétations, sur un objet donné et qui a comme fonction première, orienter des communications et des conduites.

Cette recherche propose accéder aux représentations sociales, des ces professerus-là, sur le corps humain mettant en rapport les contextes de leur formation, de leu contenu constitué et de l'articulation avec la pratique pédagogique.

108 professeurs de Sciences Naturelles dans l'enseignement publique du 1^o cycle à Uberlândia ont été observés. Les donnés ont été obtnus à partir d'association livre des mots, de triage hiérarchisés sucessives et interviews semi-structurés. Les témoignages recueillis ont été soumis à l'analyse de contenu Bardin (1977), sous forme de statistique et a rendu possible la délimitation de classes sémantique. Le contenu des discours obtenus à partir des interviews a été classé en catégories et ont permis l'accès critique au sens des communications, son contenu expries ou implicite.

Le corp humain y est compris sous le paradgme de la corporéité, que le considère comme un tout, indissociable, irréductible qui manifest toutes les possiblités de l'homme dans son intégralité.

Les analyses réalisées ont pu constater que les représentations sociales sur le corps humain dans le groupe des professeurs ont été centrés autours d'un noyau central qui met en valeur les éléments de nature biologique cependant, colorés des nuances périphériques d'ordres sociales, culturelles, affectives, psychologiques. Au niveau individuel elles s'organisent dans un noyau central qui met en relief des éléments de dimensions de mêmes caracteristiques, mélangés toutefois aux éléments d'ordre biologique.

Ces constatations entraînent la nécessité de repenser l'enseignement par rapport le corps humain, en classes de Sciences Naturelles. Il faut contempler le corps, pendant que expression de la nature humaine, dans unce perspective holistique, comme un grande système d'interaction. Il faut que le professeur ait conscience et considère de façon plus critique ses propers représentations, pour que sés concepts ne soyent plus jamais présentés, comme si le corps humain fût fragmenté, morcelé, dissocié même du monde.

Les représentations sociales et leus implications sur la pratique pédagogique ici recherchées, fournissent des subsides significatifs pour des changements precieux au jour à jour de l'enseignant. Ce qui est souhaitable quand on désire promouvoir une meilleure qualité à apprentissage de Sciences Naturelles.

MOST CLÉS: Les représentations sociales; L'enseignement de Sciences Naturelles; Le corps humain; La formation initial et continuée des professeurs.

ABSTRACT

The teacher's social representations of the human body and its social repercussions in teaching Natural Science is, in reality, a study of human representations from the Moscovici's perspective. These refer to a socially defined and distributed form of knowledge, a practical know-how which reveals values, beliefs, symbols, assertions, interpretation of a specific object and presents, as its principal function, a guideline for communication and behavior.

The objective of this study is to gain access to the social representations of the teachers about the human body, to get close to the contexts of its formation, the contents and their articulation thus formed together with the pedagogical practice employed by the teachers who were consulted.

The subjects for this study were 108 Basic Teaching Natural Science teachers chosen from the public teaching network in Uberlândia, MG., Brazil, who were submitted to the techniques of free use of words, successive classified groups and semi-programmed interviews.

The information collected was given a Bardin (1977) contents analysis and treated statistically, which made a delimitation of semantic groups possible. The contents of the statements made during the interviews were organized into a classified system which permitted, in a critical way, access to the meaning of the communications and their manifest or implicit content.

The human body is understood through the paradigm of corporeity, which views the body as a non-dissociable, irreducible whole and which reveals the potential of the complete man.

The analyses thus formed made it possible to verify that the social representations related to the human body, as respects the group of teachers, formed themselves around a central nucleus which, in turn, highlight elements of a biological nature, colored however, by peripheral nuances of a social, cultural, affectionate and psychological nature. On an individual level, they organize themselves into a central nucleus emphasizing social, cultural, physiological and affectionate dimensional elements of the human body, linked however to the biological elements.

These conclusions imply the need for revising the teaching of the human body in Natural Science classes. It is necessary for the body, as an expression of human nature, to be looked upon in a holistic perspective, understood as a great interactive system. In order for the teaching-learning process in Natural Science to reach this objective, it is imperative for the teacher to be aware of and to critically evaluate his own representations so that they will not contribute, when presented to the students, to a conception of the human body fragmented and disunited from itself, from others and from the world.

The social representations and their implications on pedagogic actions as investigated in this study offer significant subsidies for changes in pedagogic practice, which is desirable when there exists a desire to improve the teaching quality in Natural Science.

Key words: Social representations; Natural Science teaching; Human body; Basic and Continual teacher training.

O CORPO SE APRESENTA

As representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais oferece uma contribuição, modesta, porém criteriosa, para todos os que se dedicam à condução de pesquisas em contextos concretos marcados pela complexidade e necessitados de mudanças, particularmente, aqueles inseridos na área da Educação.

A estrutura desta pesquisa é organizada em sete capítulos, que são, ao mesmo tempo, independentes e inter-relacionados. Cada capítulo é introduzido por breves esclarecimentos sobre sua constituição. Assim,

O **CAPÍTULO 1, ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA**, trata das influências que motivaram a realização deste estudo, bem como dos elementos que fundamentam sua configuração geral, em que se pontuam o tema, os objetivos, revisão bibliográfica, natureza da pesquisa, sujeitos, instrumentos de coleta e análise dos dados e as limitações teóricas e metodológicas da pesquisa.

O **CAPÍTULO 2, A CORPOREIDADE SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**, aponta a necessidade de valorização do homem como um ser integral com base no referencial da corporeidade. As considerações são realizadas no interesse de explicitar as contribuições deste paradigma holístico no campo da Educação.

No **CAPÍTULO 3, AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**, reúne os princípios fundamentais sobre a teoria das representações sociais e descreve a sua importância como referencial teórico-metodológico para esta investigação.

O **CAPÍTULO 4, APRESENTAÇÃO DOS DADOS**, apresenta os dados e os depoimentos obtidos pelos instrumentos de coleta de dados e a sua respectiva organização para posterior análise.

As interpretações tecidas no **CAPÍTULO 5, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO**, foram construídas por meio da análise dos dados e expressam a aproximação à produção e ao conteúdo das representações dos professores sobre corpo humano.

No **CAPÍTULO 6, REPERCUSSÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**, é realizada uma análise de como os professores percebem e explicitam as repercussões de suas representações sobre corpo humano no cotidiano de suas aulas de Ciências Naturais.

As **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, situadas no **CAPÍTULO 7**, resgatam constatações que merecem ser sublinhadas e avançam, sugerindo propostas para possíveis alterações nas representações sociais dos professores sobre corpo humano e, finalmente, pontuam a provisoriedade das conclusões descritas.

Desejo que o prazer gerado por esta investigação contagie o leitor. Sobretudo, que motive o leitor a percorrer outras trilhas que possam aprofundar e ampliar o que foi desvelado e, a desvelar o que ainda permanece oculto.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
RÉSUMÉ.....	8
APRESENTAÇÃO.....	9

CAPÍTULO 1

ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 AS ORIGENS DA PESQUISA.....	17
1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	26
1.2.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	26
1.2.3 OS SUJEITOS E A COLETA DE DADOS.....	26
1.2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	29
1.2.4.1 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS....	29
1.2.4.2 TRIAGENS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS.....	30
1.2.4.3 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	33
1.2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	35

CAPÍTULO 2

A CORPOREIDADE SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1 DIFERENTES OLHARES SOBRE O CORPO.....	42
2.2 CORPOREIDADE : O HOMEM SOB O OLHAR INTEGRAL.....	55
2.3 CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO: O OLHAR NECESSÁRIO.....	64

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	74
-----------------------------	----

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1	A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS.....	87
4.2	TRIAGENS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS.....	90
4.3	AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	100
	4.3.1 A TEMÁTICA CORPO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	101
4.3.2	CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	104

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO

5.1	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO: O CORPO CONCEBIDO.....	110
5.2	ANALISANDO O DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: OS TEMAS RECORRENTES E O DESTOANTE DOS DEPOIMENTOS.....	120
5.2.1	OS CURSOS DE FORMAÇÃO BÁSICA.....	121
5.2.2	A SEXUALIDADE NOS EPISÓDIOS FAMILIARES	127
5.2.3	AULAS DE ANATOMIA: O EPISÓDIO RECORRENTE NO NÚCLEO DA FORMAÇÃO BÁSICA.....	129
5.2.4	O CORPO: INSTRUMENTO SAGRADO NAS PRÁTICAS FAMILIARES.....	131
	5.2.5 DIÁLOGO SOBRE O CORPO NAS PRÁTICAS FAMILIARES.....	133
5.3	A TRAJETÓRIA DOS DISCURSOS: A ESPONTANEIDADE E A PREPARAÇÃO PRÉVIA PARA A ENTREVISTA.....	136
5.4	PERSPECTIVAS DE RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E CONTEÚDO DISCURSIVO DOS PROFESSORES.....	139

CAPÍTULO 6

REPERCUSSÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

6.1	O DISCURSO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS	150
6.2	O LIVRO DIDÁTICO.....	163
6.3	A TEMÁTICA SEXUALIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS.....	167
6.4	A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	176

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1	REPRESENTAÇÕES E REPERCUSSÕES: O OLHAR CONSTRUÍDO SOBRE O CORPO HUMANO.....	186
7.2	ALTERAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES: O OLHAR NECESSÁRIO PARA O DESVELAMENTO DO CORPO HUMANO.....	190
7.3	A ILUSÓRIA DESPEDIDA DO CORPO.....	206

	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	208
--	--	------------

	ANEXOS.....	218
--	--------------------	------------

Ó Deus!

Ajuda-nos a ver em nossos corpos e nos corpos de outras pessoas a
manifestação carnal da Tua divindade.

Tu escolheste ser e viver num corpo como o nosso, e todas as dores e
alegrias dos corpos dos homens são sentidas pelo corpo de Cristo.

Ajuda-nos a sentir a beleza e a dignidade dos nossos corpos: as carícias
das pessoas, dos animais, da natureza; o gosto bom da comida, o cheiro
do capim-gordura,

*dos jasmims, do feijão; o som do vento nas folhagens das árvores, o
barulho do mar, os regatos que tagarelam com as pedras, os berimbaus,
os órgãos, os tambores, o riso; o corpo arrepiado ao vento frio;*

*o gosto das jabuticabas, das uvas, das mangas; o
azul do mar, o amarelo dos ipês, o verde dos
paus-ferros, o vermelho das araras; e a capacidade*

*para brincar, cozinhar, plantar, andar, gozar a preguiça da rede, na bênção
do teu descanso, que nos ordena fazer nada, e receber a graça da vida, o
poder para amar...*

*Todas estas coisas são dádivas tuas através da dádiva do corpo. E nós te
agradecemos este estranho, terrível, maravilhoso poder do nosso corpo,
poder que o torna espiritual e imagem do teu amor, poder para sentir
misericórdia e compaixão, de sorte que as dores de outros corpos são
sentidas como se fossem nossas.*

*Sofremos com os que sofrem e sabemos que, quando nós mesmos
sofrermos, não estaremos sozinhos.*

*Por este corpo vivemos a fraternidade do amor. E queremos que Tu nos
enriqueças, libertando-nos dos limites estreitos
de nossa pele, fazendo com que nosso corpo inche,
para sentir as dores dos outros. E que assim -*

abertos à alegria e solidários no sofrimento, expressões de esperança e amor – nossos corpos sejam manifestações vivas do Corpo de Cristo, destino do Universo.

(ALVES, Rubem. *Creio na ressurreição do corpo*. São Paulo: Paulinas, 1993. p.56)

Hoje já se inicia um interesse maior pelo corpo humano como sendo humano. Isto quer dizer um corpo que experiencia, que sente, que pensa, que percebe, que tem consciência de si mesmo, assim como da presença dos outros.

Venâncio (2001:75)

CAPÍTULO 1

ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo narra, inicialmente, fragmentos da história de vida da autora, apresentando as influências que motivaram a realização desta pesquisa. Nele, é relatada a sua experiência docente no ensino de Ciências Naturais, bem como os fatores que motivaram as opções pelo referencial das representações sociais. Estão pontuados a delimitação do tema, a questão de pesquisa e os objetivos que esta investigação intenta alcançar; a revisão panorâmica sobre as pesquisas em representações sociais, convergindo para aquelas que mais se aproximem da temática desta pesquisa e as justificativas para a sua realização. Finalmente, este segmento descreve a estrutura geral da investigação: a natureza metodológica da pesquisa, os sujeitos que a constituem, os instrumentos de coleta de dados, considerando o modo de aplicação e o procedimento de análise dos conteúdos apreendidos por eles.

1.1 AS ORIGENS DA PESQUISA

A história deste estudo inicia-se no meu curso de 1º grau. Para acessá-la, é preciso que me debruce sobre o vivido e procure resgatar parte da trajetória de construção desta experiência. No relato sucinto sobre minha formação, resalto, desde já, o quanto foram gratificantes a influência e o convívio com as pessoas que ajudaram a construí-la.

Os primeiros contatos com o ensino de Ciências foram marcados por um encantamento que se mantém até os dias atuais. Havia um fascínio pelas professoras e pelas aulas, e, desde então, acalentei a possibilidade de um dia me tornar também professora de Ciências.

Desse modo, aprendendo a acreditar e a perseverar neste propósito, optei pelo Curso Normal, que reafirmou e fortaleceu o desejo e a esperança de concretizá-lo.

Em 1979, iniciei o Curso de Biologia na Universidade Federal de Uberlândia: o sonho dava mostras de que se tornaria realidade. Os cursos de 1º grau, Normal e Biologia, como instâncias importantes de formação docente, possibilitaram-me, enfim, realizar meu sonho: ser professora de Ciências.

Afastado o entusiasmo dos primeiros anos de magistério, as expectativas cederam espaço às decepções, aos desafios e às desesperanças. O exercício da profissão revelou-se (e tem revelado) uma perspectiva de trabalho docente antes não conhecida ou estudada: um trabalho docente que se concretiza singular, incerto, que, muitas vezes, fragiliza minhas ações frente às contingências que permeiam o cotidiano de uma sala de aula.

Foi o interesse pela qualidade do ensino de Ciências e, sobretudo, a busca de melhor compreensão deste cotidiano, que, em minha pesquisa de Mestrado, (SHIMAMOTO, 1993), me propus a estudá-lo, focalizando como objeto de estudo o aluno e o seu mundo. *O mundo existencial do aluno na aula de Ciências de 5ª a 8ª série* encerra um estudo qualitativo da relação entre o processo formal de ensino de Ciências e o mundo do aluno. Esta investigação apresenta e discute a manifesta desconexão de sentido entre o processo formal de ensino-aprendizagem e o mundo existencial do aluno na aula de Ciências Naturais.

E é novamente o fascínio pelo ensino de Ciências e a preocupação com o cotidiano de sala de aula que me mobilizam a construir a presente pesquisa em parceria com outros professores.

A pesquisa, que agora se apresenta, é fruto de preocupações originadas nos cursos de extensão desenvolvidos, desde 1986, pelos professores da área de Ciências Naturais da Escola de Educação Básica, departamento da Universidade Federal de Uberlândia, ao qual pertencem. As discussões realizadas nesses encontros tiveram como ponto de partida a prática docente; em específico, o quê e como ensinar Ciências.

As análises, balizadas pelas discussões, identificavam o professor de Ciências como centralizador do processo ensino-aprendizagem e, apesar de toda a produção de conhecimento já realizada nesta área, as aulas de Ciências, essencialmente teóricas, mantêm o aluno como um expectador passivo.

Em função das análises e sugestões encaminhadas pelos participantes dos cursos, no ano de 1998, desenvolvemos em Uberlândia (MG) um projeto com professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. O estudo visava, entre outras metas, discutir a postura pessoal do professor em sala de aula frente aos conteúdos específicos do ensino de Ciências Naturais. Uma das etapas do referido projeto propunha aos professores ministrarem aulas para os demais colegas, para que o grupo, posteriormente, sob critérios estabelecidos, fizesse suas apreciações. Foram apresentados alguns temas para as aulas, e o escolhido seria trabalhado por todos os 12 professores integrantes do projeto. O *corpo humano* foi o tema eleito para ser trabalhado pelo curso de extensão.

O estudo do corpo humano, dentre todos os outros conteúdos, é um dos que melhor conseguem prender o interesse do aluno, pois envolve vários aspectos do ser humano: saúde, higiene, relações sociais, ambiente, comportamento, entre outros.

A aula ministrada foi apreciada por todos os integrantes do curso. O foco das discussões centrou-se na abordagem inadequada e preconceituosa de muitos professores, tais como referências pejorativas quanto à função do corpo feminino e do papel da mulher na sociedade, referências discriminatórias aos portadores de HIV, tratamento do conteúdo corpo humano exclusiva e essencialmente anátomo-fisiológico, visões equivocadas quanto à transmissão e processos de tratamento de doenças sexualmente transmissíveis, possibilitando a manutenção de tabus.

Das discussões que se seguiram, concluiu-se, unanimemente, que os saberes sobre o corpo humano, fossem acadêmicos ou não, faziam-se tão fortes e tão presentes na pessoa do professor, que ensina muito mais do que o conteúdo programático previsto em seu planejamento. Foi possível constatar, portanto, que nós professores, além do conteúdo pedagógico propriamente dito, revelamos também nossas crenças, nossos valores e nossas opiniões pessoais atribuídos ao conteúdo trabalhado.

Essa conclusão torna legítima a afirmação de que, cotidianamente, o professor não ensina apenas os conteúdos específicos, mas ensina quem ele é, como ele é, quais as suas orientações em relação à vida; em outras palavras, o professor revela-se em sala de aula como é no ambiente em que vive.

Nessa perspectiva, pode-se citar, entre outros, Gatti (1986), quando elucida que as ações do professor não se dão na neutralidade. É ele um indivíduo situado num contexto social, possuidor de crenças, valores, atitudes próprias, sujeito, portanto, de um pensar particular que o orienta a agir. Suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações pessoais relacionam-se, diretamente, com os modos de seu envolvimento com seus alunos e com a tarefa pedagógica.

Toda esta situação vivenciada fez nascer em mim a inquietação e o desejo de estudar, com mais profundidade, a articulação entre os saberes dos professores e o seu fazer pedagógico, e, portanto, é ela que oferece os contornos assumidos por este trabalho de pesquisa.

Dada a complexidade da temática e em meio a tantos saberes que compõem o universo do professor, necessário foi selecionar aquele que seria, em específico, objeto de investigação. À frente de tantos caminhos, foi preciso tomar uma direção, e, assim, fiz a opção pelas *representações sociais*. Entendo que as representações sociais atendem às intenções e expectativas do presente estudo, pois, segundo Jodelet (1989), as representações sociais constituem-se de saberes que se articulam à experiência do viver. Elas revelam valores, crenças, afetividade, símbolos, convicções, contradições sobre um dado objeto, e, sobretudo, orientam comunicações e condutas.

Nesta perspectiva, as representações sociais apresentam-se como o enfoque mais adequado para atingir tais propósitos, uma vez que os estudos realizados em seu âmbito

investigam como se formam e como funcionam os sistemas de referência que se utilizam para interpretar os acontecimentos da vida cotidiana (Alves-Mazzoti, 1994:61).

Dentre os conteúdos de Ciências, elegi corpo humano, no intuito de dar continuidade e profundidade às reflexões já iniciadas. Defini, pois, que *as representações sociais dos professores de Ciências Naturais sobre corpo humano* constituem o objeto de investigação desta pesquisa.

Sobre o estudo das representações sociais, Spink (1993:90) afirma que *é consenso entre os pesquisadores que, as representações sociais enquanto produtos sociais, têm que ser sempre referidas às condições de sua produção*. É, portanto, nesta perspectiva, que se configura a questão de pesquisa: **Quais as representações sociais dos professores sobre corpo humano e, segundo eles, qual a repercussão dessas representações no ensino de Ciências Naturais?**

Assim, o que proponho neste estudo é acessar as representações sociais dos professores sobre corpo, e como estas representações, segundo os depoimentos dos próprios professores, se fazem presentes na sua conduta pedagógica, no que se refere ao tratamento desta temática em sala de aula.

É importante reafirmar que esta pesquisa constitui um trabalho de parceria, no qual os professores, sujeitos desta investigação, se movem no sentido de revelar o que pensam sobre corpo humano. Sobretudo, é sob a perspectiva deles, que me proponho a descrever e analisar a articulação entre o seu pensamento e atuação pedagógica. Desempenhar esta tarefa é reconhecer, antecipadamente, as possíveis e inevitáveis interferências pessoais de minha parte neste processo, uma vez que também sou professora de Ciências, possuidora de representações sociais sobre o corpo humano.

Apresento, a seguir, uma revisão panorâmica sobre as pesquisas em representações sociais, convergindo para aquelas que mais se aproximam da temática desta pesquisa. Esta incursão representa, portanto, um esforço, ainda que não exaustivo, de um levantamento das investigações que, em seu conjunto, reforçam a necessidade desta investigação, bem como os objetivos que norteiam a sua realização.

Nesta linha de estudos, cito o trabalho de Salles (1995), que investiga, com base nos depoimentos de professores, diretores e inspetores de alunos e alunas, a representação social sobre o adolescente e a adolescência, procurando perceber como essa representação

social insere-se nas relações cotidianas da escola. A análise revelou que a representação social do adolescente e da adolescência é compartilhada por todos os segmentos analisados, mas, quando se trata de especificar os personagens em pessoas, ocorrem muitas contradições não se encontrando consistência na representação.

Dentre as pesquisas, no domínio educativo, que focalizam julgamentos da comunidade escolar sobre professores e sobre alunos, destaco as de Rangel (1994) e Rangel (1995). Em *Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino aprendizagem*, Rangel (1994) investiga, na ótica moscoviciano, como se dimensiona, em representações do bom desempenho docente, o processo de ensino-aprendizagem. Alunos, professores, pais e funcionários de escolas pública e particular expõem suas visões e experiências sobre como percebem e sentem a atuação do professor. Nos resultados, destaca-se a semelhança das representações nos quatro grupos de sujeitos, que expressam percepções das dimensões técnica e humana, faltando a compreensão da dimensão político-social.

Bom aluno: real ou ideal? é outro estudo de Rangel (1995), que investiga dimensões da representação do bom aluno no plano real ou ideal, expressa por grupos de professores, alunos, pais e funcionários de escolas públicas, particular e militar. Evidencia-se uma percepção ingênua, que desconsidera as circunstâncias sociais e concentra no mérito e no esforço pessoal a garantia do sucesso na escola e na vida.

Ainda nesta linha de estudos, Souto (1995) realiza uma pesquisa que objetiva, com base nos relatos dos funcionários, alunos e professores de determinada universidade pública brasileira, a representação social do professor e seu papel social dentro da universidade em foco. Os depoimentos dos funcionários apontam para um sentimento de insatisfação relacionado com as exigências funcionais. Por sua vez, os professores, em seus relatos, acreditam que problemas sempre parecem ser mais vinculados ao contexto político-histórico-social-institucional do que a eles próprios. Por fim, para os alunos, os professores são sempre isentos de cobranças, recaindo sobre os discentes todas as causas do fracasso universitário. Para a autora, as representações sociais sobre o professor universitário demonstram a necessidade de humanizar a figura idealizada do professor, trazendo-a para o mesmo nível de exigências existentes entre funcionários e alunos. Devem-se separar as

críticas que atribuem aos professores a responsabilidade exclusiva pela produção e manutenção da crise universitária.

Sobre o fracasso escolar, Penin (1992) ressalta, em sua investigação, a importância dos agentes educativos conhecerem suas representações sobre os alunos pobres e suas famílias e a refletir sobre as condições de vida destes, e a visão que mantêm quanto à necessidade de assessoramento aos alunos por parte das famílias, o que os leva a exigir destas o que não podem realizar.

A este respeito, Nicolaci-da-Costa (1987) indica evidências de que tanto o sucesso como o fracasso escolar do aluno das classes desfavorecidas podem implicar sofrimento, uma vez que o preço é o abandono ou o desprestígio dos valores, atitudes, comportamentos e linguagem de seu grupo sociocultural de origem, arriscando-se, assim, a perder por completo sua identidade cultural. Para essa autora, há uma tendência à priorização das representações obtidas por meio da equipe escolar e das famílias, desmerecendo aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos.

Vale ainda reproduzir alguns dados obtidos na pesquisa realizada por Alves-Mazzotti (1994) com meninos trabalhadores e de rua e suas representações sobre a escola. Para nenhum dos grupos mencionados, a escola é vista de forma positiva. Embora haja menção à escola “ideal” que “ajuda a ser alguém na vida”, não conseguem percebê-la como importante para o trabalho e o futuro. Os professores são retratados como mal educados, vivem “gritando”, “não respeitam o aluno e nem se esforçam para que ele aprenda”. O aspecto central na representação da escola entre os meninos trabalhadores é a desorganização, a indisciplina e a sujeira da escola. Para os meninos de rua, a imagem da escola real é ainda mais negativa do que a apresentada pelos meninos trabalhadores. Para eles, a escola real ficou na memória associada a angústias e fracassos; é a escola que os rejeita.

Em específico, sobre corpo e suas representações, somente nos últimos anos é que os pesquisadores têm se interessado e se debruçado sobre esta temática. No entanto, foi a partir da década de 1980 que essas investigações se aprofundaram e, segundo Cavalcanti (2001), esse desenvolvimento se deve à realização, em 1990, do “Annual Meeting of the American Ethnological Association”, cujo tema central foi “The body in society and culture”. Esse evento reuniu pesquisadores no campo da corporeidade que têm buscado

aprofundar estudos corporais interdisciplinares que valorizem a subjetividade do vivido e sua culturalidade.

No rol das pesquisas sobre corpo humano, destaca-se a pesquisa realizada por Simões (1995), a respeito das representações dos idosos sobre o próprio corpo, que revela a consciência que os idosos possuem das restrições naturais (físicas) e daquelas impostas pela sociedade. Observa a autora que um número significativo de sujeitos pesquisados crê no momento presente e considera como muito importante estar corporalmente vivo para vivenciar diferentes formas de viver. Poucos idosos, constata ainda a autora, acomodam-se na idéia de um corpo abstrato, vivido em um passado longínquo.

O corpo e o seu ritmo são a temática da pesquisa realizada por Picollo (1995) com alunos de uma escola pública. Vários fatores, afirma o autor, mostraram-se presentes na capacidade da criança de sincronizar corporalmente ritmo-movimento. Aspectos como a importância da repetição dos movimentos para que a criança pudesse atingir a sincronização, a questão da agilidade, a exploração do espaço, a concentração, bem como a inibição e insegurança influenciam significativamente as expressões corporais e, sobretudo, a percepção do ritmo.

Porto (1995), com base no estudo desenvolvido sobre as mensagens corporais das crianças de pré-escola, constata que a atividade física, nesta faixa escolar, não cultiva a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, seja individualmente, seja em grupo, pois os atos pedagógicos são voltados à busca do silêncio e da imobilidade. As crianças consideradas disciplinadas estão sempre presas a cadeiras, sem se comunicar com as demais, e o movimento parece ter significado quando do cumprimento de uma ordem estabelecida pelo professor.

As pesquisas sobre corpo que se efetuam no âmbito das relações de gênero (Alves Júnior, 2001) evidenciam que existem diferentes conceitos de masculino e feminino construídos social e historicamente. Há, segundo o autor, uma diversidade historicamente variável mais complexa do que aquela que é permitida pela oposição macho/fêmea. As pesquisas revelam, também, que essa pluralidade de conceitos implica *rejeitar a existência de uma essência masculina ou feminina que é natural e imutável e dar-se conta que gênero é constantemente atravessado por categorias como classe social, etnia, religião e idade* (Romero, 2001:219).

Assim, as questões relativas ao corpo assumiram tal notoriedade, que passaram, também, a ser um viés de compreensão das ações humanas no contexto social, histórico, cultural. Tal perspectiva de compreensão é assim justificada por Cavalcanti (2001:283):

Compreender as ações humanas exige que se compreenda também o fenômeno da corporalização da existência humana, no qual a imagem corporal tem um papel fundamental no jogo das imagens e do imaginário.

Deste modo, as pesquisas sobre representações sociais de corpo humano inauguram um campo de investigações, dentre as quais, incluem-se aquelas que remetem ao campo do Imaginário Social¹. Os aportes teóricos das representações sociais têm subsidiado pesquisas desta natureza e, embora haja divergências sobre alguns de seus aspectos, seus representantes, em concordância com Durand (1996), reconhecem que este é um campo muito amplo, no qual estão presentes diferentes configurações, tais como, ritos, mitos, estereótipos, símbolos, idéias, representações alegóricas, que contribuem para a formação das imagens corporais e seus respectivos sentidos.

No que se refere em específico ao interesse desta pesquisa, exponho, sucintamente, à guisa de ilustração, alguns estudos que articulam as representações sociais de professores sobre corpo com a prática pedagógica.

O estudo desenvolvido por Kofes (1985), que investiga as representações sociais dos professores de Educação Física sobre o corpo humano, aponta que os professores privilegiam uma concepção cientificista do corpo como estrutura biológica, desconsiderando as outras possíveis representações que os alunos possam ter a respeito do próprio corpo; o que pode vir a interferir em seus comportamentos corporais.

No trabalho realizado por Souza (1993), a autora resgata a concepção de corpo por meio das representações dos professores de Educação Física. Essas representações, como no estudo anterior, revelam a supremacia dos aspectos biológicos do corpo no desenvolvimento global humano. Os discursos evidenciam uma supervalorização dos

¹ Embora reconhecendo a contribuição que essa modalidade de conhecimento tem construído sobre o estudo da temática corpo humano, não pretendo transitar por este campo de investigações, uma vez que não constitui referência de análise para a interpretação dos dados obtidos.

desportos ao ponto de serem revelados como elementos prioritários de suas significações pedagógicas.

Nessa mesma direção, Daolio (1995), analisa a prática de professores de Educação Física. O trabalho constata que o conceito de educação, para esses professores, passa pela modelagem de comportamentos e atitudes que serão úteis na vida em sociedade, mediante a utilização do corpo. Essa concepção de corpo como primordialmente biológico, arraigada na prática dos professores, implica entender, segundo o autor, que o patrimônio biológico humano se constitui numa noção universal de corpo humano. A consequência direta dessa concepção é a tendência a se visar unicamente o desenvolvimento físico de todos os alunos da mesma forma.

Destaco também a pesquisa realizada por Novais (1995), que é a que apresenta uma aproximação mais estreita com o presente trabalho. No estudo desenvolvido com professoras de Pré-Escola, a autora constatou que não há uma relação de passividade do sujeito diante das representações sobre corpo que estão a sua volta, mas ocorrem processos de recusa ou (re) produção destas. Da análise dos dados, depreende-se que há fortes evidências sobre as interferências das representações sociais de professores sobre as práticas e vivências corporais presentes nas aulas. A análise revela, também, que as representações das professoras são produzidas no cotidiano, na confluência entre o concebido (teorias científicas, religião) e o vivido.

Esta breve incursão numa pequena amostra do universo das pesquisas sobre representações sociais reafirma que essas investigações oferecem subsídios significativos (evidentemente não os únicos) ao exame dos problemas educacionais e à sua provável e necessária superação.

Neste sentido, é possível apontar razões que justificam o formato desta pesquisa. Estas fundamentam-se, essencialmente, na crença de que a investigação das representações sociais e a sua respectiva influência sobre a prática pedagógica possibilitam aos professores, por meio da re-apropriação do sentido da história pessoal e profissional, a tomada de consciência necessária à revisão e/ou reafirmação da prática pedagógica cotidiana.

Outra razão para a realização deste estudo, decorrente da anterior, liga-se ao reconhecimento da sua necessidade para as possíveis mudanças na prática profissional do

professor de Ciências Naturais, o que é desejável quando se almeja promover uma melhor qualidade no ensino que se realiza.

Em função da impossibilidade de captar toda a complexidade dos processos envolvidos no estudo destas representações e na sua articulação com o trabalho docente, é lícito afirmar que as reflexões aqui expostas não esgotam as reflexões possíveis. Devem ser entendidas, como ponto de partida para novas discussões.

1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1.2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Face aos objetivos do presente estudo explicitados no item anterior, esta pesquisa é de natureza qualitativa. Autores como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Alves-Mazzotti (1994), Minayo (1999), destacam que nessa modalidade de pesquisa, há a preocupação com o entendimento do significado atribuído pelo sujeito às questões estudadas, o que implica a obtenção de dados descritivos alcançados no contato direto do pesquisador com a situação estudada.

A pesquisa de representações, segundo Spink (1995:15), é necessariamente uma pesquisa qualitativa, porque, na situação estudada, o pesquisador estabelece interação com os sujeitos, em seus próprios territórios e por meio de sua própria linguagem. Essas pesquisas partem do pressuposto de que as crenças, os valores, os sentimentos, as percepções orientam as ações pessoais e, por isso, o comportamento dos sujeitos tem sempre um sentido² que precisa ser desvelado. Os sentidos podem manifestar-se implícita e explicitamente e mediante diferentes formas, no silêncio, nos gestos, no olhar, nas palavras, no agir.

1.2.2 OS SUJEITOS E A COLETA DE DADOS

² Sentido, no contexto deste trabalho, é entendido como a relação mútua que envolve sujeito e objeto, permeada por valores, atitudes, interesses, sentimentos, crenças. O sentido é o espaço onde se dá o encontro do sujeito ao objeto, numa presença que envolve ambos.

Os sujeitos deste estudo são professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG.

Uberlândia é uma cidade com aproximadamente 510.000 habitantes e possui 100 escolas estaduais de Ensino Fundamental, sob a jurisdição da 40^a Superintendência Regional de Ensino. Dessas, 53 oferecem ensino de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. No ensino de Ciências Naturais, de 5^a a 8^a séries, são oferecidas 3 aulas semanais. Em média, cada escola possui no seu quadro docente 3 professores de Ciências Naturais, pois estes dobram turno e carga horária. Desse universo de aproximadamente 160 docentes do ensino de Ciências, 38% corresponde aos do sexo masculino. Os dados obtidos na 40^a Superintendência Regional de Ensino sugerem uma predominância feminina para a atividade docente do ensino de Ciências, configurando-a como um ofício majoritariamente feminino, na cidade de Uberlândia.

No período de realização desta coleta de dados, maio de 2002, parte das escolas públicas encontrava-se em greve. O movimento grevista, que se pautava em várias reivindicações, como salários, plano de cargos e salários, nomeação de professores, concursos públicos, entre outros, foi estendido a todo estado de Minas Gerais, porém a adesão, ou não, ao movimento era deliberada pela escola.

A coleta de dados se deu, então, em 28 escolas que se encontravam em atividade. Optei por garantir que pelo menos um professor de 7^a série de cada escola integrasse a amostra, devido à ênfase que é dada nesta série ao estudo da temática corpo humano, conforme programas de ensino vigentes.

Contatei pessoalmente a vice-diretora e, em algumas escolas, a orientadora, para que fossem intermediárias junto aos professores. Das 28 escolas visitadas, em 23 escolas, tive a aquiescência de 2 sujeitos por escola, e 3 sujeitos, por escola, nas 5 restantes. Após os esclarecimentos necessários, um professor desistiu e obtive a aquiescência total de 60 sujeitos: 39 professoras e 21 professores participaram do momento inicial da primeira etapa da pesquisa, a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP).

Todos os professores participantes eram efetivos nas escolas de origem, e 65%, cerca de 39 professores dobravam turnos, isto é, davam aulas em dois períodos, ou na

mesma escola ou em escola diferentes. O tempo de experiência docente desses professores variava de 3 a 18 anos.

Em junho de 2002, encerrada a greve, dentre as 25 que não puderam participar porque estavam de greve, pude contar com a participação de 18 escolas, para a realização do segundo momento desta etapa de coleta de dados, as Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS). As demais escolas, na pessoa dos seus dirigentes, não mostraram interesse em participar, justificando-se, ora pelos transtornos das reposições de aulas, ora pelo desinteresse dos professores. Dentre essas, 18 escolas que demonstraram interesse em participar da pesquisa, em 15, tive a participação de 3 sujeitos por escola (perfazendo um sub-total de 45 professores); e a participação de 2 sujeitos em cada uma das 3 restantes (perfazendo um sub-total de 6 professores). 12 professores e 39 professoras constituíram esse universo dos 51 sujeitos participantes.

Todos os professores participantes eram efetivos nas escolas de origem, e 60%, cerca de 31 professores dobravam turnos, isto é, davam aulas em dois períodos, ou na mesma escola ou em escola diferentes. O tempo de experiência docente desses professores variava de 3 a 22 anos.

Nas 28 escolas que inicialmente se propuseram a participar da pesquisa foram mantidos os mesmos sujeitos que participaram da Associação Livre de Palavras

Após os contatos, deixei os instrumentos de coleta de dados com as vice-diretoras de turnos. Em data previamente marcada, retornei a cada escola recolhendo os instrumentos respondidos. Obtive então, o retorno de 111 instrumentos, 60 dos sujeitos das 28 escolas inicialmente pesquisadas no período da greve e 51 sujeitos das escolas do período pós-greve. Destes 111 instrumentos, 3 foram desconsiderados por terem sido respondidos incorretamente. Os 108 instrumentos considerados para a pesquisa foram respondidos por um total 75 professoras e 33 professores.

A segunda etapa da coleta de dados, que consistiu na aplicação das entrevistas, ocorreu em julho de 2002. Os sujeitos das entrevistas foram selecionados por meio da seguinte questão presente nos formulários da técnica de Associação Livre de Palavras:

Você teria interesse em participar de uma entrevista para aprofundamento de algumas questões? _____

Caso sua resposta seja afirmativa, anote seu nome e o local ou telefone para contato.

Com esse instrumento, 13 sujeitos se dispuseram a participar das entrevistas, dos quais 3 desistiram por motivos pessoais. 10 professores, portanto, constituíram os sujeitos das entrevistas semi-estruturadas. A nossa amostra para a entrevista foi composta por 7 mulheres e 3 homens, com idades entre 32 a 46 anos, apresentando todos, no mínimo, 5 anos de atividade docente no ensino de Ciências, de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. Destes, 6 professoras e 2 homens eram docentes em dois períodos, ou na mesma escola, ou em escolas diferentes.

Dentre os sujeitos, 4 professoras e os 3 professores, no corrente ano, ministravam aulas nas 7as séries. As outras 3 professoras não davam aulas na 7a série, mas trabalharam-na no ano anterior.

Os sujeitos do sexo masculino, embora oferecessem menor resistência à participação na pesquisa, tiveram pouca representatividade. No universo dos sujeitos, havia uma supremacia quantitativa do sexo feminino sobre o sexo masculino: quase o dobro do número de sujeitos masculinos, para cada etapa da coleta de dados.

No quadro abaixo, a composição das amostras, para os diferentes instrumentos de coleta de dados, pode ser melhor explicitada.

QUADRO 1 REPRESENTATIVIDADE DOS SUJEITOS NAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO

	ETAPAS	SUJEITOS		TOTAL
		PROFESSORES	PROFESSORAS	
1 ^a	ALP	21	39	60
	THS	33	75	108
2 ^a	ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	3	7	10

1.2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

1.2.3.1 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

A Associação Livre de Palavras corresponde a uma técnica projetiva, que usa a associação livre a partir de uma palavra indutora. As palavras evocadas associam-se, livre e rapidamente, à palavra indutora., sem sofrer uma elaboração cognitiva, o que justifica o caráter espontâneo desta técnica.

Essa espontaneidade dos dados possibilita o acesso, muito mais fácil e rápido, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, permitindo o resgate de elementos que seriam perdidos ou maquiados nas produções discursivas. Sobretudo, permite também conhecer o conteúdo e estrutura das representações sociais Abric (1994).

No caso específico desta investigação, a palavra indutora é corpo humano. Assim, os professores receberam, individualmente e por escrito, um roteiro como o que segue:

Se eu lhe digo “corpo humano”, quais as seis primeiras palavras que lhe vêm espontaneamente à mente? Registre suas respostas enumerando as palavras por ordem decrescente, ou seja, qual daquelas palavras respondidas está mais próxima de corpo humano, a segunda, a terceira e assim, sucessivamente, até a sexta palavra.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

1.2.3.2 TRIAGENS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS

Esta coleta de dados foi realizada inicialmente com 111 professores de Ciências Naturais de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Para a sua aplicação empregamos um instrumento proposto por Abric (1994), que possibilita investigar o núcleo central das representações sociais. O instrumento é construído tomando por base as 32 palavras mais freqüentes oriundas da técnica de Associação Livre de Palavras.

O método das Triagens Hierarquizadas Sucessivas utiliza um cruzamento entre a frequência de aparecimento de um termo e a sua ordem de produção, o que revela a dinâmica de atração e distanciamento entre as modalidades de respostas.

Assim, apresentei aos sujeitos o seguinte instrumento:

Prezado(a) professor (a):

Na lista abaixo, de 32 palavras, assinale as 16 palavras que você considera que são as mais importantes quando associadas a corpo humano.

- | | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Comunicação () | 2. Sociedade () | 3. Preconceito () | 4. Cultura () |
| 5. Família () | 6. Meio social () | 7. Racismo () | 8. Discriminação () |
| 9. Comportamento () | 10. Psicológico () | 11. Raciocínio () | 12. Sensibilidade () |
| 13. Percepção () | 14. Prazer () | 15. Desejo () | 16. Mente () |
| 17. Coração () | 18. Células () | 19. Órgãos () | 20. Funções () |
| 21. Doença () | 22. Cérebro () | 23. Sistema () | 24. Anatomia () |
| 25. Tecido () | 26. Vida () | 27. Saúde () | 28. Cuidados () |
| 29. Dor () | 30. Higiene () | 31. Sexualidade () | 32. Ser humano () |

Das 16 palavras assinaladas, selecione 8 que você julga mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Das 8 palavras registradas, selecione 4 que você julga mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Das 4 palavras registradas, indique 2 que você julga serem as mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____

Das duas palavras selecionadas anteriormente, registre aquela que, na sua opinião, é a mais importante quando associada a corpo humano.

_____.

Justifique sua opção:

Dos 111 sujeitos que compunham a amostra, 3 preencheram incorretamente o presente instrumento e foram eliminados; permanecendo, portanto, 108 instrumentos para serem analisados.

No intuito de alcançar acesso não apenas ao conteúdo como também à estrutura da representação social de corpo humano, ou seja, aos elementos que constituem o núcleo central e aos que constituem o sistema periférico das representações, optei por aplicar a técnica do QUADRO DE QUATRO CASAS. Criado por Vergès (1992), este quadro é indicado para analisar as evocações, considerando a frequência e a ordem em que elas foram produzidas, na técnica da ALP.

O autor parte da premissa de que os termos que atendam, ao mesmo tempo, aos critérios de evocação com maior frequência e nos primeiros lugares, supostamente, teriam maior importância no esquema cognitivo do sujeito. Esses elementos comporiam o núcleo central da representação. Vergès propõe que se tome como muito prováveis elementos do núcleo central, os vocábulos que apresentarem não apenas as maiores frequências, mas também aqueles mais prontamente evocados.

Combinam-se, assim, 2 critérios, o da frequência e o da ordem. A frequência refere-se ao número de incidências com que a palavra é evocada no grupo de professores, e a ordem representa o “lugar” que essa evocação ocupa entre as evocações individuais de cada professor.

Oliveira (2000) descreve em detalhes o procedimento para a construção do QUADRO DE QUATRO CASAS, que é, a seguir, explicitado. Como um mesmo vocábulo pode aparecer em diferentes ordens (lugares de ocorrência), é preciso, inicialmente, calcular a ordem média do vocábulo. O cálculo da ordem média é obtido por meio da média inversamente ponderada de ocorrência de cada palavra evocada em função da ordem de evocação. Atribui-se para isso, conforme Vergès, peso 1 a uma evocação em 1º lugar (1ª escolha), peso 2, quando se refere à evocação em 2º lugar, e assim sucessivamente. Para a construção do QUADRO DE QUATRO CASAS, proposto pelo autor, é preciso calcular a média das ordens médias, por meio da somatória de todas as ordens médias dividida por 32, que é o número de vocábulos que apresentaram as maiores frequências na ALP. Ficam assim delimitados 4 quadrantes:

1º QUADRANTE: localizam-se as evocações que detenham frequência superior à frequência média dos vocábulos e ordem média inferior à média da ordem média das evocações.

2º QUADRANTE: situam-se as evocações que apresentem frequência superior à média dos vocábulos e ordem média superior à média da ordem média das evocações.

3º QUADRANTE: localizam-se as evocações que possuam frequência inferior à frequência média dos vocábulos e ordem média inferior à média da ordem média das evocações.

4º QUADRANTE: situam-se as evocações que detenham frequência inferior à frequência média dos vocábulos e ordem média superior à média da ordem média das evocações.

Assim, segundo a autora, as evocações pertencentes ao primeiro quadrante tendem a compor o núcleo central das representações. As evocações situadas no segundo e terceiro quadrantes constituem os elementos intermediários, que podem vir a compor tanto o núcleo central quanto o periférico das representações sociais. Finalmente, as evocações que pertencem ao quarto quadrante constituem os elementos periféricos das representações e, portanto, mais distantes do núcleo central.

Os dados obtidos por estes instrumentos acessam o conteúdo das representações sociais de corpo humano enquanto produto. No entanto, são insuficientes para revelar o processo de produção e a repercussão dessas representações sobre o ensino que os professores realizam.

Para alcançar este intento, a segunda etapa da coleta de dados foi obtida por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, que permitiram elaborar uma análise vertical dos discursos, no intuito de aprofundar as considerações pertinentes à questão de pesquisa.

1.2.3.3 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Spink (1993) afirma que a entrevista semi-estruturada é a forma mais comum de acessar as representações. Dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite inventariar um rico material relevante ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta.

No intuito de verificar a receptividade dos professores e principalmente o alcance das questões propostas, foi feito um pré-inquérito, como sugere Vala (1986:107). Para a pré-testagem, 3 professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, não pertencentes à amostra, submeteram-se à entrevista.

Inicialmente, os professores receberam esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e outros que se fizessem necessários, principalmente no que diz respeito ao caráter sigiloso da entrevista. Após a apresentação das questões, os professores foram questionados sobre as possíveis dúvidas. Constatada a ausência das mesmas e a espontaneidade das respostas que fluíram facilmente, ficaram confirmadas as seguintes perguntas da entrevista:

1. No seu meio familiar, como foram tratadas as questões sobre o corpo? Você se lembra de algum episódio vivido nessa época em relação ao corpo?
2. No seu curso de graduação, como foi estudado o corpo humano? Relate o estudo de um dos temas a respeito do corpo humano de que você se lembre.
3. Nas suas aulas de Ciências, como você ensina o corpo humano? Relate o estudo de um conteúdo referente ao corpo humano que é trabalhado em suas aulas.
4. Você vê alguma relação entre o corpo humano que você ensina nas aulas de Ciências e a sua visão pessoal de corpo?

Essas questões constituíram o eixo norteador das entrevistas realizadas com os professores que se dispuseram a participar desta etapa da investigação. Os sujeitos das entrevistas são 3 professores e 7 professoras, que como dito anteriormente no item 1.2.2, OS SUJEITOS E A COLETA DE DADOS, foram selecionados dentre os 60 professores que participaram do teste de Associação Livre de Palavras. Esses professores, com idades entre 32 a 46 anos, apresentavam, no mínimo, 5 anos de experiência no ensino de Ciências Naturais de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. Os professores que participaram da entrevista, também o fizeram na etapa da Triagens Hierarquizadas Sucessivas, ou seja, os entrevistados estiveram presentes em todas as etapas da coleta de dados desta pesquisa.

Os núcleos sociais investigados, família, curso de graduação e prática docente constituem um recorte na história de vida dos professores pesquisados. Reconheço que outros espaços sociais, como religião, grupos de pares, relações afetivas, entre outros, nos

quais as representações sociais historicamente também são construídas e, por isso, poderiam, igualmente, desvelá-las, como produção e produto, não foram incluídos no universo desta investigação. Contudo, algumas razões justificam esta escolha: a impossibilidade de contemplar todos os espaços, bem como estes segmentos constituírem os mais citados nas leituras realizadas, e, sobretudo, porque, em seu contexto, se inserem implícita ou explicitamente outros espaços.

As 10 entrevistas foram gravadas em fita cassete e realizadas individualmente, nas escolas de origem dos professores, com uma duração média 30 a 40 minutos. As intervenções ocorreram ou para esclarecer algum aspecto abordado pelo entrevistado e de interesse para a temática ou para orientar o depoimento em torno dos temas de interesse e focados pelos objetivos da pesquisa. As expressões corporais e faciais, os silêncios, os risos, manifestos durante os depoimentos prestados foram também registrados, por entender que são tão importantes e reveladores quanto à expressão da linguagem nos depoimentos

É importante acrescentar, que essas perguntas foram inicialmente propostas, mas, no decurso da investigação, foi necessário retornar aos sujeitos, propondo-lhes outras questões que permitissem iluminar os dados inicialmente obtidos. Assim, especificamente, foi preciso apresentar aos sujeitos outras questões que pudessem esclarecer possíveis contradições dos depoimentos, bem como melhor explicitar a visão de corpo e o trabalho pedagógico. Este procedimento será detalhadamente descrito no CAPÍTULO 5, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO.

1.2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Dentre as opções metodológicas para o estudo das representações sociais, Moscovici (1978:32), recomenda a análise de conteúdo pela sua aplicabilidade à análise das comunicações, afirmando que

qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Ainda sobre a propriedade da análise de conteúdo no estudo das representações, Souza Filho (1995:113) acrescenta que:

a tarefa básica de um estudo de representação social é explicitar elementos de sentido isolados ou combinados em construtos representacionais, produzidos, mantidos e extintos em função de condições sociais específicas vividas por indivíduos e grupos. Desse modo, essas unidades de sentido e de contexto podem ser inventariadas segundo o método de análise de conteúdo.

Atendendo a essas orientações, a análise dos dados e dos discursos dos professores foi realizada com base em Moscovici (1978) e Bardin (1977). Os dados colhidos, na Associação Livre de Palavras, foram submetidos a um tratamento estatístico que possibilitou a identificação de classes semânticas em função da ocorrência e co-ocorrência das palavras. Em seguida, essas palavras foram agrupadas em um sistema temático, delimitando as dimensões biológica, psicológica, social e cultural do corpo humano.

Esses mesmos dados possibilitaram também construir o Quadro de Quatro Casas, que é um instrumento proposto por Vergès (1992), para a identificação das evocações que constituem os elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais. A construção desse quadro obedece aos critérios da frequência da evocação e da ordem da evocação na listagem das 6 palavras relacionadas a corpo humano.

Na técnica da Triagem Hierarquizada Sucessiva, as 32 palavras mais freqüentes, listadas na técnica de Associação Livre de Palavras, foram apresentadas aos professores para que, por meio de exclusões sucessivas, não apenas escolhessem a palavra mais importante relacionada a corpo humano, mas também para que contextualizassem sua opção.

As técnicas de Associação Livre de Palavras, o Quadro de Quatro Casas e as Triagens Hierarquizadas Sucessivas, segundo Abric (1994), permitem conhecer o que está sendo representado, ou seja, identificam os elementos do núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais de corpo humano.

No entanto, para Sá (1996), embora o núcleo central seja constituído de um ou alguns elementos que ocupem posição privilegiada na estrutura da representação, por si só, não consegue definir uma representação social, porque é insuficiente para informar a produção e o conteúdo da representação na vida cotidiana.

Assim, como dito no item 1.2.3.3. das ENTREVISTAS, depreendi das *afirmações ou asserções individuais* (Moscovici, 1978:39), as expressões que apontam para a formação

social do pensamento e aquelas que indicam também a percepção dos professores sobre corpo humano e a repercussão dessas representações sobre o ensino de Ciências que realizam.

Como já foi explicitado inicialmente, o conteúdo das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo (Bardin, 1977). O objetivo desta técnica é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou implícito e inferir novos conhecimentos com base nos relatos dos sujeitos.

Da leitura dos discursos, foram feitos os recortes para a escolha das *unidades de registro ou unidades de codificação*. Estas unidades podem ser graficamente apresentadas por meio de uma palavra, de uma frase ou de um resumo, e são identificadas porque se libertam do texto naturalmente, vinculando-se aos objetivos da pesquisa (Minayo, 1999: 209).

Uma vez identificadas, as *unidades de registro* foram submetidas à agregação, à quantificação e à classificação para a escolha das *categorias*, que são espécies de gavetas que permitem classificar os elementos de significação constitutivos da mensagem. Tais categorias foram constituídas com base no discurso manifesto dos sujeitos, o que as caracteriza como *categorias empíricas*. As categorias, por sua vez, foram agregadas aos temas mais amplos em torno dos quais os depoimentos prestados se manifestam. Essa agregação possibilitou identificar os *núcleos organizadores do discurso*.

As unidades de registro, as categorias, os núcleos organizadores do discursos constituem a grelha de análise. Por meio dela, é possível fazer uma análise panorâmica e criteriosa dos discursos dos professores, buscando identificar os sentidos implícitos e/ou explícitos que possibilitem a melhor descrição e interpretação do conteúdo das mensagens, assim como a inferência sobre as condições de produção dos depoimentos.

Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos dessa técnica, foram seguidas as seguintes etapas para análise das entrevistas, admitindo, antecipadamente, que os registros, os recortes, a categorização dos dados obtidos são um trabalho subjetivo e que esta, dentre outras, é uma das possíveis estruturações para o tratamento dos dados.

1. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS:

O corpus é constituído por 10 entrevistas realizadas com professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Uberlândia-MG.

2. LEITURA FLUTUANTE:

Refere-se à leitura inicial de todo o material, desprovida de quaisquer orientações. E somente a partir daí é que foi realizada uma leitura mais direcionada.

3. COMPOSIÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO:

Após a leitura flutuante do corpus, há um trabalho de poda (Bardin, 1977:36), ou seja, a delimitação das unidades de codificação ou de registro. No caso específico deste trabalho, foi utilizada a frase pela necessidade de melhor contextualização. As unidades de registro, como temas que expressam afirmações dos sujeitos foram designadas, por mim, como grupos temáticos.

4. CODIFICAÇÃO E RECORTES:

Após a identificação das unidades de registro, o material foi agrupado em subcategorias, definidas pelo conteúdo das unidades de registro recortadas do depoimento dos professores. Estas se fazem presentes somente na primeira grelha de análise, em função da especificidade das unidades de registro. Em seguida, as subcategorias, em função de seu conteúdo, foram agregadas em categorias, e estas, aos núcleos organizadores dos discursos, que se referem ao eixo temático que envolve os discursos.

5. DESCRIÇÃO DAS GRELHAS DE ANÁLISE:

O corpus foi agrupado em 2 grelhas de análise. A primeira, A TEMÁTICA CORPO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, diz respeito a como o corpo se manifesta nas falas e nas ações, nos diferentes segmentos investigados. Esta grelha foi composta por 29 grupos temáticos (derivados das unidades de registro) com suas respectivas freqüências e por 3 núcleos estruturadores dos discursos, que dizem

respeito ao tema maior ao qual se agregam os depoimentos: o familiar, o acadêmico e o profissional.

A segunda grelha de análise, CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, é constituída por 17 grupos temáticos (derivados das unidades de registro) com suas respectivas frequências, que oferecem delineamento às concepções de corpo, nos segmentos pesquisados. Nesta grelha, foram delimitados 4 núcleos estruturadores do discurso que são: o familiar, o acadêmico, o profissional e o pessoal.

Os detalhamentos da composição das grelhas de análise serão descritos no CAPÍTULO 4, APRESENTAÇÃO DOS DADOS.

A definição das categorias e subcategorias e as suas respectivas constituições, seja para análise dos dados oriundos da técnica de Associação Livre de Palavras, seja para o discurso dos professores nas entrevistas, foi, inicialmente, proposta por mim e, em seguida, submetida à apreciação de 3 juizes, que, unanimemente, aprovaram a nomeação e a constituição das categorias e das subcategorias.

Os juizes foram uma professora do Curso de Pedagogia da UFMT, dedicada às investigações de representações sociais na área da Educação; uma professora da Prática de Ensino em Ciências Naturais do Curso de Biologia da UFU, que lida diretamente com a formação de professores para o Ensino de Ciências; e, finalmente, um professor de Prática de Ensino de Educação Física da UFU, cuja experiência docente relaciona-se com a formação de professores e com a cultura corporal. A escolha desses juizes ocorreu em função de serem profissionais cuja atuação está estritamente vinculada aos aspectos centrais do presente trabalho.

Os dados e o conteúdo dos depoimentos sobre corpo humano foram analisados sob o referencial da corporeidade, que constitui um paradigma holístico de compreensão do ser humano. Este paradigma será melhor explicitado no próximo capítulo.

*Não apenas possuímos um corpo, somos um corpo. Não estamos diante de
nosso corpo, nem tampouco estamos dentro dele, enfim, somos ele.*

Merleau-Ponty (1996:125)

CAPÍTULO 2

A CORPOREIDADE SOB A PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, são apresentadas algumas concepções de corpo humano fundamentadas nas relações do corpo com o contexto socio-cultural. São realizadas também algumas discussões sobre a necessidade de valorizar o homem como um ser integral a partir do referencial da corporeidade. As discussões encaminham reflexões sobre as implicações do referencial da corporeidade sobre o processo educacional, particularmente, sobre o estudo do corpo humano, no que diz respeito ao desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem mais humano e mais humanizante.

2.1 DIFERENTES OLHARES SOBRE O CORPO

Ao longo da história humana, foram e ainda continuam sendo construídas diferentes concepções de corpo e de comportamento corporal. Essas concepções - não universais e não constantes - são condicionadas social e historicamente e expressam as marcas que a cultura imprime ao corpo: crenças, comportamentos, valores, sentimentos; fazendo com que *não exista o corpo geral de todos, mas sempre o corpo concreto de cada um* (Assmann,1993:81).

Nas sociedades primitivas, o homem dependia estritamente do corpo e de suas reações. A acuidade dos sentidos, a potencialidade da força física, a agilidade dos movimentos, a rapidez das reações corporais foram determinantes para sua sobrevivência.

As relações do homem com esse ambiente eram mediadas, essencialmente, pelo corpo humano; tanto que

A dependência do homem primitivo em relação à natureza trouxe uma identificação com esta. O domínio da natureza, no homem primitivo, circunscreve-se à observação de suas regularidades rítmicas (estações do ano, períodos de caça e plantio, etc), estando esta na base da organização da vida social. Seu corpo como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal (tatuagens, danças, rituais) (Gonçalves, 1997:15).

Na vida cotidiana do homem, nessas sociedades estruturalmente mais simples, estabeleceu-se uma corporalidade que muito aproximava o corpo da natureza.

Corporalidade, neste trabalho, é entendida como as interações dinâmicas, formas de comportamento corporal, que revelam as relações do corpo com o contexto social, tais como: os gestos, o andar, a postura corporal, as expressões faciais, o pudor, padrões de beleza, entre outros. Esta linguagem corporal é a presença do corpo, que se expressa no olhar, no riso, nas mãos, na emoção, permitindo compreender o outro e o mundo que o cerca (Gonçalves, ibidem).

Retomando o assunto das relações do homem com a natureza, acrescenta a autora que, à medida que o homem intencionalmente modifica esse ambiente e é modificado por

ele, ocorre uma "desnaturalização" desse mundo e um conseqüente afastamento do corpo nas relações com os outros, com o mundo. Assim é que, desde as sociedades primitivas até aos dias atuais, o corpo humano tem sofrido um distanciamento progressivo entre seu corpo e a natureza.

No entanto, acredito que alguns pontos precisam ser discutidos, no sentido de que outras interpretações possam igualmente contribuir para a compreensão das relações homem-natureza.

Os conceitos de natureza, segundo Giansanti (1988), possuem elementos contraditórios e convergentes, ora interpenetrando-se, ora distanciando-se. Embora não haja consenso sobre eles e na impossibilidade de discutir todos os conceitos de natureza, é importante destacar que, nesse contexto, a concepção da autora de natureza sugere entendê-la como um ambiente naturalista, paradisíaco submetido às leis naturais, no qual o homem ora é um ser contemplador, ora é um beneficiário, retirando dela seu sustento, sua proteção.

No entanto, à proporção que o homem foi construindo sua existência nessa *natureza*, ele a modificou para atender a seus interesses e também se modificou. Neste sentido, o homem já não pode ser compreendido apenas como um usufrutuário da natureza, é também integrante da natureza. O conceito de natureza, como um meio ambiente naturalizado, que comporta uma visão de mundo paradisíaco, não é muito apropriado, porque não contempla o homem neste ambiente e, portanto, deve ser ampliado para poder contemplá-lo, bem como, suas ações e interações.

Assim, numa concepção mais abrangente, natureza, no meu entendimento, é sinônimo de meio ambiente, numa visão globalizante, associada a uma concepção de mundo integrada, que envolve o espaço dos elementos naturais, físicos e biológicos, e também o espaço sociocultural, que diz respeito aos elementos construídos e todos os aspectos sociais da relação dos seres humanos com e nesse ambiente em constante construção. É nesta concepção mais ampla sobre natureza, que se fundamenta minha discussão sobre as interações homem-natureza, porque, parafraseando Giansanti (1998:22), *a história da natureza é, ao mesmo tempo, a história do homem*.

A relação homem-natureza trata-se de uma relação confusa e contraditória, porque, entre muitos indivíduos que se preocupam com a distanciamento do corpo com a natureza e a sua depredação, como, por exemplo, com o desmatamento, com o destino das baleias, ou

com o futuro da vida no planeta, podem-se encontrar vários fumantes inveterados, produtores de material não reciclável e, até mesmo, desperdiçadores de alimentos e de água, que igualmente contribuem para uma relação depredatória entre o homem e a natureza.

A corporalidade humana, acrescenta Gonçalves, foi e continua sendo profundamente transformada. As atividades do homem atual reclamam quantificação e aperfeiçoamento das capacidades corporais e colaboram para a acentuada ruptura do seu corpo com o mundo e da sua ligação afetiva com a natureza, e, assim, também com o meio social.

Isto se deve, segundo a autora, sobretudo porque, nas sociedades modernas, ao contrário das primitivas, o avanço tecnológico e o uso de um maior número de instrumentos alteraram significativamente o ambiente natural. Ao transformar o ambiente natural para atender as suas necessidades, o homem conquistou benefícios, no entanto, essa transformação impôs menor participação do corpo do homem na sua vida cotidiana, o que implicou a redução de sua expressão e de sua espontaneidade.

Este é outro ponto que merece reflexão: as modificações historicamente ocorridas. Estas, sob minha perspectiva, não repercutiram numa *descorporalização* do homem com a natureza, como afirma a autora:

..com a evolução contínua da racionalização, o homem foi se tornando, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seus afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados. A crescente diferenciação de funções na sociedade e, conseqüentemente, o crescimento da interdependência entre as pessoas geraram uma teia de entrelaçamentos funcionais e institucionais, no qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social, necessitando, por isso, prever e calcular os efeitos de suas ações e reações sobre os outros, aprendendo a reprimir seus afetos e a postergar a satisfação de suas necessidades (Gonçalves,1997:17).

A corporalidade, na condição de vínculo de ligação homem-natureza, em meu entendimento, não tem se desconstruído com o avanço tecnológico. Ele imprime um outro formato às relações homem-natureza, em função da qualidade e da intensidade da intervenção humana nos espaços.

Nessa perspectiva, a corporalidade humana move-se em outras direções que não aquelas das sociedades primitivas. Nessas sociedades, o homem utilizava seu corpo como um instrumento para lutar, para transportar; para locomover-se, para caçar, expondo-se a todos os riscos, por necessidades de uma contingência histórica.

Nas sociedades atuais, conhecimentos e técnicas permitiram ao homem moderno exercer tanto um controle ativo da natureza (desviando cursos de rios, criando variedades de animais e plantas, recuperando solos), quanto um controle passivo (prevendo mudanças de tempo, furacões, terremotos), que vieram acompanhadas de estudos sobre impactos ambientais, sobre as normas de uso dos recursos naturais, entre outros. O corpo, nas sociedades atuais, medeia sob uma outra perspectiva, o relacionamento homem-natureza.

Quanto aos padrões de comportamento e normas sociais, elas regulam as relações sociais, sendo, portanto, exigências do mundo social no qual o indivíduo se insere, mundo social que era muito limitado nas sociedades primitivas. Então, quando a autora refere-se aos gestos formalizados e à perda de espontaneidade, este termo poderia ser substituído por *conformados*, porque os gestos sofrem a conformação que é instituída pela própria sociedade, pelo próprio ser humano. A ausência dessa conformação, na qual se inserem, disciplina corporal, normas de condutas, padrões de comportamento, é que se poderia gerar o caos nas relações sociais, e a possível ameaça à sobrevivência humana.

Quanto à expressão dos afetos, à espontaneidade dos gestos, à satisfação das necessidades corporais, são aspectos da corporalidade que necessitam ser relativizados no tempo e no espaço, pois os corpos expressam o que a sociedade neles escrevem. A corporalidade é uma construção histórico-social que define, nas sociedades, suas peculiaridades ao uso do corpo e a sua expressão.

Nas sociedades primitivas, a corporalidade submetia-se à conformação histórica daquele tempo. As demonstrações de afeto, a espontaneidade de gestos e necessidades corporais situavam-se dentro de um contexto mais instintivo de existência.

Por outro lado, não se nega que a afetividade tem sido uma expressão pouco utilizada pelo corpo nos dias atuais. No entanto, não é a descorporalização que condiciona a repreensão dos sentimentos, mas as condições sócio-culturais que produzem o indivíduo e que são por ele produzidas, orientando as relações corpo-natureza, dando um formato mais racional às relações interpessoais. Em suma, é o próprio homem o construtor sociocultural de sua corporalidade.

Se, por um lado, as mudanças recíprocas entre o desenvolvimento social e material e as relações homem-natureza impuseram um novo modelo de corporalidade; por outro lado, a despeito dos transtornos, trouxeram também o progresso tão necessário às condições de vida do homem atual; eis porque essas mudanças não devem ser entendidas como uma relação essencialmente perversa, como sugere o texto da autora. Tudo tem verso e reverso.

Nunca se falou tanto em prazer corporal, cuidados com o corpo, exercícios físicos alternativos, prevenção de doenças, políticas públicas ambientais, preservação da biodiversidade, entre outros, no sentido de promover a melhor qualidade de vida e a maior longevidade da existência humana.

Então, concluindo, o ser humano talvez não viva a corporalidade que desejaria, mas vive uma corporalidade possível, e que, se lhe é imposta, esta imposição é construída por ele mesmo, como sujeito social. Uma corporalidade, portanto, que pode ser alterada por que são dinâmicos os processos que a regulam.

Uma excursão pelo tempo e pelo espaço pode fornecer elementos para uma compreensão da construção histórico-cultural da corporalidade humana.

Para a filosofia oriental, o relacionamento homem-natureza procede da existência concreta do homem de sentir, de pensar, de agir, de sonhar, de imaginar, de desejar, de seduzir. O homem aprende a sentir, sentindo o mundo por meio do seu corpo (Ferreira, 2001:27). Nesta concepção filosófica, o corpo é um território sagrado. É o primeiro palco da eclosão desse sagrado, e cada órgão revela a sabedoria divina, é um santuário em que a sabedoria divina se torna visível.

Com base no pensamento das civilizações orientais, o corpo é fundamentalmente necessário para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O homem é um ser corporal e sensível, que se relaciona intuitivamente com o mundo, com a natureza, e é deste relacionamento que se origina o conhecimento das coisas.

O corpo físico, a psique, a natureza, o universo, não são distintos, são elementos indissociáveis regidos por leis naturais e harmoniosas. O corpo tem o mesmo peso que o pensamento e suas propriedades. Corpo e mente coexistem e se influenciam mutuamente, possuem uma história comum, que se desenvolve do caos ao cosmos, rumo ao sagrado.

A vida humana desenvolve-se dentro de um equilíbrio psico-bio-energético de acordo com leis naturais. O uso do corpo, no âmbito social, afetivo, físico ativa as vias condutoras de energia, que provém do Universo, promovendo harmonização do corpo consigo mesmo e com o mundo que o rodeia. O homem é o todo, junção do físico, do psíquico, do cosmos, que engendra e é engendrado pela relação com o Absoluto.

Assim, a relação corpo-natureza se estabelece sobre novos padrões. O ato se dá em sua totalidade, impregnado de sentidos, no qual o homem descobre o prazer de ir com a natureza, harmonizar-se com ela e se descobrir como ser pertencente a ela, ao Cosmos, ao mesmo tempo em que os vê pertencentes a ele.

Essa experiência da plenitude para que se atinja a luminosidade, na vertente Zen Budista, deve ser buscada pelo homem, à luz da introspecção, um olhar para dentro de si. Não é sua intenção reformar as coisas, nem mantê-las como estão, mas simplesmente que o homem eleve-se acima delas para conquistar autoconhecimento e autoconfiança.

A corporalidade que determina a conduta corporal, expressa nos movimentos corporais, nas relações pessoais, nas relações com o ambiente construído e natural, é conformada pela tradição e o padrão milenar da cultura oriental. A corporalidade reconecta o homem com sua natureza mais imediata, o corpo físico, fornecendo sensações e informações que orientam o indivíduo na busca de captação de energias para a manutenção da harmonia.

A civilização oriental, portanto, compreende a corporalidade numa perspectiva holística, pois corpo-mente-mundo não são distintos, relacionam-se intuitivamente e coexistem influenciando-se reciprocamente.

Diferentemente dessa concepção, a filosofia ocidental, durante aproximadamente 25 séculos, situa o homem como apenas um ser do mundo, cujo corpo é comparado a uma máquina, que registra as informações do mundo exterior ajustando-se às diferentes condições de existência.

Para a civilização ocidental, em virtude da progressiva valorização do pensamento racional, em detrimento do pensamento intuitivo, o homem é constituído de matéria e mente ou de matéria e espírito, compreendido, portanto, numa visão dualista, que influenciou e influencia profundamente o pensamento ocidental (Capra,1982:55).

Entre pelo menos 3000 a .C até 1700 d.C, predominou o pensamento dos grandes filósofos antigos e medievais, que viam o corpo como instrumento da alma. O corpo, nesse pensamento, é sacralizado e, por isso, não pode possuir desejos, pois estes dificultam a caminhada da santificação espiritual. Esse corpo é sinônimo de templo, de morada, de casa, da qual o espírito se torna inquilino e, no vencimento do contrato, essa casa é desativada ou derrubada. Para Assmann (1993), o *corpo-jardim-fechado* tem sua existência separada de sua essência, pois vive em função do espírito.

Situado nesse contexto histórico, o advento do cristianismo conferiu ao corpo um status de igualdade entre os seres humanos, sem distinção de classes sociais, de sexo, porque sua natureza é a mesma, para homens, mulheres, escravos, pecadores, pobres, ricos. Por esta razão, os primeiros cristãos aboliram a prática da circuncisão, porque as marcas no corpo não incluem nenhuma pessoa automaticamente na fé: não se nascia cristão, era preciso tornar-se um. O corpo não ostenta significado no cristianismo (Sennet, 1997:124).

No entanto, o estatuto do corpo no cristianismo construiu maneiras antagônicas para sua compreensão: de um lado, os religiosos o entendiam como fonte de impureza e de pecado; outros religiosos já viam o corpo como criação de Deus, e toda criação que procede de Deus não pode ser má.

Na Idade Média, o corpo estava associado à idéia de carne e se relacionava ao pecado. Imperavam as mortificações e as torturas para a purificação da alma, pois a intenção sempre foi de manter o corpo desprezado, violentado, alijado de tudo o que fosse divino e perfeito.

Uma prova disto é que a anatomia é uma ciência nova. Começou há, mais ou menos, 500 anos, porque, naquela época, embora se matasse muito nos campos de batalha, cortar gente morta, a fim de lhe estudar o corpo, era considerado um sacrilégio.

A tortura também ilustra esse contra-senso, pois era considerada, na Idade Média, uma prática legítima e, portanto, realizada com a aprovação dos poderes políticos e militares e a absolvição dos poderes religiosos. Se é inimigo ou se pecou contra a lei de

Deus e dos homens, então, é justo, natural, recomendável e aceito que o indivíduo seja punido, expondo-lhe o corpo humano a toda espécie de sofrimento físico e moral (Gaiarsa,1991).

O princípio que sustenta tais atrocidades fundamenta-se na idéia de que a carne é imperfeita, grosseira, cheia de instintos malsãos (malcheirosos, viscosos e nojentos). O corpo, substância opaca, rústica, grosseira, é necessário para abrigar a alma gentil e delicada, e a tortura da carne e a sua morte são necessárias para libertá-la desse corpo pecaminoso. Ao mesmo tempo em que se exalta a alma, inferioriza-se o corpo, acabando por se estabelecer entre ambos a mesma distância intransponível que existe entre o senhor e o escravo. Corpo e alma são inimigos eternos (ibidem).

Para as autoridades cristãs, que deturpam a doutrina cristã, a serviço de interesses diversos, a tortura, em seus processos lentos, tinha um propósito “caridoso”: o criminoso tinha tempo de confessar seus crimes e, assim, ter uma chance de se livrar do inferno. Contrariamente, para Joseph-Ignace Guillotin (1738-1814), o Estado deveria manter o máximo respeito ao corpo que, prestes a ser destruído; deveria propiciar-lhe uma morte rápida e isenta de dor inútil.

No entanto, São Francisco de Assis, reafirmando os princípios do cristianismo de que os corpos são iguais, e, assim, *quanto mais dor causamos, mais somos injustos*; introduziu idéias rudimentares de respeito e de compaixão pela dor infligida aos corpos alheios. Estas idéias não modificaram essa prática, apenas as justificaram religiosamente, porque, por volta de 1250, os carrascos tinham garantias eclesiásticas de que causariam malefícios aos demônios, não aos corpos das pessoas por eles possuídas.

A partir do Renascimento, mediante o paradigma do universo matemático e mecânico, os homens descobriram o poder da razão para descobrir o mundo. Há uma cerebração do corpo, que se revelava na busca de perfeição das formas corporais, orientada por um ideal de racionalidade, de beleza e de proporção, que traduzia a busca de um homem universal (Gonçalves, 1997:48).

Nesse contexto, Assmann (1993) identifica o *corpo-aberto*, que é o corpo dessacralizado, invadido, devassado e devassável. Com o acelerado progresso das ciências, a partir do século XVII, o homem distanciou-se de seu corpo, visualizando-o como um objeto que deveria ser submetido à manipulação científica.

Na Idade Moderna o corpo, passou a ser compreendido como objeto e como alvo do poder. Objeto do poder porque ele poderia ser manipulado, modelado, treinado; e alvo, porque ele poderia se tornar hábil, economizando forças para o trabalho necessário. Os *corpos-dóceis*, segundo Foucault (1977), manifestavam-se neste contexto, recebendo com naturalidade a disciplina, que se constituía por métodos que permitissem o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação do espaço, do controle do tempo e do movimento. Tudo isso em nome da utilidade e do progresso.

É desse contexto, favorecido pelo racionalismo, que emergiu o modo de produção capitalista, segundo o qual o homem é um ser moldável, passível de ser manipulado e a natureza é um conjunto de forças mecânicas sujeitas à exploração e ao controle. O que interessa a essa organização é um corpo com movimentos eficientes, funcionais, treinados para a produção.

É desnecessário que o corpo se expresse; apenas, que se venda por meio da sua força de trabalho, em troca de uma quantia mínima para repor energias e continuar o processo de produção. Interessa é que o corpo obedeça aos ritmos que lhe são impostos e que produza sem questionamentos (Silva, 1987).

Nessa perspectiva, Assmam (1993) refere-se ao *corpo-ajustável-ao-que-se-precisa*, um corpo dotado de *plasticidade, moldeabilidade, elasticidade*. Esse corpo, já há algum tempo, presta-se ao serviço e é força de trabalho. É um corpo útil, que se destina a cumprir funções regulares no mercado de trabalho.

O modelo de *corpo-instrumento*, também identificado nesse contexto, diz respeito ao corpo que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, que se torna humano por sua atividade produtiva. No entanto, o modelo de *corpo-instrumento* perde seu valor quando perde sua capacidade de produzir:

O modelo de corpo-instrumento, voltado para a produtividade, reflete-se também na forma de a sociedade capitalista tratar seus elementos, quando, ao envelhecerem, diminuem sua capacidade física de trabalho. Nesse período da vida, o indivíduo, por supostamente não poder participar de forma efetiva no processo de produção, é relegado ao ostracismo, perdendo, assim, seu sentido social ao retirar-se para a vida privada (Gonçalves, 1997:30).

No entanto, o capitalismo industrial que gerara corpos dóceis treinados a produzir, nas últimas décadas, tem passado por mudanças significativas. Em função das condições histórico-sociais que se estabeleceram, o capitalismo contemporâneo tem buscado, arditamente, formar corpos dóceis, treinados a consumir.

Nesse sentido, as realizações humanas têm atingido níveis até então inimagináveis. Sennett (1997) descreve o *corpo-economicus*, adequado aos salários por jornadas ou horas de trabalho, corpo necessário aos negócios e ao trabalho organizado. São corpos, que se desgastam física e emocionalmente, para atender a um único interesse: garantir um salário para obter, cada vez mais, bens de consumo.

Os corpos dóceis contemporâneos também se referem aos corpos ávidos e ansiosos pela perfeição física, que, atendendo aos propósitos do capitalismo contemporâneo, constituem o público alvo da publicidade e do marketing mundial. A tecnologia, a cosmetologia e os rigorosos sacrifícios pessoais são colocados à disposição dos indivíduos, que, insatisfeitos com sua configuração física, não conseguem atender às demandas dos competitivos ambientes contemporâneos.

Nos dias atuais, existe uma tendência a rejeitar tudo o que possa relacionar-se às imperfeições físicas do corpo. O imperativo da magreza e do corpo perfeito, veiculado constantemente pela mídia, tem sido uma busca frenética por todos os integrantes da sociedade contemporânea. Refiro-me aos corpos que procuram se desprover da sua materialidade orgânica, identificados como *corpos-pós-orgânico*¹; corpos descarnados, convertidos em objetos de design para o consumo visual.

Nesse contexto, são identificados vários corpos.

Assmann (1993) refere-se aos *corpos-esvoaçantes*, que são os corpos produzidos pela mídia e pelos fãs, sonhados no imaginário das novelas, dos filmes. Acrescenta o autor que as imagens corporais têm, desta forma, seqüestrado a substância dos corpos reais. O corpo é solicitado a substituir o real encontro com o outro, e o relacionamento humano tende a relações entre mercadorias: moda, produtos dietéticos, aparelhos de ginástica e estética, entre outros.

¹ Corpo-pós-orgânico é uma concepção de corpo identificada pela antropóloga argentina Paula Sibilia, discutida numa mensagem recebida via e-mail, intitulada “A submissão do corpo”.

O *corpo-erótico* (Gonçalves, 1997:113) usado para incentivar o consumo, sustenta-se mediante uma relação criada artificialmente pela necessidade sexual. A propaganda banaliza as relações interpessoais e sexuais, transformando o corpo em mercadoria visando, sobretudo ao aumento do consumo.

Cavalcanti (2001:286) acrescenta ainda o *corpo-saudável* e o *corpo-espetáculo*, entre eles, o *corpo-sarado*, o *corpo-siliconado*, o *corpo-malhado*, o *corpo-lipoaspirado*, símbolos sociais de um novo estilo de vida, cuja cotação no mercado tem subido muito. A indústria de produtos e serviços voltados para os cuidados com o corpo tem crescido de modo surpreendente para atender às diferentes demandas pessoais.

No entanto, se o corpo feminino, até então, apresentava uma suposta vantagem histórica, no sentido de ser um corpo-objeto; hoje, esse status estende-se a todos os corpos. O mundo vivencia uma feminilização dos corpos impulsionada pelas fantasias da publicidade e pelas seduções do consumo. Este corpo que é consumo próprio e alheio compõe a identidade pessoal dos indivíduos, pois a exteriorização do corpo define como a pessoa se constrói e se mostra como ser visível.

Assim, é que também emerge nos dias atuais, o *corpo-metrossexual*². Este, diz respeito ao corpo masculino heterossexual que se apropria de práticas, até então, consideradas femininas. Vencido pelo desafio da moda, o homem que integra esta categoria, *não aceita banhos de dois minutos e não corta cabelo na barbearia da esquina*. Ao contrário, para sentir-se aprovado socialmente, apresenta-se sempre com roupas e calçados de grife e, freqüenta salões de cabeleireiros, onde faz depilação, tira sobrancelhas, corta e tingem cabelos. Massagens, manicure, pedicure, maquiagem, tratamentos de pele e terapias corporais também são algumas das práticas incorporadas à rotina destes corpos.

Porém, não é apenas o consumo gerado pela busca de um corpo perfeito que diferencia os corpos nos dias atuais. As relações interpessoais, bem como o acesso às condições mínimas de uma existência digna têm sido responsáveis pela criação de novos corpos desde a Antigüidade.

² Corpo-metrossexual é uma concepção construída por mim, derivada do comportamento do homem-metrossexual, exposto no artigo da Revista Seleções (março/2004).

Em sua obra *Carne e Pedra*, Sennett (1997:301) identifica os *corpos-cívicos*, pertencentes aos atenienses da Antigüidade, corpos que coexistem em espaços multiculturais e que necessitam uns dos outros; cujos laços cívicos de cidadãos prendem os corpos insatisfeitos aos outros corpos; revelando o quanto as pessoas se importavam umas com as outras.

Contrariamente a essas relações, Freire (1987) e Gonçalves (1997) identificam o *corpo-indiferente*, pertencente ao mundo contemporâneo, no qual as relações corporais, por não apresentarem significado, perdem significância. Segundo os autores, existe competência para enviar naves a outros planetas, mas se é incapaz de descortinar os mistérios dos próprios corpos. O homem não consegue identificar as necessidades e os desejos do próprio corpo e dos corpos que estão ao seu lado. O *corpo-indiferente* compõe uma sociedade na qual a máxima preocupação é com a própria sobrevivência.

São corpos que, segundo Medina (1990), simplesmente estão no mundo e são praticamente nulas suas capacidades de olhar o outro, de atuar sobre o mundo e interpretá-lo. O *corpo-possuído-pelo-mundo* é, portanto, segundo o autor, incapaz de percepções além das que lhes são biologicamente vitais: alimentação, relacionamento sexual, trabalho e repouso, funções básicas para sua sobrevivência individual e biológica.

Situado nesse contexto, o *corpo-brasileiro*, que também, para Medina (1990), refere-se aos milhões de brasileiros, cujos corpos perderam o seu ritmo natural, o seu equilíbrio. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais, que não conseguiu alcançar um estado de profundo e dinâmico bem-estar físico, mental e social.

O autor também designa como *corpo-marginal*, o corpo de milhões de brasileiros, excluído ou afastado dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, e que não consegue o mínimo necessário à sobrevivência honrada. Para o autor, a estrutura das relações sociais de trabalho é responsável pela produção do *corpo-burguês* e é também desta estrutura que emerge o *corpo-marginal*.

Destaca-se também, neste contexto, o *corpo-passivo*, gerado pelo prazer proporcionado pelo conforto que visa aliviar a carga do trabalho, corpo que se move passivamente, anestesiado no espaço. Como exemplo desses instrumentos para o conforto humano, citam-se os elevadores, a escada rolante, os meios de transportes, de comunicação, entre outros. Refere-se Sennett (1997) ao *corpo-passivo* como o corpo desconectado com o

espaço, suspenso numa relação mais passiva com o ambiente, com os outros e, portanto, cada vez mais solitário.

Solitários na atualidade estão também os corpos de mais de um milhão de japoneses, que passam o tempo todo enclausurados no quarto navegando na internet, e de lá, somente saem para renovar o estoque de revistas em quadrinhos. Estes corpos são pertencentes a jovens sensíveis, inteligentes que recusam-se a ver os amigos, a ir para a escola, a ir trabalhar, tornando-se mau-humorados e freqüentemente agressivos com os pais. A cada 5 jovens portadores deste comportamento, 4 são masculinos e 25% já vivem sozinhos no quarto há mais de 10 anos. Para psicólogos japoneses, o *corpo-isolacionista*³ está desconectado com o tempo e com o espaço, e, segundo estudos realizados por especialistas, esta reclusão social é identificada como uma doença, o *mal de hikikomori*, epidemia que preocupa a sociedade japonesa nos dias atuais. As causas mais comuns para este desvio comportamental são as pressões dos pais para o desempenho dos filhos, os maus tratos na escola ou a traição de amigos.

No entanto, se a reclusão social parece ser um comportamento voluntário para alguns corpos, para outros, a exclusão é imposta pela vontade alheia. O *corpo-excluído* pertence aos indivíduos sobrantes, descartáveis, imersos num mar de sofrimento, de humilhação, de desestruturação social e familiar. São os corpos de milhões de vítimas dos preconceitos de todas as naturezas, e moldados por uma lógica cruel e impiedosa que os estendem por todo o planeta.

Neste universo de corpos, encontram-se também aqueles dos indivíduos que não se sujeitam a aderir a artificialidade do corpo imposta pelo modelo pós-orgânico seja, por que não querem ou porque não podem, correndo riscos de se transformar em corpos *sub-humanos*⁴.

Pretendi neste segmento, apresentar algumas concepções socioculturais de corpo, por reconhecer a impossibilidade de expor e discutir todas as existentes. Minha intenção foi delinear um panorama sucinto do contexto sociocultural construído e re-construído pelo

³ Corpo-isolacionista é uma concepção construída por mim fundamentada no artigo de Richard Lloyd Parry publicado pelo Jornal Folha de São Paulo (24/02/2004).

⁴ Corpo-sub-humano diz respeito ao corpo daqueles indivíduos que não assumem o desafio de aderir ao modelo pós-orgânico. Essa concepção é veiculada pela mensagem recebida via e-mail, intitulada “A submissão do corpo”, cujo nome do autor não é revelado.

próprio homem, no qual ele próprio se beneficia e se prejudica por sofrer as influências de suas próprias realizações; portanto, tornando-se responsável pelas causas e pelos efeitos da vivência de sua corporalidade.

Essas relações determinam inúmeras concepções, nem sempre, passíveis de ser apreendidas por um mesmo autor. É por isso que, neste percurso, foram citados diferentes autores, que, dentro de sua perspectiva pessoal, conseguiram explicitar e nomear tais concepções, sem, contudo, pretender esgotá-las. E, na impossibilidade de esgotá-las, muitas concepções não foram aqui contempladas.

2.2 CORPOREIDADE : O HOMEM SOB O OLHAR INTEGRAL

A corporalidade é um modo de afirmação do homem no mundo. Por meio dela, o homem dá vazão a sua vida, registra-a nos diferentes contextos em que se insere e que, por sua vez, a moldam. A corporalidade explicita a intencionalidade do homem de se comunicar com o mundo, de se fazer compreendido. Nessa manifestação, subentende-se que não se trata apenas de um corpo físico que se expressa, mas também a alma, o sentimento, o desejo.... A corporalidade é então, a manifestação viva da corporeidade do ser humano. A corporalidade, só pode ser entendida, nesta perspectiva, como expressão intencional do corpo em todas as suas dimensões.

Todavia, grande parte dessa expressão humana, que manifesta a maneira de agir, de pensar, de sentir do homem, tem sido realizada na ausência de um referencial humano, que pareceu diluir-se ao longo desse processo de civilização. Particularmente, na atualidade, o homem pouco acolhe a corporalidade do outro, e, na maioria das vezes, a sua corporalidade é vazia, mecânica, desumana, manipulada e manipulável. Neste sentido é que *raramente, se identificam corpos humanamente socializados que admitem a graça do outro-corpo/corpo- outro* (Assmann,1993:75).

Há, portanto, necessidade de resgatar valores essenciais à humanização do homem que se encontra esvaziada na sua concretude, em razão da ausência de referenciais que sustentam o mundo ao homem e o homem ao mundo.

Conforme Gonçalves (1997:174), essa desumanização tem se manifestado em diferentes instâncias da vida cotidiana do homem contemporâneo e pode ser constatada

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

Essa tendência à dissociação tem bloqueado as perspectivas de compreensão da própria existência humana. De essência histórica, a existência é produzida pelo movimento dialético homem e mundo. O homem, compreendido isoladamente da sociedade, da natureza, é um corpo abstrato, distante da realidade que possibilita sua compreensão, portanto, de uma existência verdadeiramente humana.

Se a perspectiva de isolamento reduz as possibilidades de compreensão do homem concreto, as tentativas de explicar o homem por meio de dimensões fragmentadas quase nada oferecem para ampliar tais possibilidades, pois, de igual maneira, impedem o homem de perceber a si próprio, o outro, a natureza, ou seja, a totalidade em que estas dimensões se manifestam.

Esse pensamento assenta-se na filosofia dualista ou pluralista que, na tentativa de explicar as dimensões constituintes do homem, afirma que o homem é constituído por dois ou mais princípios ou substâncias independentes e irredutíveis: a alma e o corpo ou o corpo e a mente.

Assim, tudo o que existe é atividade espiritual (*res cogitans*), que pensa e conhece, ou é atividade corpórea (*res extensa*), objeto de conhecimento. O dualismo, embora afirme que alma e corpo ou mente e corpo são elementos constituintes do homem, não os situa como elementos que co-existem na totalidade da dimensão humana. Esta concepção fragmentada tem permitido ao homem criar uma razão independente, fazendo-o perder o sentido da vivência do sensível.

A perspectiva monista, outra possibilidade filosófica de explicar o homem por meio de suas partes, considera o homem dentro de uma unidade irreduzível. Deste modo, o homem constituído de uma única substância é redutível a apenas a substância que o constitui. O materialismo e o idealismo são os principais tipos de monismo. O materialista interpreta a realidade fundamentalmente em função da matéria, enquanto, para o idealista, a realidade fundamental é o espírito.

A concepção monista, embora considere o homem como uma unidade, seja ela material ou espiritual, ignora a relação dialética do homem com o mundo. Ainda que todo corpo humano tenha evidentemente uma estrutura e processos ordenadores, esta constatação não é suficiente para compreendê-lo na perspectiva de corporeidade, porque implica resvalar para o mecanicismo.

Segundo Freire (1991), nem o dualismo nem o monismo têm conseguido promover uma compreensão do todo harmonioso que é o homem. Explica o autor que corpo-mente ou corpo-alma estão presentes no homem sem hierarquização. São elementos que precisam um do outro para existir e para dar existência ao homem.

Para o autor, um corpo que se expressa, que pensa, que sente, que se emociona não pode ser desmembrado. Esta visão fragmentária e reducionista anula a totalidade da dimensão humana que inclui o outro e o contexto no qual este corpo está inserido. A valorização do humano precisa de olhares que focalizem e integralizem todas as formas de manifestação do corpo, pois

se corpo e mente não são entidades distintas e separadas, se o sensível e o inteligível estão presentes e coexistem no homem sem subalternidade, podemos concluir que o corpo é uma entidade total, que integra todas as partes que compõem a vida (Freire, 1991:33).

A compreensão do corpo como uma entidade total, como concretização da existência, remete a um corpo sexuado. A sexualidade, por sua vez, não é um dado isolado, pelo contrário, está profundamente ligada ao corpo e à sua existência em sua totalidade. A divisão do corpo em masculino e feminino, e a conseqüente hierarquização dos sexos, também muito contribuiu para uma compreensão distorcida da totalidade da dimensão humana.

Na Antigüidade, a filosofia grega considerava as mulheres como versões mais frias dos homens.

Aristóteles pensava que a energia calorífera do sêmem penetrava na carne pelo sangue; a carne do macho, portanto, era mais quente e menos suscetível ao esfriamento, assim como seus músculos mais firmes, posto que os tecidos masculinos eram mais quentes. Em consequência, só o macho podia se expor à nudez (Sennett, 1997:39).

Por isso, as mulheres eram confinadas ao interior de suas casas, e, quando saíam, cobriam-se da cabeça aos tornozelos. Similarmente, assim também eram compreendidos os escravos, como corpos frios, porque as condições de servidão reduziam-lhes a temperatura corporal.

A fêmea, fria, passiva e frágil, e o macho, quente, forte e participante, formavam uma escala ascendente de valores: os machos superiores às fêmeas, embora fossem da mesma matéria.

No entanto, não foram os gregos que inventaram o calor do corpo, nem os primeiros a associá-los ao sexo. Egípcios e sumerianos também possuíam o mesmo entendimento a respeito do corpo. Até então, imperava a idéia de perfeição do corpo masculino, que anulava a existência do corpo feminino. A hierarquia sexual concedia ao corpo masculino a supremacia sobre o corpo feminino. Ao final do século XVIII, tais crenças começaram a perder força. Era preciso buscar uma outra justificativa para a manutenção do status de inferioridade da mulher, pois às mulheres pertencia o status de seres naturalmente inferiores.

Assim, os esforços intelectuais de políticos, filósofos, moralistas e cientistas da época apontaram que todos os homens são iguais, com exceção de alguns naturalmente inferiores. No caso da mulher, a desigualdade foi encontrada na sexualidade, conforme assinala Costa (1996:8):

A sexualidade feminina começa a ser definida como radicalmente diferente da do homem e disso decorriam características diferenciadas quanto à habilidade para exercer papéis na vida pública. O sexo começa, então, a ser distinto dos órgãos sexuais para ser algo aquém ou além da anatomia.

Três aspectos, segundo o autor, exprimiram a diferença de sexualidade entre homem e mulher. O *prazer sexual*, que era nulo na mulher, pois a natureza não a dotara do mesmo calor vital do homem; a *constituição nervosa*, que conferia à mulher mais sensibilidade e maior descontrolo e desequilíbrio e a *constituição óssea*. Este último aspecto não era exclusivo das mulheres, pois, na conformação óssea, estava a prova das desigualdades individuais e da inferioridade político-moral de algumas pessoas e povos.

Os estudos de cranologia provavam que os povos colonizados e as classes inferiores eram osseamente inferiores aos homens brancos metropolitanos. No caso da mulher, a inferioridade óssea era determinada pelo seu sexo: o crânio menor e a bacia pélvica maior e mais alargada do que a do homem. Isto provava que ela era intelectualmente inferior e destinada anatomicamente à maternidade. A mulher, do ponto de vista do crânio, era tão inferior quanto os negros, as crianças e os delinquentes.

Na Antiguidade, os gregos também atribuíam ao calor corporal a explicação para a homossexualidade. Precariamente aquecidos, fetos masculinos tornam-se homens afeminados, fetos femininos excessivamente aquecidos dão origem a mulheres masculinizadas. Realmente, a partir dessa fisiologia da reprodução, os gregos construíram a base do seu entendimento sobre anatomia dos homens e das mulheres, supondo que os mesmos órgãos fossem reversíveis em genitália masculina e feminina:

vire a vagina para o lado de fora.... ou vire para dentro e dobre o pênis, e se encontrará a mesma estrutura em ambos, sob todos os aspectos (fragmento do discurso de Galeno de Pérgamo para seus alunos de anatomia, In: Sennett, 1997:39).

Tais idéias seriam aceitas como verdade científica por cerca de dois mil anos, passando da Antiguidade Ocidental à Idade Média, sobrevivendo à Renascença, até ser superada, apenas no século XVII. O homossexual passou a ocupar o lugar que a mulher ocupava até o século XVIII, isto é, passou a ser o “homem invertido”, pois, conforme dito anteriormente, os gregos consideravam a genitália feminina como testículos invertidos.

No final do século XIX e início do XX, a diferença dos sexos era uma idéia compulsoriamente imposta pela realidade biológica humana. Falar de homens e mulheres implicava aceitar a divisão dos humanos em heterossexuais e homossexuais. O

homossexual era aquele que mostrava os desvios que o instinto sexual poderia tomar, quando atingido pela degenerescência.

Desde então, começou-se a buscar entender os mecanismos desse “desvio instintivo da sexualidade normal”, a fim de corrigi-los ou aceitá-los.

A este respeito, Costa tece as seguintes considerações:

Como qualquer teoria de verdade sobre o sujeito e o mundo, a diferença originária dos sexos e a divisão natural dos sujeitos em homossexuais e heterossexuais são teorias construídas historicamente. O problema com esta classificação é que traz prejuízos morais importantes para os indivíduos vistos como desviantes, aberrantes ou sexualmente minoritários. Tal classificação teve origem no preconceito, na injustiça e na desigualdade, e seus efeitos são nocivos (Costa,1996:10).

Aparentemente, deduz-se que as marcas biológicas podem definir o sexo e a sexualidade do corpo humano. No entanto, os desejos e as necessidades do corpo podem estar em discordância com a sua aparência física. O indivíduo é treinado para perceber e decodificar essas marcas e classificar corpos de acordo com suas características físicas e comportamentais. Aqueles que não se enquadram, por fugir aos padrões culturalmente estabelecidos, são tidos como corpos anormais, é o caso dos homossexuais.

Para Weeks (2000), com as transformações ocorridas na vida familiar a partir do século XVIII, e as marcadas distinções de papéis sociais e sexuais masculinos e femininos, aumentou a estigmatização de homens que não eram homens de verdade.

Embora a homossexualidade tenha existido em todos os tipos de sociedade, afirma o pesquisador, somente a partir do século XIX, e nas sociedades industrializadas ocidentais, é que se desenvolveu uma categoria homossexual distintiva e uma identidade a ela associada.

Assim, uma rajada de escândalos que terminavam nos tribunais, revelou um sub-mundo sexual. A caracterização da homossexualidade como patologia, pelos novos cientistas sexuais, implicou que, em alguns países, como Alemanha e Grã Bretanha, que penalizavam a homossexualidade masculina, passassem assinalar uma tentativa de regular e controlar esta perversidade sexual.

Em face ao trabalho de novas normas médicas e psicológicas, a homossexualidade masculina e feminina tornou-se uma categoria científica e sociológica, classificando a perversidade sexual de outro modo, conforme elucida Weeks:

Na medida em que a sociedade ocidental torna-se mais complexa, as comunidades homossexuais têm conquistado seu espaço, à revelia da vontade dos indivíduos moralistas. A existência destas comunidades simboliza a pluralização cada vez mais crescente da vida social e a expansão da escolha individual que essa oferece (Weeks, 2000:70).

A compreensão de homem como um ser integral não foi depreciada apenas pelas concepções monista e dualista, mas também pela diferenciação sexual e pela sexualidade. A compreensão do homem como um ser integral passa, necessariamente, pela compreensão do corpo em sua totalidade. Ter um corpo, seja ele físico-mental, físico-espiritual ou masculino-feminino, é condição fragmentada e, portanto, impossível de expressar a existência; e, assim, não se atribui ao corpo a dignidade que merece. É preciso conferir ao corpo o status de humano e esta possibilidade se faz pela corporeidade.

A corporeidade, segundo Freire (1991), é uma perspectiva filosófica que integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sentimentos, interações, pensamento. É por meio dela que o homem se torna verdadeiramente um ser humano, pois integra as dimensões humanas, resgatando o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. É a exterioridade visível de uma unidade que se esconde e, que ao mesmo tempo, se revela nas palavras e nos gestos.

Nessa unidade que constitui o homem inclui-se também, imprescindivelmente, a sua inserção na sociedade, na natureza porque

a relação do homem com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo- enfim, de um ser que sente, solo sobre o qual o pensamento se edifica (Gonçalves,1997:176).

Essa posição é reafirmada por Venâncio, que assim define corporeidade:

Falar em corporeidade é imperativo falar do corpo, espaço, tempo, subjetividade e inter-subjetividade, uma vez que a corporeidade se define como um campo de saber que tem por objetivo real estudar o corpo e suas relações consigo próprio, com o outro, com o mundo. A corporeidade é como um ser de dois rostos, onde o próprio corpo é um sensível que se sente, um visto que se vê, um tocado que se toca, criando uma espécie de visibilidade do invisível (Venâncio, 2001:74 -75)

No contexto dessa compreensão de corporeidade, o corpo humano é a dimensão fundamental do homem, porque é um corpo que experencia, sente, pensa, percebe, tem consciência de si mesmo, assim como da presença dos outros. O corpo, somente nesta perspectiva, atesta a existência do homem. Então, é preciso que por corpo humano se entenda uma corporeidade bio-social, ou seja, inserida biologicamente num contexto e que história seja um conceito que inclua tudo que faz dos seres humanos seres-com-necessidades, mas também seres-com-desejos e, mormente, dentro de sociedades amplas e complexas, seres-com-aspirações-solidárias (Assmann, 1993 :107).

Ser um corpo é, portanto, inscrever-se na cena imperativa da vida, é inaugurar-se como ser humano, no espaço e no tempo. É por isso que não se pode falar de corporeidade sem se inserir o corpo nas dimensões de espaço, tempo, subjetividade e inter-subjetividade⁵.

Assim, o homem, embora constituído de uma unidade biológica universal, não é essencialmente corpo físico, ou um ser eminentemente espiritual ou a somatória dos dois, mas é uma unidade corpóreo-espiritual.

Para fundamentar essa compreensão de unidade corpóreo-espiritual, procuro sustentação no conceito de corpo-próprio de Merleau-Ponty (1990).

Rejeitando as posições monistas, Merleau-Ponty busca a compreensão de homem integral. Para o autor, o homem é um ser ambíguo. Nele, estão presentes o mundo do corpo e o mundo do espírito, numa tensão dialética, num movimento que é a própria vida e o tecido da história. Para ele, o corpo-próprio é o lugar da confluência do corpo e do espírito,

⁵ Embora alguns autores apresentem o conceito de corporeidade vinculado às dimensões de espaço, tempo, subjetividade e inter-subjetividade, neste trabalho, tais aspectos não serão trabalhados como objeto de estudo. No meu entendimento, considero que todos eles estão subjacentes ao conceito de corporeidade veiculado nesta investigação.

do visível e do invisível, do homem e do mundo e, embora o corpo-próprio encontre no corpo físico suas limitações e suas possibilidades, não se confunde com ele.

O corpo-próprio é o ser uno no qual as relações dialéticas entre corpo e espírito não se estabelecem como sistemas isolados, mas integram-se à condição humana. *Não apenas possuímos um corpo, somos um corpo. Não estamos diante de nosso corpo, nem tampouco estamos dentro dele, enfim, somos ele* (Merleau-Ponty, 1996:125).

Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser um objeto que se mostra e passa a ser um sujeito, pois o corpo tem vida individual e subjetiva, tem sensibilidade, faz-se presente. No processo constante de interação, o corpo envolve-se e é envolvido nas relações que estabelece consigo próprio, com o outro, com o mundo. Visíveis e móveis, os corpos estão em todas as coisas existentes.

O indivíduo é presença por meio do corpo, que revela e esconde a sua maneira de ser no mundo. O corpo testemunha a sociedade em que se vive por meio do comportamento, da expressão de sentimentos e valores, pois o corpo é captado pelo mundo, que age sobre ele, e ele age sobre o indivíduo.

Segundo o pensamento de Merleau-Ponty, o eu e a consciência são corporeidade, não são realidades transcendentais que habitam um corpo, pois o eu se sente e se vive como corpo. O homem se percebe e se sente como corporeidade, e é nela que o ser humano se manifesta, se faz presente, se integra.

Indubitavelmente, Maurice Merleau-Ponty, na totalidade de sua obra, lança um olhar que integraliza o homem. Um olhar que não corresponde ao reducionismo nem ao somatório. Merleau Ponty compreende o homem em sua totalidade aprendido do próprio modo de ser do homem e pela maneira como cada um percebe a si próprio, o outro, o mundo. O homem é essa realidade, que se manifesta e que se torna perceptível por meio das possibilidades expressivas da corporeidade.

À medida que o indivíduo se sente corpo, torna-se significativo a si próprio e aos outros. Desta maneira, torna-se “visível e compreensível” para si e para os outros, como ressalta Santini:

À medida que nós vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e aos outros. Assim, somos significativos e passamos a ser significativos para os outros, o que produz a comunicação. Um se torna visível e compreensível ao outro. O gesto e a palavra são os amplificadores do universo significativo, isto é, do universo humano. O fundamento da presença humana ou do fenômeno humano acontece na corporeidade significativa e expressiva em direção ao outro (Santini,1987: 51).

É nesse sentido que Daolio (1995:37) identifica a corporeidade como locus em que o homem transcende os determinismos biológicos e torna-se efetivamente humano. É na corporeidade que o homem se faz presente, constrói seu modo de ser. A corporeidade revela a dimensão humana do homem e o distancia dos animais.

2.3 CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO E ENSINO: O OLHAR NECESSÁRIO

No contexto do presente trabalho, a corporeidade não é apenas a manifestação do corpo, trata-se do próprio viver que se organiza e se torna presença. O homem se faz presente na presença do outro e do mundo, e, por isso, a dimensão humana do homem só pode ser compreendida pelas relações com os outros, com o mundo. Os homens, portanto, são seres em construção, eternamente inacabados.

No entanto, o crescente distanciamento entre os homens, a dissociação da razão e do afeto, do inteligível e do sensível, os têm destituído de sua humanidade e têm consolidado a imagem de um ser humano desumano. O homem é um ser que existe para a vida, para a participação, para a transformação, para a solidariedade e, se assim não existe, não é só o homem que deixa de ser homem, é também a vida humana que perde o seu sentido.

A despeito do contexto atual das relações humanas, a humanização do homem deve ser promovida e perseguida para que se possa resgatar o humano na existência. A humanização do homem e a valorização do humano são atos essencialmente educativos, porque a educação, como processo de construção dos seres humanos, fundamenta-se e sustenta-se no humano.

Entretanto, a Educação não tem conseguido alcançar sua finalidade primeira: tornar as pessoas mais humanas.

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

Segundo o autor,

Toda especialização distante de uma compreensão da unidade total em que se constitui o homem, constitui-se num problema crucial para uma existência verdadeiramente humana. A redução do corpo a uma de suas áreas de concentração, nos distancia da compreensão do todo harmonioso em que deveríamos viver. Nesta perspectiva, o corpo humano salvo raras exceções, é tratado pura e simplesmente como um objeto em nada diferente de uma máquina qualquer. Assim, eliminam-se dele todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, sorrir, chorar, amar, odiar, sentir dor e prazer, brigar e brincar, capaz de ter fé e transcender, com sua energia, a própria carne. Falta a todas as especializações um referencial básico que valorize o homem o que nos propicia uma melhor compreensão da nossa existência (Medina,1990:41).

Por sua vez, Moreira (1995) considera que a Educação não tem conseguido alcançar seu propósito devido à ausência do princípio da aprendizagem humana e humanizante, ou seja, aprender de maneira humana a ser homem, a existir como homem.

Acredita o autor que a Educação que impera nas escolas nos dias atuais é uma educação racional, abstrata, individualizante, na qual há uma supervalorização do cognitivo em detrimento ao corpo. Advoga o autor que, se ninguém escapa à ação educativa e se a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos, devemos defender a educação como uma experiência profundamente humana e não um mero ato pedagógico de transmissão de conteúdos.

Sobre este aspecto, Gonçalves (1997) acrescenta que a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, porque, muitas vezes, os conteúdos e a metodologia situam o aluno num mundo que não lhe pertence. O conhecimento do mundo, realizado de uma forma abstrata, desprovido de afetividade, possibilita a construir no aluno uma indiferença aos outros, ao meio que o cerca e é esta indiferença que pode levá-lo à destruição da natureza e do ambiente.

Para a autora, o que a escola privilegia é o futuro em detrimento do presente. O ensino por meio das operações cognitivas possibilita a preparação para o futuro. Tudo o que é aprendido e ensinado visa ao futuro. O aluno não percebe e nem se percebe no presente e, dessa forma, a escola reflete, ao mesmo tempo em que perpetua, a forma de alienação do homem moderno.

Ressalta ainda a autora que os regulamentos da escola também tendem a reproduzir o racionalismo e o instrumentalismo marcantes em nossa sociedade:

Os regulamentos da escola têm como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea, permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos pelas normas sociais. Observa-se esse controle, por exemplo, na distribuição espacial dos alunos na sala de aula e na organização do tempo escolar. Observa-se também, na postura corporal de alunos e professores, cujos movimentos refletem a repressão de sentimentos momentâneos e procuram não revelar nada de pessoal e subjetivo (Gonçalves,1997:34).

Do que foi exposto, posso sublinhar que a compreensão do humano e a sua formação passam por questões que permeiam o próprio sentido existencial. E é neste sentido que Assmann (1993) propõe um *teimoso empenho* para que a corporeidade passe a ser referência absolutamente central (não exclusiva) na elaboração de critérios valorativos e pedagógicos para a educação em geral pois,

...a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é, de entrada, falaciosa. Talvez lançar-se nessa amplitude seja uma condição imprescindível para enxergar de veras o amplo no pequeno, e o detalhe que conta no grande, e, assim, descobrir que é necessário sair de estreitezas e imediatismos e filiar-se ao pensamento audaz que contempla o longe e o descobre no perto (Assmann,1993:76).

Bonfim (2000) acrescenta que adotar a corporeidade como paradigma da Educação significa privilegiar o saber vivenciado (pensado e sentido) e, sobretudo, enfatizar as ações humanas em sua historicidade, atribuindo sentido aos acontecimentos.

Tornando mais clara a intenção deste paradigma, Moreira (1995) revela que:

A Educação, por esse novo paradigma, quanto mais estudar o mundo vivo, mais aperceberá a tendência da criação de vínculos, de associação, da vivência em cooperação, características fundamentais dos organismos vivos (Moreira,1995: 206).

O autor resgata o paradigma da corporeidade na Educação, entendendo-o como respeito pela criatividade, liberdade, alegria, bem-estar. Por meio da corporeidade, recupera-se, no ato educativo, o valor do humano no homem. Esta atitude implica construir relações sensíveis entre professores e alunos; sobretudo, dar oportunidade ao aluno de construir reflexões sobre seu corpo, sobre a relação de seu corpo com outros corpos e com o meio.

É necessário, no entanto, olhar o corpo com outros olhos. Até então, o que é ensinado é pensar o corpo que se tem e não o corpo que se é, a pensar o corpo como sujeito e o mundo como objeto. O ensino fragmenta o corpo para explicá-lo: corpo-biológico, corpo-social, corpo-psicológico, corpo-cultural, e tantos outros corpos. Tais conceitos não têm feito senão denunciar a dicotomia entre sujeito e objeto, corpo e alma, mente e físico, psicológico e biológico, fisiológico e cultural.

O rompimento com essa linguagem e compreensão, culturalmente dualista e didática de corpo, é necessário para que se possa reconhecê-lo num sentido mais amplo do que aquele a que se está familiarizado. Torna-se necessário compreender o corpo na sua integridade, concretizando a existência, carregando história e símbolos que o fazem existir. Assim, essa visão holística da Educação descerra um campo amplo de possibilidades de resgatar no homem a criatividade, a sensibilidade e, sobretudo, a sua natureza social (Assmann,1993; Moreira,1995; Gonçalves,1997).

Se a Educação é um fenômeno humano, uma experiência profundamente humana, se é um processo de humanização do homem que só pode ocorrer dentro de uma perspectiva que contemple uma compreensão global da existência (sem generalizações e simplificações), então, é preciso garantir um processo ensino-aprendizagem mais humano e mais humanizante, no qual o ser humano não se reduza apenas a um objeto científico de estudo, constituído por ossos, órgãos e sangue e, principalmente, alijado de uma vida social e cultural.

Embora esse princípio deva sustentar a filosofia de todos os conteúdos de ensino, interessa-me, particularmente, nesta discussão, focar o ensino de Ciências, uma vez que é em seu contexto que se realiza o presente estudo em que tenho construído minha experiência docente.

Muitas pesquisas que se dedicam às investigações sobre o ensino de Ciências Naturais indicam que este ensino tem sido realizado de forma exclusivamente livresca, sem interação direta com os fenômenos naturais e tecnológicos. Apontam, também, que há desconsideração às diferentes interações que os alunos realizam em seu mundo, invalidando a rica e diversificada relação que o aluno mantém com o seu cotidiano, com os outros, com o mundo natural e tecnológico.

Ao aluno, tem sido negada a história da produção dos conhecimentos científicos, dificultando o acesso à compreensão da ciência como atividade humana, realizada por seres humanos e, portanto, passível de erros e alterações (Fracalanza, 1986; Carraher, 1987).

A prioridade concedida aos atos mecânicos e repetitivos tornam o lúdico e a imaginação recursos pouco utilizados no ensino de Ciências Naturais. Os alunos, nesse contexto, são incapazes de pensar e criar, e a realidade, não raro, deixa de ser pensada, organizada e expressada criativa e reflexivamente.

No ensino de Ciências Naturais, a abordagem que se tem consagrado ao ser humano tem ocorrido dentro de uma visão isolada, fragmentada. Na maioria das vezes, a perspectiva da totalidade do corpo humano é entendida como a união de suas unidades biológicas. Esta atitude pedagógica dificulta, por parte do aluno, a compreensão de ser humano, pois alija do corpo o caráter humano do homem, especialmente, por descontextualizá-lo de sua integração sócio-cultural.

Esta situação foi constatada por Pretto, quando da análise do estudo do corpo humano nos livros didáticos:

Apresentado dessa forma, o ser humano será construído na imaginação de cada criança como sendo a superposição dos membros, dos órgãos, enfim, uma mera soma de todas as suas partes (Pretto, 1985:66).

As práticas de ensino, por sua vez, desvinculadas da realidade, sem adaptação a problemas e características dos alunos, conduzem forçosamente ao desânimo e à frustração, que substituem o interesse e a curiosidade natural da criança.

Assim, vários fatores têm sido apontados como responsáveis pelo estado de fracasso do ensino de Ciências Naturais, como a preparação deficiente dos professores; programação inadequada dos guias curriculares; abordagens metodológicas; má qualidade dos livros didáticos; falta de laboratórios e de equipamentos para aulas práticas e, sobretudo, a visão de mundo dos professores.

Estudos como os de Guarnieri (1990) e Monteiro et al. (1991), entre outros, constataam que as mudanças ocorridas na concepção acerca do ensino de Ciências Naturais e as tentativas de introdução das inovações a ela associadas, pouco alcançaram as salas de aula, pois o ensino desenvolvido ainda se mantém teórico, expositivo e, via de regra, ministrado como um apêndice curricular obrigatório.

Acredito que uma das possíveis explicações para a manutenção desta situação do ensino de Ciências Naturais encontra-se na compreensão, pelo professor, da relação ensinar-aprender. Esta relação envolve interações pessoais, grupais, que exigem contemplar o homem em sua totalidade, no seu viver e no seu fazer.

Nessa perspectiva, concordo com Madeira (2001:126), quando declara que ensinar-aprender articula a pluralidade das relações sociais e vínculos nelas envolvidos; ou seja, experiências, crenças, valores, saberes que se formam e re-formam constantemente, no cotidiano dessas relações; *tornando a todos, e ao mesmo tempo, ensinantes e aprendizes, sujeitos de cultura.*

Assim, é preciso superar o enrijecimento do processo ensino-aprendizagem que se tem desenvolvido nas aulas de Ciências Naturais, padronizando gestos, aprendizagens, realidades, alunos. Isolar os alunos da sua cultura, da sua história, é esvaziar o processo ensino-aprendizagem, porque esta homogeneização perigosa *nega-lhes a especificidade que os faz e os articula a totalidade social* (Ibidem).

Nessa ordem de idéias, é essencial que a prática pedagógica do ensino de Ciências Naturais considere as vivências sociais que estruturam e associam informações, experiências, valores, imagens, vinculados a história pessoal dos sujeitos sociais nela

envolvidos: alunos e professores, condição essencial para se construir uma relação crítica e criativa entre ensinar e aprender.

Ainda sobre as interações que os indivíduos mantêm entre si, com os outros, com o mundo, Madeira afirma que elas produzem o *saber-do-viver*, que vai continuamente, estruturando e reestruturando o sentido que os indivíduos atribuem aos objetos de sua experiência, de sua vivência, por intermédio de informações que circulam como palavra, gesto, conduta. Segundo a autora, esse saber prático, capaz de orientar comunicações e condutas, é que configura as representações sociais.

Em específico, para o interesse desta investigação, as representações sociais dos professores sobre corpo humano permitem uma aproximação ao movimento pelo qual eles interpretam, atribuem sentido e interagem com o corpo, constituindo referências a sua conduta pedagógica no desenvolvimento desta temática.

As representações sociais sobre corpo humano, como forma particular de um pensar, de um saber, possibilitam também, acessar a visão de corporeidade construída e concebida socialmente pelos professores.

No entanto, para acessar a visão de corporeidade, é necessário que obrigatoriamente se reporte inicialmente ao corpo, pois é mediante suas representações que se torna possível conhecer a corporeidade presente e manifesta no cotidiano dos indivíduos. Este entendimento de corporeidade, expresso por meio das representações sociais de corpo humano, permite, também, ainda que não exaustivamente, conhecer o ser humano que está sendo formado pelos professores nas aulas de Ciências Naturais; pois, segundo Rodrigues (1986),

a análise da corporeidade oferece, por sua vez, uma compreensão mais ampla da estrutura de uma sociedade particular, pois cada sociedade elege um certo número de atributos que configuram o que e como o homem deve ser.

A formação de ser humano desejável para a sociedade atual é a de um homem, pleno de si, de seus direitos, de seus deveres, de seus afetos, de sua cultura, de suas emoções. Um ser humano, solidário, sensível, ético, cuja relação como o mundo seja a relação de um ser engajado no mundo, de corpo e alma. É sob este olhar, que Assman insiste sobre a corporeidade, por considerá-la

... tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado. Urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da qualidade de vida. Porque qualidade de vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa qualidade da corporeidade vivenciada (Assman,1993:78).

No entanto, é preciso conhecer um pouco mais sobre a teoria das Representações Sociais.

As representações sociais se organizam e articulam-se como um saber acerca do real que se estrutura na relação do sujeito com o objeto, mediada pelas interações com os outros.

Madeira (2001:128)

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar os princípios fundamentais da teoria das representações sociais. Assim, este segmento descreve, entre outros, a gênese psicológica, a abordagem estrutural, a análise tridimensional, as funções das representações sociais e discute a sua importância como referencial teórico-metodológico para esta investigação.

As representações aparecem, inicialmente, nos trabalhos de Durkheim (1978), sendo este o autor que primeiro trabalhou explicitamente o conceito de *representações sociais*, utilizado no mesmo sentido de *representações coletivas*. Segundo Durkheim, a vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações que estão intrinsecamente relacionadas à maneira de agir, de pensar e de sentir de uma coletividade:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos (Durkheim,1978:79).

Para Durkheim, a sociedade é uma realidade original, objetiva, sagrada e que determina para o indivíduo o seu modo de agir e de estar no mundo. Deste modo, cada indivíduo possui uma consciência pessoal que faz parte da sua natureza subjetiva; no entanto, não é ela que determina o seu modo de ser social. É a consciência coletiva que o envolve e faz dele o que ele é, nos seus sentimentos e nas suas idéias.

Quando o indivíduo nasce, a sociedade já se encontra organizada em função de uma lógica que lhe é peculiar. Regras da moral, preceitos do direito, crenças, práticas religiosas são elementos que compõem a estrutura da vida social e que são constantes e contínuos, portanto anteriores e exteriores ao indivíduo. A sociedade cria as representações sociais que formam a consciência coletiva. Estas constituem, pois, categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.

Assim, na visão de Durkheim, as representações sociais são um grupo de fenômenos reais, dotados de propriedades específicas, que se comportam também de forma específica: *são maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhes impõe*. Algumas representações sociais, portanto, segundo o autor, exercem sobre nós uma espécie de coerção para nos fazer atuar num sentido e não em outro. Dentre estas, destacam-se a religião, a moral, assim como as categorias de espaço, de tempo e de personalidade.

Nesse contexto, as maneiras de agir, de pensar, de sentir não são obras do indivíduo, mas emanam de uma potência moral que o ultrapassa, que garante a preservação do

conjunto de valores, as prescrições, as proibições, que, em síntese, significam os princípios morais estabelecidos que nos governam a vida social.

Retomando o conceito de representações coletivas proposto por Durkheim, Moscovici realizou em 1961, um estudo pioneiro sobre a representação social da psicanálise, o que se constitui, em função das bases conceituais e metodológicas lançadas por ele, em um novo paradigma na Psicologia Social.

Para Moscovici (1978:42), a noção durkeimiana de representação social perde, pela ausência de especificidade, boa parte de sua nitidez, pois não analisa explicitamente a pluralidade dos modos de organização do pensamento, mesmo que sejam todos sociais. A noção de representação social em Moscovici busca, portanto,

A especificidade através de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão socializante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época (Alves-Mazotti, 1994:62).

Na concepção de representações coletivas proposta por Durkheim, a sociedade é analisada como uma totalidade homogênea, sem conflitos, sem tensões. Desta maneira, as representações sociais constituem um padrão imutável e universal para toda a sociedade, o que sugere que o comportamento real de todos os seus segmentos seja compatível com o que é previamente estabelecido socialmente. Moscovici considera esta uma concepção estática de representações sociais, inadequada, pois, ao estudo das sociedades contemporâneas. A diversidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos, artísticos e as inter-relações individuais e coletivas que compõem estas sociedades são elementos heterogêneos e dinâmicos, que, por sua vez, constituem a base em que se assentam as representações do homem moderno (Ibidem).

Assim, para Moscovici (1978:67),

As representações sociais estão organizadas de maneiras muito diversificadas segundo as classes, as culturas ou os grupos e constituem tantos universos de opiniões quantas classes, culturas ou grupos existem.

Na perspectiva de Moscovici, as representações sociais recebem um significado particular, pois consideram os grupos sociais como instâncias criadoras e comunicadoras de informações. Moscovici (1978:50) expõe, assim, seu pensamento:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.

As representações sociais, então, não podem ser reduzidas a apenas *opiniões de* ou *imagens de*, mas constituem teorias coletivas sobre o real, porém, reinterpretadas pelos sujeitos, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, destinada à interpretação e elaboração do real.

As opiniões e as atitudes, assim como as representações sociais, são, para Moscovici, uma preparação para a ação. No entanto, estas últimas, ao contrário das primeiras, não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar. Conseguem incutir um sentido ao comportamento e integrá-lo numa rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

No que diz respeito à percepção e à formação de conceitos, Moscovici lembra que a Psicologia Clássica concebia a representação social como um processo intermediário entre a percepção (predominantemente sensorial) e o conceito (predominantemente intelectual). Entretanto, em sua opinião, a representação social é um processo que torna a percepção e o conceito intercambiáveis.

Alves-Mazzotti (1994:62) resume assim o pensamento de Moscovici:

Considerando-se que a ausência do objeto concreto é condição de seu aparecimento, ela (a representação social) segue a linha do pensamento conceitual; mas, por outro lado, tal como na atividade perceptiva, ela deve recuperá-lo, tornando-o tangível.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico capaz de tornar familiar e presente, no universo mental de um indivíduo, um objeto que é exterior a

ele. Assim, o objeto se articula e se relaciona com outros objetos presentes nesse universo, dos quais toma propriedades e lhes empresta as suas, processo este orientado por experiências e valores do indivíduo.

Moscovici (1978:289) introduz nesse contexto dois processos que constituem a gênese psicológica das representações. A *ancoragem*, que se refere à constituição de uma rede de significação em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais, o que revela que o indivíduo já possui algo da teoria sobre o objeto social. Reside na análise desse processo a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, em virtude de permitir compreender a interferência mútua entre os sistemas cognitivos e sociais (Alves-Mazzotti, 1994:63).

Sobre o conceito de ancoragem, Jodelet (1990) analisa-o como atribuição de sentido, o que significa inserir o objeto numa rede de significações. Implica, portanto, afirmar que a representação sempre se constrói sobre um já pensado; os elementos já formados e consolidados constituem-se referências para novas idéias. De acordo com as referências manifestas ou latentes, as novas idéias podem ser classificadas, assimiladas, readaptadas ou até mesmo rejeitadas.

Já a *objetivação* corresponde ao processo pelo qual a realidade é socialmente infletida, ou seja, a passagem dos conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em *supostos reflexos do real*.

Para Jodelet (1990), principal colaboradora de Moscovici, a objetivação é uma operação imaginante e estruturante, que dá corpo aos esquemas conceituais. Segundo a autora, é composta por 3 fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A construção seletiva corresponde ao processo de apropriação dos saberes sobre o objeto, pelo qual alguns elementos são retidos e outros ignorados. As informações sobre os objetos são selecionadas em decorrência dos condicionantes culturais e dos critérios normativos. Na esquematização estruturante, ocorre uma organização esquematizada dos elementos que constituem o objeto da representação. Essa organização resulta no núcleo ou esquema figurativo do objeto. A naturalização corresponde à etapa na qual a idéia abstrata do objeto passa a constituir-se concreta.

Segundo Abric (2000), toda representação se estrutura num sistema sociocognitivo, organizada em torno de um núcleo central, constituído por um ou vários elementos que dão significado à representação. O conteúdo desse núcleo é que vai definir que duas representações sociais sejam iguais, ou, em outras palavras, a condição para que haja igualdade entre duas representações é que elas devem organizar-se em torno de núcleos centrais iguais.

O núcleo central de uma representação social exerce duas funções essenciais: uma função geradora, porque é ele o elemento que cria e gerencia o significado da representação, ou seja, é por meio dele que os elementos assumem um sentido, um valor.

A função organizadora do núcleo central diz respeito à natureza das ligações estabelecidas entre os elementos da representação e a sua organização, conferindo à representação sua unificação e estabilização. Esta estabilidade não pode ser confundida com estagnação. Abric (1994) esclarece que, dentro das representações sociais, é o núcleo central o elemento que vai apresentar maior resistência a mudanças, e é esta que lhe assegura perenidade em contextos móveis e evolutivos.

Um elemento é considerado central, porque mantém um laço privilegiado com o objeto da representação; laço resultante das condições históricas e sociais que engendraram a representação social e sem o qual o objeto perde toda a sua significação. Assim, afirma Abric (2000:31) que

a centralidade de um elemento não é definida apenas por aspectos quantitativos, pois, o núcleo central possui antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas, sim, o fato de que ele dá significado à representação.

Nesse sentido é que se deve entender que as pesquisas sobre representações sociais contemplam uma combinação de métodos que colocam em evidência os aspectos quantitativos e também os qualitativos dos diferentes elementos de uma representação, de modo a alcançar maior proximidade daqueles mais suscetíveis de compor o núcleo central (Abric,1994; Moliner, 1994).

Em torno do núcleo central, organizam-se os elementos periféricos, que oferecem uma contextualização e, pela sua flexibilidade, permitem uma certa modulação individual

da representação. Devido a sua situação periférica em relação ao núcleo central, esses elementos apresentam maior mobilidade, o que implica poderem mais facilmente modificar-se e adaptar-se mediante a diversidade e a multiplicidade de experiências que o sujeito vivencia. Esta flexibilidade, que suporta a heterogeneidade do grupo, não implica considerar os elementos periféricos como componentes menores de uma representação. São eles elementos fundamentais, uma vez que, associados ao núcleo central, permitem a ancoragem na realidade.

Segundo Abric, os elementos periféricos respondem por três funções primordiais. A função de concretização diz respeito à formulação da representação em termos concretos, visto que os elementos periféricos, essencialmente contextuais, constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada.

Os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Estas novas informações podem ser integradas na periferia das representações, em função do seu aspecto móvel e evolutivo numa representação. Esta função é designada por função de regulação.

A função de defesa desempenhada pelos elementos periféricos relaciona-se com as suas possibilidades de tolerar contradições e modificações. Eles as assimilam, impedindo que alcancem o núcleo central, o que ocasionaria uma mudança completa na representação social.

As representações sociais, portanto, apresentam uma organização regida por dois sistemas:

Um sistema central (núcleo central), cuja determinação é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Ele tem um papel imprescindível na estabilidade da representação porque é independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações.

Um sistema periférico (elementos periféricos), cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, porque está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Ele permite modulações pessoais em referência ao núcleo central, gerando representações sociais individualizadas (Abric, 2000:33).

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória:

Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo, móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e das situações específicas, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (Ibidem).

Nessa perspectiva, afirmar que uma representação social é conhecida significa dizer que se conhece a estrutura desta representação, ou seja, estão identificados seu núcleo central e os seus elementos periféricos. O acesso à organização interna da representação social e as interações entre núcleo central e elementos periféricos constituem um instrumento essencial para promover a atualização e a transformação das representações.

Moscovici também se propõe a analisar a natureza social das representações sociais e observa, inicialmente, que o pensamento se organiza de forma diversa em diferentes segmentos sociais. O autor defende a idéia de que as representações sociais têm três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação.

A *atitude* refere-se à orientação global em relação ao objeto da representação social. É uma tomada de posição do sujeito em relação ao objeto de representação

construída nas relações de um grupo social. Vala (1993:12) assinala que as representações manifestam *o posicionamento social dos indivíduos na sua relação com um grupo e de um grupo na sua relação com outros grupos*. Este posicionamento confere à atitude uma dimensão avaliativa em que se elaboram *juízos avaliativos sobre o meio*.

Moscovici (1978:74) afirma que a atitude é a mais freqüente das 3 dimensões e, talvez, geneticamente primordial: traduz escolhas, experiências e valores. Segundo o autor, a representação do objeto, incluindo a sua dimensão de informação, constitui-se por meio da atitude do sujeito. Uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada.

A *informação* diz respeito à organização dos conhecimentos que cada grupo possui sobre um objeto social. Moscovici (1978:69), em sua pesquisa sobre representações sociais da psicanálise, constata a ausência de informações sobre psicanálise em grupos de operários, ao passo que, em outros grupos, como os de estudantes, observou que demonstram um *saber mais consistente*, o que permitiu a identificação de níveis de concepções.

Nesse sentido, quanto maior for o conhecimento que uma pessoa ou um grupo tenham de uma dada realidade, mais coerentes e próximas do real são as representações sociais.

O *campo de representação* é aliado à idéia de imagem, de modelo social do objeto. Moscovici (1978:69) ressalta que o campo de representação remete ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação. Na pesquisa realizada pelo autor, entre as imagens encontradas nas representações do psicanalista, incluem-se as de *amigo, médico e parente*.

Essas dimensões podem apresentar-se coerentes e diversificadas nos grupos, em função de suas concepções de mundo, condições sócio econômicas, posições ideológicas, nível de escolaridade.

A análise tridimensional das representações fornece uma visão panorâmica do conteúdo e do sentido das representações sociais elaboradas, como assinala Moscovici (1978:75):

A análise das dimensões das representações sociais permite também perceber como as representações sociais traduzem as relações de um grupo social com um objeto socialmente valorizado. Isto implica dizer que , através das representações partilhadas pelos componentes de um grupo social sobre um dado objeto social, é possível definir os contornos de um grupo, bem como estabelecer distinções entre um e outro grupo social. Por causa dessa reciprocidade entre uma coletividade e a sua “teoria”, confere-se às representações sociais seu caráter coletivo.

Deste modo, Moscovici justifica o caráter social atribuído às representações e que as distingue da ciência e da ideologia. Enquanto a ciência busca a explicação para os fenômenos naturais e o controle sobre a natureza, a ideologia fornece um sistema geral de metas ou de justificativas para os atos sociais. Embora também sejam sistemas engendrados coletivamente, a distinção se manifesta essencialmente na função que desempenham as representações sociais: elas *contribuem exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais* (Ibidem:76).

As representações sociais podem veicular princípios e definições, com possibilidade de interferir na maneira como os sujeitos constroem sua visão de mundo. Formam-se por meio de percepções dos fatos da realidade e incorporam um sistema de valores, de noções e de práticas que podem repercutir na “ordem social” e na comunicação entre os membros de uma comunidade.

Assim, Moscovici (1978) propõe que elas respondam por duas funções. Uma função que diz respeito à *função de saber*, porque permite compreender e explicar a realidade, e a outra que se refere à *função de orientação*, por servir de guia aos comportamentos e as práticas.

Posteriormente, em 1994, Abric acrescentou mais duas funções às representações, justificadas pelas pesquisas realizadas. A *função identitária*, que situa os indivíduos e os grupos dentro do campo social compatível com as normas e os valores socialmente e historicamente determinados. Elas definem a identidade e possibilitam a proteção das especificidades dos grupos. As representações sociais também permitem explicar e justificar as condutas sociais em uma dada situação, isto é justificam as tomadas de decisão e de comportamentos dos indivíduos. Esta é a *função justificadora* das representações sociais.

Herzlich (1979:7) ressalta que a complexidade do fenômeno da representação, no qual conceito e percepção se fundem, no qual imagens individuais e normas sociais se reencontram na apreensão de um objeto ou da realidade social, contribuindo também para a existência de uma diversidade de concepções sobre representações sociais.

O uso de termos que remetem ao processo de representação como: concepções, crenças, percepções, interpretações, afirmações evidencia diversos significados do processo de captar a realidade. Esta abrangência conceitual, no entanto, não tem subtraído a importância das contribuições dos estudos realizados em seu âmbito.

Entretanto, essa diversidade de concepções contribui para a indefinição de um conceito para representações sociais. Moscovici (1978:56) afirma que as representações sociais são entidades *quase tangíveis*, à medida que povoam nosso cotidiano. Contudo, o seu conceito não é considerado de tão fácil apreensão porque está situado *na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos*.

Autores como Ibanez (1988:32) assinalam a multiplicidade de fatores que influem nas representações, tornando inoportunas quaisquer possibilidades de definição:

...um conjunto de elementos de diversas naturezas: processos cognitivos, inserções sociais, fatores afetivos, sistema de valores (...) é fácil compreender que não nos arrisquemos, nestas circunstâncias, a sugerir uma definição clara e precisa das representações sociais

Moscovici recusou-se a apresentar uma formulação estrita sobre representações, justificando que, ao inaugurar um campo de pesquisa, não poderia, a priori, determinar a sua evolução. Esse posicionamento de Moscovici favoreceu a expansão do campo de pesquisa, por meio da contribuição de investigações de diversas áreas.

Quanto à diversidade de concepções sobre representações sociais, Rangel (1994) aponta diferenças significativas no enfoque da Psicologia Cognitiva, das Ciências Sociais e da Psicologia Social.

Na Psicologia Cognitiva, a ênfase se volta ao processo lógico de apreensão do objeto, focalizando o que é conhecido e a forma de conhecer. Nessa perspectiva, pouco são considerados os fatores sociais das representações. Nesse contexto, Rangel (1993:177)

afirma que o ponto focal na Psicologia Cognitiva é *o mecanismo (perceptivo e conceitual) de cognição*.

Nas Ciências Sociais, sublinham-se *os aspectos materiais e funcionais da vida dos grupos*, com pouca ênfase aos aspectos cognitivos. Nesta perspectiva, vinculadas à prática social, as representações apresentam caráter de classe e se formam por determinações ideológicas (Spink, 1995:10).

Na Psicologia Social, pontua-se a presença dos elementos sociais, cognitivos, psicológicos, afetivos, culturais das representações sociais, nas quais se formam e veiculam, pela interação social e comunicação, os conceitos, a visão de mundo, as crenças, as imagens que refletem a realidade não de uma forma mecânica. Nesse contexto de análises, enfatiza-se a importância das experiências cotidianas dos sujeitos nos grupos sociais aos quais se vinculam e o compartilhamento das representações que se encontram nesses grupos.

Ao tratar das representações sociais de professores de Ciências, a Psicologia Social oferece parâmetros que possibilitam alcançar os propósitos deste estudo. Oferece o entendimento das percepções que os indivíduos constroem sobre a realidade, como também o da influência das representações no pensamento e nas condutas humanas, o que constitui uma das vias de compreensão do trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Apoiada nestas considerações, reafirmo que o estudo das representações sociais, a despeito de ser ainda um campo ainda em definição, concede subsídios significativos (evidentemente não os únicos) ao exame dos problemas educacionais e a sua possível e necessária superação.

Se a corporeidade é uma condição existencial, os estudos que tratam desta temática não podem se limitar a investigações sobre o corpo em si mesmo.

Csordas (1999:140)

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este é um estudo que privilegia os conteúdos apreendidos pela técnica projetiva da Associação Livre de Palavras e pelas Triagens Hierarquizadas Sucessivas, bem como o conteúdo dos discursos veiculados pelas entrevistas. Neste capítulo, são apresentados os dados obtidos por esses instrumentos e a sua respectiva organização para posterior análise. A apresentação dos dados foi dividida em duas etapas. A primeira diz respeito aos dados oriundos das técnicas de ALP e THS, que permitem o levantamento dos possíveis elementos constituintes das representações sociais. A segunda etapa de apresentação dos dados refere-se à organização do material discursivo obtido nas entrevistas semi-estruturadas, que possibilita o acesso às histórias individuais e grupais e às práticas dos sujeitos visando à melhor contextualização de suas representações sociais.

4.1 A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

O teste de Associação Livre de Palavras (ALP), aplicado a 60 professores de Ciências, fez emergir um total de 360 evocações como respostas ao estímulo indutor: *corpo humano*. Destas, 79 com significados diferentes. Em função da similaridade semântica entre as palavras, houve necessidade de agrupá-las numa mesma terminologia; por exemplo: *funções* e *funcionamento* foram agrupadas na terminologia *funções*. A redução dos dados também se deu em razão da frequência média do vocábulo. As evocações que tiveram suas frequências abaixo de 5, valor da frequência média, foram desconsideradas. Desta forma, os 79 vocábulos foram reduzidos a 32 agrupamentos semânticos. conforme a TABELA 1:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIA SIMPLES E PERCENTUAL DAS PALAVRAS EVOCADAS PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS (N=60)

EVOCACÕES	FREQ.	%
ÓRGÃOS	25	9,23
CÉLULAS	22	8,12
ANATOMIA	12	4,43
FUNÇÕES	12	4,43
SISTEMA	12	4,43
CÉREBRO	11	4,06
CORAÇÃO	11	4,06
SAÚDE	10	3,69
SER HUMANO	9	3,32
VIDA	9	3,32
DESEJOS	8	2,95
DOENÇA	8	2,95
HIGIENE	8	2,95
PRECONCEITO	8	2,95
TECIDO	8	2,95
DISCRIMINAÇÃO	7	2,58
RACISMO	7	2,58
SEXUALIDADE	7	2,58
COMPORTAMENTO	6	2,21
CULTURA	6	2,21
DOR	6	2,21
MENTE	6	2,21
PERCEPÇÃO	6	2,21
PSICOLÓGICO	6	2,21
SENSIBILIDADE	6	2,21
COMUNICAÇÃO	5	1,85
CUIDADOS	5	1,85
FAMÍLIA	5	1,85
MEIO SOCIAL	5	1,85
PRAZER	5	1,85
RACIOCÍNIO	5	1,85
SOCIEDADE	5	1,85
TOTAL	271	100

Fonte: Teste de Associação Livre de Palavras

Nota: Os dados estão organizados em ordem decrescente de frequência.

Os dados mostram que 113 palavras do universo total das 271 evocações dos professores, aproximadamente 41% das evocações, dizem respeito aos aspectos biológicos do corpo humano. Estes aspectos congregam elementos estruturadores do organismo humano, como **células**, **tecidos**, **órgãos**, **sistemas**, bem como elementos que compõem a anatomia humana, como **cérebro**, **sangue**. Aqui se incluem também os termos **anatomia** e **funções**, que constituem eixos de estudos do corpo humano. É dentro destes aspectos que se situam os vocábulos que obtiveram as maiores frequências simples, **órgãos** e **células**.

Os termos **cuidados**, **comportamentos**, **doença**, **saúde**, **sexualidade**, **higiene**, **ser humano** e **vida** referem-se, simultaneamente, aos aspectos sociais, culturais, psicológicos, biológicos de corpo humano e equivalem a 63 das 271 evocações, aproximadamente, 23% das evocações.

Os aspectos sociais e culturais, como **comunicação**, **cultura**, **discriminação**, **racismo**, **família**, **meio social**, **sociedade**, **preconceito**, bem como os de ordem psicológica, **dor**, **desejo**, **mente**, **prazer**, **raciocínio**, **psicológico**, **percepção**, **sensibilidade**, relacionados a corpo humano, obtiveram aproximadamente 17% do total de evocações, ou seja, das 271 evocações 48 dizem respeito aos aspectos sociais e culturais, e 48 aos aspectos psicológicos.

As evocações que obtiveram menor frequência simples, na sua maioria, estão associadas aos aspectos sociais e culturais de corpo humano, como **sociedade**, **família**, **meio social**, **comunicação**.

Os 32 diferentes vocábulos associados a corpo humano, após análise, foram agrupados em um sistema temático, fundamentando-se na constituição bio-psico-sócio-cultural de corpo humano (Daolio:1995, Guedes:1995, Geertz:1998 e Ferreira:2001). Em concordância com essa visão, e com a aprovação dos juízes, defini as dimensões de corpo humano. As evocações foram agrupadas na condição de componentes dessas dimensões, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2 - DIMENSÕES DE CORPO HUMANO EM FUNÇÃO DAS EVOCAÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

DIMENSÕES	TERMOS
Biológica	células- anatomia –cérebro –funções órgãos – sistema – sangue – tecido
Sociocultural	Comunicação - cultura - discriminação – racismo família - meio social – sociedade – preconceito
Psicológica	dor – desejo- mente- prazer – raciocínio psicológico - percepção – sensibilidade
Bio-psico-sócio-cultural	cuidados- comportamento – doença – saúde sexualidade – higiene – ser humano – vida

Fonte: Associação Livre de Palavras

4.2 TRIAGENS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS

O método da Associação Hierarquizada de Palavras ou Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS), proposto por Abric (1994), considera a racionalidade do professor para a seleção das palavras, possibilitando identificar como os elementos constitutivos da representação social de corpo humano se organizam de forma hierarquizada.

Obtive, por meio desse instrumento, uma classificação das evocações, por ordem de importância, segundo os critérios do próprio professor. Esta classificação difere da obtida na técnica de ALP, cuja ordenação realizada pelos sujeitos se dava pela livre expressão das palavras. Nesta, a ordenação passa por uma operação racional, porque escolher evocações implica a exclusão de outras, o que sugere uma participação mais ativa, reflexiva e seletiva do sujeito.

Esse método foi aplicado, inicialmente, a 111 professores de Ciências Naturais, dentre os quais, 3 foram respondidos incorretamente e foram eliminados. Esse método consiste, basicamente, em apresentar aos sujeitos as 32 palavras mais frequentes, originadas da técnica de ALP.

Em seguida, solicitei ao professor que escolhesse, dentre as 32, as 16 palavras que lhe parecessem mais importantes quando associadas a corpo humano. Das 16 selecionadas, o professor deveria escolher, sucessivamente, 8, 4, 2 e 1 palavra, que, em sua opinião, seria a mais importante quando associada a corpo humano. Cheguei, assim, a uma única palavra que, na perspectiva do professor, representa mais efetivamente o objeto. Os resultados obtidos estão apresentados na TABELA 2:

TABELA 2 -DISTRIBUIÇÃO, POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA, DOS COMPONENTES DAS DIMENSÕES DO CORPO HUMANO EM FREQUÊNCIAS SIMPLES E PORCENTAGEM (N= 108)

ESCOLHAS DIMENSÕES	1ª escolha		2ª escolha		3ª escolha		4ª escolha		5ª escolha	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
BIOLÓGICA										
ANATOMIA	79	73,1	36	33,3	16	14,8	5	4,6	3	2,8
CORAÇÃO	71	65,7	55	50,9	25	23,1	15	13,9	5	4,6
CÉLULAS	92	85,2	48	44,4	30	27,8	21	19,4	21	19,4
CÉREBRO	81	75	55	50,9	35	32,4	21	19,4	16	14,8
FUNÇÕES	48	44,4	17	15,7	6	5,6	4	3,7	2	1,8
ÓRGÃOS	87	80,6	49	45,4	29	26,9	9	8,3	4	3,7
TECIDO	74	68,5	40	37	18	16,7	4	3,7	0	0
SISTEMA	38	63	26	24,1	16	14,8	10	9,2	2	1,8
SOCIOCULTURAL										
COMUNICAÇÃO	39	36,1	17	15,7	9	8,3	7	6,5	4	3,7
CULTURA	20	18,5	8	7,4	3	2,8	3	2,8	2	1,8
DISCRIMINAÇÃO	9	8,3	2	1,8	1	0,9	0	0	0	0
FAMÍLIA	20	18,5	11	10,2	5	4,6	3	2,8	3	2,8
MEIO SOCIAL	17	15,7	9	8,3	2	1,8	1	0,9	0	0
PRECONCEITO	17	15,7	6	5,6	2	1,8	1	0,9	0	0
RACISMO	5	4,6	2	1,8	0	0	0	0	0	0
SOCIEDADE	19	17,6	6	5,6	1	0,9	0	0	0	0
PSICOLÓGICA										
DESEJO	46	42,6	11	10,2	4	3,7	0	0	0	0
DOR	46	42,6	21	19,4	4	3,7	1	0,9	0	0
MENTE	64	59,3	25	23,1	12	11,1	5	4,6	1	0,9
RACIOCÍNIO	39	36,1	14	13	8	7,4	5	4,6	3	2,8
PERCEPÇÃO	59	54,6	19	17,6	9	8,3	5	4,6	2	1,8
PRAZER	62	57,4	55	50,9	8	7,4	1	0,9	0	0
PSICOLÓGICO	46	42,6	12	11,1	8	7,4	3	2,8	2	1,8
SENSIBILIDADE	46	42,6	22	20,4	13	12	8	7,4	2	1,8
BIO-PSICO-SÓCIO-CULTURAL										
COMPORTAMENTO	86	79,6	40	3,7	10	7,4	2	1,8	1	0,9
CUIDADOS	40	37,0	15	13,9	10	7,4	2	1,8	2	1,8
DOENÇA	71	65,7	58	53,7	32	29,6	3	2,8	2	1,8
HIGIENE	77	71,3	27	25	18	16,7	4	3,7	0	0
SAÚDE	96	88,9	58	53,7	32	29,6	20	18,5	9	8,3
SER HUMANO	68	63	27	25	19	17,6	13	12,0	8	7,4
SEXUALIDADE	86	79,6	40	37	22	20,4	13	12,0	2	1,8
VIDA	80	74,1	33	30,6	25	23,1	16	14,8	12	11
TOTAL	1728		864		432		216		108	

Fonte: Triagens Hierarquizadas Sucessivas

Por meio da técnica das THS, é possível verificar que 69%, cerca de 22 palavras, dentre as 32 propostas inicialmente aos professores, conseguiram se manter até a última escolha. Estas palavras remanescentes, possivelmente, segundo Abric (1994), traduzem os elementos mais importantes da representação social sobre corpo, atribuindo-lhes sentido e organização. As demais, que não conseguiram se manter até a última escolha, provavelmente, situadas na estrutura periférica da representação, estão associadas às características pessoais e ao contexto do qual os professores fazem parte.

Na dimensão biológica, desde a primeira escolha, os termos apresentam altas frequências e todos se mantêm até a quinta escolha, com exceção de **tecido**.

Os aspectos socioculturais de corpo humano foram os que apresentaram menor frequência na primeira escolha, que foi sendo enfraquecida ao longo do processo, sendo que somente três termos- **comunicação**, **cultura**, e **família** - mantiveram-se até a última escolha.

A dimensão psicológica de corpo humano, na primeira escolha, apresentou uma frequência de evocações mais significativa quantitativamente do que a dos aspectos socioculturais. No entanto, a seleção dos itens foi ficando cada vez mais apurada, permitindo manter até a quinta escolha os termos **mente**, **raciocínio**, **percepção**, **psicológica** e **sensibilidade**, com baixas frequências.

Os aspectos bio-psico-sócio-culturais, desde a primeira escolha, apresentaram uma frequência elevada, muito próxima à da dimensão biológica de corpo humano. Todas as evocações que compunham essa dimensão permaneceram até a última escolha, com exceção de **higiene**.

A dimensão sociocultural parece não ser muito valorizada por esses professores, uma vez que, na última escolha, cinco de seus constituintes, **discriminação**, **meio social**, **racismo**, **preconceito** e **sociedade**, apresentaram uma frequência nula.

É importante ressaltar, portanto, que, ao longo do processo, houve uma pulverização dos elementos constituintes das diferentes dimensões, demonstrando uma heterogeneidade do grupo, na maneira de pensar o corpo humano.

Dos dados que emergiram desse instrumento, 3 evocações detiveram as mais altas frequências na última escolha: **células**, **cérebro**, **vida**. Isto mostra que, dentre os 108

professores, 12 escolheram **vida**, 16 escolheram **cérebro** e 21 escolheram **células**, como palavras mais importantes associadas a corpo humano.

É possível, portanto, afirmar que **células**, **cérebro** e **vida** talvez sejam os elementos mais fortes que constituam o núcleo central da representação social de corpo humano. Então, no núcleo central, concentram-se, as prováveis, evocações pertencentes a todas as dimensões, com supremacia quantitativa da dimensão biológica.

Efetuada uma comparação dos resultados obtidos por meio da ALP, as evocações que tiveram freqüências como **racismo** (7), **discriminação** (7) e **preconceito** (8), que traduzem comportamentos sócio-culturais, extremamente relevantes nas relações humanas e muito presentes nos dias atuais, nas THS, por serem consideradas pouco importantes, quando associadas a corpo humano, foram descartadas, respectivamente, na terceira, na quarta e na quinta escolha dos professores.

Sociedade (5), **meio social** (5), que expressam contextos sócio-culturais, nos quais os corpos se inserem, atuando sobre eles e, ao mesmo tempo, sofrendo-lhes as influências, foram descartadas, respectivamente, na quarta e na quinta escolha dos professores.

Desejo (8), **dor** (6), **prazer** (5), que traduzem sensações essenciais pelas quais o corpo expressa sua existência, foram eliminadas, respectivamente, na quarta e na quinta escolha dos professores. **Tecido** (8), que revela um dos níveis de organização física do corpo humano, e **higiene** (8), que traduz um conjunto de medidas que contemplam vários aspectos do corpo, como biológico, psicológico, sociocultural, foram descartadas pelos professores, na quinta escolha das THS.

Enquanto essas palavras eram descartadas, a palavra **vida** cuja freqüência é 9, na THS, foi muito valorizada pelos professores, traduzindo uma compreensão mais ampla de corpo humano e mantendo-se em terceiro lugar, dentre as palavras mais importantes, nas triagens sucessivas.

As evocações apontadas na ALP, que possuem freqüência média inferior a 9, coincidentemente, também são identificadas como constituintes do sistema periférico, por possuírem freqüência nula, ou seja, não apareceram na quinta escolha, na THS. Estas constituem elementos da história de vida individual, de experiências pessoais e oferecem às representações uma certa heterogeneidade, dentro do próprio grupo.

No interesse de alcançar uma compreensão mais ampla da estrutura da representação social de corpo humano, procedi à construção do quadro de quatro casas proposto por Vergès (1992). Conforme o autor, para identificar os elementos prováveis do núcleo central de uma representação, é necessário considerar não apenas a frequência das evocações, mas também aquelas que foram mais prontamente evocadas.

Para a construção desse quadro, é preciso considerar a frequência simples das evocações e a média dessas frequências, como também o ordem média de cada evocação e a média dessas ordens médias. O procedimento de construção deste quadro foi proporcionado por Oliveira (2000), conforme citado no CAPÍTULO 1 das ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.

A título de exemplo, descrevo o procedimento de cálculo da ordem média do vocábulo *família* que apresenta frequência de evocação igual a 5.

O vocábulo família não é evocado na 1ª escolha, é evocado uma vez na 2ª, na 3ª e na 4ª escolha, duas vezes na 5ª escolha e nenhuma vez na 6ª escolha. A média ponderada desta evocação é assim calculada:

$$M_p = \frac{0x1 + 1x2 + 1x3 + 1x4 + 2x5 + 0x6}{1+2+3+4+5+6} = 0,9$$

$$\text{O inverso desta média ponderada é: } \frac{1}{0,9} = 1,1$$

O inverso da média ponderada do vocábulo família é igual a 1,1. Esta é, portanto, a sua ordem média evocação. Este cálculo foi realizado para cada um dos 32 vocábulos originados da técnica de associação livre como demonstra a TABELA 3:

**TABELA 3-DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA E DA ORDEM MÉDIA DAS
EVOCAÇÕES CONSTITUINTES DAS DIMENSÕES DO CORPO HUMANO (N=60)**

DIMENSÕES	EVOCAÇÕES	FREQUÊNCIA	ORDEM MÉDIA
BIOLÓGICA	ANATOMIA	12	0,8
	CORAÇÃO	11	1,1
	CÉLULAS	22	0,3
	CÉREBRO	11	0,6
	FUNÇÕES	12	0,5
	ÓRGÃOS	25	0,2
	TECIDO	8	0,9
	SISTEMA	12	0,4
SOCIOCULTURAL	COMUNICAÇÃO	5	1,2
	CULTURA	6	0,9
	DISCRIMINAÇÃO	7	1,0
	FAMÍLIA	5	1,1
	MEIO SOCIAL	5	1,4
	PRECONCEITO	8	0,6
	RACISMO	7	1,5
	SOCIEDADE	5	1,2
PSICOLÓGICA	DESEJO	8	0,6
	DOR	6	0,9
	MENTE	6	0,9
	RACIOCÍNIO	5	1,2
	PERCEPÇÃO	6	0,8
	PRAZER	5	1,5
	PSICOLÓGICO	6	1,0
	SENSIBILIDADE	6	1,2
BIO-PSICO-SÓCIO- CULTURAL	COMPORTAMENTO	6	0,9
	CUIDADOS	5	0,8
	DOENÇA	8	0,6
	HIGIENE	8	0,7
	SAÚDE	10	1,1
	SER HUMANO	9	1,3
	SEXUALIDADE	7	1,2
	VIDA	9	1,2
TOTAL		271	29,6

Fonte: Associação Livre de Palavras

Com esses dados, calculei a média das frequências, dividindo o total das frequências 271 por 32, cujo resultado foi aproximadamente 8,5; e a média das ordens médias ponderadas das evocações, dividindo o total das ordens médias 29,6 por 32, cujo resultado foi aproximadamente 0,9. Em seguida, procedi à construção dos quadrantes discriminantes do núcleo central e dos elementos periféricos (Vergès: 1992), em função dos dois critérios: frequência e ordem de evocação, conforme o Quadro de Quatro Casas descrito a seguir:

QUADRO 3 - QUADRANTES DISCRIMINANTES DOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO

FREQUÊNCIA	ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO	
	INFERIOR A 0,9	SUPERIOR A 0,9
ACIMA DE 8,5	1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
	ANATOMIA (0,8)	CORAÇÃO (1,1)
	CÉLULAS (0,3)	SER HUMANO (1,3)
	CÉREBRO (0,6)	SAÚDE (1,1)
	FUNÇÕES (0,5)	VIDA (1,2)
	ÓRGÃOS (0,2)	
ABAIXO DE 8,5	SISTEMA (0,4)	
	3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
	PRECONCEITO (0,6)	TECIDO (0,9)
	DESEJO (0,6)	RACIOCÍNIO (1,2)
	DOR (0,9)	COMUNICAÇÃO (1,2)
	MENTE (0,9)	CULTURA (0,9)
	PERCEÇÃO (0,8)	PRAZER (1,5)
	COMPORTAMENTO (0,9)	FAMÍLIA (1,1)
	CUIDADOS (0,8)	MEIO SOCIAL (1,4)
	DOENÇA (0,6)	RACISMO (1,5)
	HIGIENE (0,7)	SOCIEDADE (1,2)
		PSICOLÓGICO (1,0)
	SENSIBILIDADE (1,2)	
	SEXUALIDADE (1,2)	
	DISCRIMINAÇÃO (1,0)	

Fonte: Associação Livre de Palavras

Segundo Vergès, as categorias semânticas que atendem simultaneamente aos dois critérios, maior frequência e menor ordem, isto é, as palavras que foram mais freqüentemente e mais prontamente evocadas, como **anatomia, células, cérebro, funções, órgãos e sistema** e que estão situadas no quadrante superior esquerdo, muito provavelmente, são os elementos do núcleo central da representação social de corpo humano.

Os elementos do núcleo central são os que melhor traduzem a representação de corpo humano. Referem-se a base comum, à homogeneidade de afirmações coletivamente partilhada das representações sociais (Abric,2000). O núcleo central, aqui predominantemente constituído por elementos das dimensões biológicas do corpo humano, permite a construção de consenso das representações de corpo humano do grupo de professores.

Os quadrantes superior direito e inferior esquerdo, segundo e terceiro quadrantes respectivamente, são constituídos por elementos intermediários. Segundo Flament (1994), são considerados periferias próximas, que, potencialmente, podem vir a compor tanto o núcleo central como o sistema periférico das representações. São eles: **coração, ser humano, saúde, vida, preconceito, desejo, dor, mente, discriminação, percepção, comportamento, cuidados, doença, higiene.**

Diferentemente do primeiro quadrante, nesses quadrantes apenas um vocábulo **coração** pertence à dimensão biológica de corpo humano. Há, no entanto, uma presença maciça de elementos constituintes das dimensões bio-psico-sócio-culturais de corpo humano (**ser humano, saúde, vida, cuidados, comportamento, doença, higiene**) correspondente a 50% das evocações neles situadas.

As palavras localizadas no quarto quadrante: **tecido, raciocínio, comunicação, cultura, prazer, família, meio social, racismo, sociedade, psicológico, sensibilidade, sexualidade**, são os elementos nitidamente periféricos. Compõem a periferia mais distante e são assim designados porque são os menos freqüentemente e menos prontamente evocados.

Conforme Abric (2000), os elementos mais periféricos estão associados às características individuais e ao contexto imediato nos quais os indivíduos estão inseridos, determinando a heterogeneidade do grupo. Neste quadrante de elementos periféricos mais

distantes, apenas se apresenta um elemento constituinte da dimensão biológica de corpo humano, **tecido**, configurando uma ausência significativa de evocações destes aspectos.

Uma presença significativa de elementos constituintes das dimensões socioculturais, como **comunicação, cultura, família, meio social, racismo, sociedade**, corresponde a 50% das evocações que compõem os elementos periféricos mais distantes da representação de corpo.

Os resultados obtidos pelo Quadro de Vergès indicam que todos os elementos centrais localizados no primeiro quadrante são evocações que apresentam frequências mais altas na ALP, ou seja, frequências superiores a 9: **anatomia, células, cérebro, funções, órgãos, sistema**. Os elementos situados no segundo quadrante, que são os elementos intermediários, correspondem às evocações cujas frequências na ALP são consideradas altas, como **saúde, vida, ser humano, coração**.

Porém os elementos do terceiro quadrante, que também são considerados intermediários, podendo potencialmente compor o núcleo central possuem, na ALP, frequência inferior a 9, como **preconceito, desejo, dor, mente, percepção, comportamento, cuidados, doença e higiene**. Se fosse considerada somente a frequência, os elementos do terceiro quadrante seriam excluídos da possibilidade de compor o núcleo central das representações.

Todos os elementos periféricos, localizados no quarto quadrante do Quadro de Vergès, possuem, na ALP, frequência inferior a 8, como: **tecido, raciocínio, comunicação, cultura, prazer, família, meio social, racismo, sociedade, psicológico, sensibilidade, sexualidade e discriminação**.

A THS, em relação ao Quadro de Vergès, sugere que os elementos com maiores frequências e que, provavelmente são os elementos mais fortes que compõem o núcleo central estão situados no primeiro quadrante (**células e cérebro**) e no segundo quadrante (**vida**), confirmados, portanto, pelo Quadro de Vergès.

Na THS, alguns elementos, por possuírem frequência nula, supostamente, seriam considerados periféricos, como **tecido, discriminação, meio social, racismo, sociedade, raciocínio, prazer**, e estão situados no quarto quadrante do Quadro de Vergès, que identifica a estrutura periférica da representação. Os outros elementos, supostamente periféricos, segundo a THS, **higiene, preconceito, desejo, dor**, localizam-se no terceiro

quadrante, que, segundo Vergès, apresentam a possibilidade de compor tanto a estrutura periférica, como a central da representação.

A THS considera que as evocações, como **raciocínio**, **comunicação**, **cultura**, **família**, **psicológico**, **sensibilidade**, **sexualidade**, que se mantiveram até a quinta escolha, mesmo com baixas frequências, tendem a constituir o núcleo central das representações. Esta estrutura não é confirmada pelo Quadro de Vergès, que, segundo sua interpretação, tais elementos, dificilmente, comporiam a estrutura central das representações por se tratar de elementos periféricos mais distantes do núcleo central.

Uma análise mais aprofundada destes dados será retomada no CAPÍTULO 5, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO.

4.3 AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

As entrevistas, como mencionado no CAPÍTULO 1, ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, foram analisadas, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Com base no conteúdo dos depoimentos, foram identificados os *grupos temáticos* que agregam as unidades de registro, o que tornou possível definir *subcategorias*, *categorias* e *núcleos estruturadores do discurso*. As unidades de registro, como já referido, podem ser graficamente apresentadas por meio de uma palavra, de uma frase ou de um resumo, e são identificadas porque se libertam do texto naturalmente, vinculando-se aos objetivos da pesquisa

As subcategorias e as categorias são junções semânticas das unidades de registro, que, por sua vez, configuram a árvore máxima de decomposição dos núcleos estruturadores. Os núcleos estruturadores dos discursos representam o nível maior de segmentação e reorganização dos discursos. Correspondem, portanto, aos temas em torno dos quais os depoimentos se manifestam. As unidades de registro, subcategorias, categorias, núcleos estruturadores do discurso constituem a grelha de análise. Esta possibilita uma visualização da qualificação e a quantificação dos elementos dos discursos que se agregam a uma determinada temática.

Duas grelhas de análise foram construídas: a primeira intitulada A TEMÁTICA CORPO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, que oferece por meio dos

depoimentos, uma incursão panorâmica nos segmentos investigados, sobre como o corpo, como tema, manifesta-se nas falas e nas ações dos professores.

A segunda grelha de análise, **CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS**, refere-se às diferentes concepções de corpo humano, nos segmentos investigados, identificadas nos discursos dos professores.

4.3.1 A TEMÁTICA CORPO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Esta grelha é composta por 29 grupos temáticos e suas respectivas frequências, que constituem as unidades de registro. O Quadro 4 apresenta a estrutura dessa grelha de análise. Os números entre parênteses representam a frequência com que os temas se manifestaram nos depoimentos.

QUADRO 4 - A TEMÁTICA CORPO NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

GRUPOS TEMÁTICOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS	NÚCLEOS ESTRUTURADORES DOS DISCURSOS
DIÁLOGOS FRANCOS E ABERTOS (1) AUSÊNCIA DE DIÁLOGO (6) DIÁLOGO PARCIAL (2) RELAÇÃO MAIS ABERTA COM A MÃE (7) FIGURA PATERNA MAIS FECHADA E MENOS ACESSÍVEL (7)	DIÁLOGOS	PRÁTICAS FAMILIARES	FAMILIAR
ASSUNTO PROIBIDO PARA CRIANÇA (4) ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS (1) SEM RESTRIÇÕES (1) SOMENTE ASPECTOS HIGIÊNICOS (2) ASSUNTO DE ADULTOS (4)	ABORDAGEM DO ASSUNTO		
EXCESSIVAMENTE TEÓRICA (6) FRAGMENTADA (9) ÊNFASE EM ASPECTOS BIOLÓGICOS (10) SUPERFICIAL (6)	ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS	PRÁTICAS ACADÊMICAS	ACADÊMICO
EXCESSO DE AULAS EXPOSITIVAS (7) POUCOS RECURSOS DIDÁTICOS (4) PROFESSOR COMO CENTRO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (7) AULAS PRÁTICAS DE BOA QUALIDADE(6)	METODOLOGIA DAS AULAS		
DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO ATRAVÉS DE PROJETOS (1) SONDAGEM DE INTERESSES (3) APROFUNDAMENTO DAS TEMÁTICAS DO LIVRO DIDÁTICO (5) SALA DE AULA: AMBIENTE SEM CONSTRANGIMENTOS (4) ABORDAGEM DE VÁRIOS ASPECTOS DO CORPO HUMANO: FOME, PRECONCEITO, SEGURANÇA (4) PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS (6) ÊNFASE NO ENFOQUE BIOLÓGICO DO CORPO HUMANO (7) UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES RECURSOS DIDÁTICOS (5)	METODOLOGIA DAS AULAS	PRÁTICAS DOCENTES	PROFISSIONAL
REFERÊNCIA À NECESSIDADE DE CUMPRIR O PROGRAMA OFICIAL (8) LIVRO DIDÁTICO COMO REFERÊNCIA ESSENCIAL PARA O PLANEJAMENTO DAS AULAS (9) LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO ORIENTADOR DO PLANEJAMENTO DE AULAS (1)	PLANEJAMENTO DAS AULAS		

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas

Os grupos temáticos agregaram-se em função de seu conteúdo e originaram 6 subcategorias.

A subcategoria **relações familiares** é composta por elementos discursivos que descrevem a natureza dos diálogos sobre corpo nas relações com os pais. Nela, é preponderante a ausência de diálogos e a alusão à figura materna como mais acessível ao diálogo do que a paterna. Na subcategoria **abordagem do assunto**, o enfoque se dá sobre o tratamento da temática corpo nos diálogos familiares. Nela, destaca-se o corpo como assunto proibido para crianças, apenas sendo permitidos aqueles que envolvam aspectos higiênicos do corpo.

Estas duas subcategorias, **relações familiares** e **abordagem do assunto**, foram agregadas na categoria **práticas familiares**, que envolve discursos e ações, ou seja, esta categoria abarca os aspectos das relações familiares que contemplam diálogos, relacionamentos e as ações corporais no âmbito familiar.

O núcleo estruturador dos discursos é o **familiar**, porque é sobre o cotidiano da convivência familiar que se organizam os depoimentos dos professores.

A subcategoria **abordagem do conteúdo** compõe-se de elementos temáticos capazes de delinear o enfoque sob a qual o conteúdo da temática corpo foi estudado nos cursos de formação. Nesta subcategoria, os recortes dos discursos dos professores, em sua totalidade, indicam a ênfase dos aspectos biológicos no estudo do corpo humano. Na subcategoria **metodologia das aulas**, os elementos discursivos possibilitam descrever o processo ensino-aprendizagem. Este processo, segundo os depoimentos, configura-se como um ensino tradicional, no qual o professor é o centro da aprendizagem e as aulas são predominantemente expositivas.

Essas subcategorias aglutinam-se na categoria identificada como **práticas acadêmicas**, por constituir os momentos do Curso de Biologia, vivenciados pelos professores de Ciências, tanto na teoria quanto na prática, na condição de alunos desses cursos de formação.

O núcleo estruturador desses discursos é o **acadêmico**, que corresponde à instância de formação dos professores nos cursos de licenciatura. Ele representa o tema mais amplo em torno do qual os discursos se estruturam.

No núcleo **profissional**, duas subcategorias emergem. A subcategoria **metodologia das aulas**, que descreve, por meio dos recortes dos discursos, a perspectiva de abordagem e tratamento do conteúdo corpo humano nas aulas de Ciências, ministradas pelos professores. Os temas que aqui se destacam relacionam-se à ênfase nos aspectos biológicos do corpo humano e uma participação ativa dos alunos nas aulas. A subcategoria **planejamento das aulas** inclui os elementos temáticos, que remetem às referências ao planejamento e à seleção de conteúdos das aulas de Ciências. O livro didático e a necessidade de cumprir o programa são temas que sugerem compor a referência principal para o planejamento e a seleção de conteúdos no ensino de Ciências.

Essas subcategorias foram agrupadas na categoria **práticas profissionais**, uma vez que, em seu interior, pontuam-se as ações desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, ou seja, a atuação dos sujeitos como professores de Ciências.

Essa categoria, por sua vez, encontra-se vinculada ao discurso do trabalho pedagógico dos professores, definindo como **profissional** o núcleo estruturador desses discursos.

4.3.2 CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Esta grade de leitura diz respeito às concepções de corpo veiculadas, explícita ou implicitamente, no discurso dos professores. Esta foi constituída por 17 grupos temáticos com suas respectivas frequências, que oferecem delineamento às concepções de corpo.

O Quadro 5 apresenta a estrutura desta grade de leitura. Os números entre parênteses representam a frequência com que os temas se manifestam nos depoimentos.

QUADRO 5 - CONCEPÇÕES DE CORPO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

GRUPOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	NÚCLEO ESTRUTURADOR DO DISCURSO
ABENÇOADO (4) INTOCÁVEL (3) INVIOLÁVEL (3) INQUESTIONÁVEL (3)	CORPO-SAGRADO	FAMILIAR
PEÇAS ANATÔMICAS (5) LOCALIZAÇÃO DE ÓRGÃOS (2) CONTEÚDO FRAGMENTADO (6) ESTUDO EM CADÁVERES (6) ESTUDO DA ANATOMIA E FISILOGIA (7)	CORPO-OBJETO-DE ESTUDO	ACADÊMICO
ESTUDO DA ANATOMIA E FISILOGIA HUMANAS (9) O CORPO: CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO (9)	CORPO-OBJETO-DE-ENSINO	PROFISSIONAL
O CORPO COMO EXPRESSÃO DE EMOÇÕES, DE SENTIMENTOS, DE VIDA (2) O CORPO COMO UM CONJUNTO ESSENCIALMENTE BIOLÓGICO (7) O CORPO COMO UM CONJUNTO INTEGRADO DE ASPECTOS MULTIDIMENSIONAIS (SOCIAL, BIOLÓGICO, CULTURAL, ETC) (2) O CORPO COMO UM TODO HARMONIZADO (1) EXPRESSÃO DA VIDA (3) MÁQUINA PERFEITA PARA A VIDA (4)	CORPO-INSTRUMENTO-DE-VIDA	PESSOAL

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas

As categorias definidas a partir da inserção das concepções de corpo nos segmentos investigados, por sua vez, delimitaram os núcleos estruturadores do discurso, que são: o **familiar**, o **acadêmico**, o **profissional** e o **pessoal**.

A categoria **corpo-sagrado** emerge do cotidiano familiar, identificada por meio dos elementos dos discursos que apontam para a santificação do corpo humano, para a condição de instrumento abençoado para a alma elevar-se. Esta concepção se depreende dos discursos no contexto familiar e, por isso, o núcleo estruturador do discurso é definido como núcleo **familiar**.

A categoria **corpo-objeto-de-estudo**, constituída mediante dos grupos temáticos, que situam o corpo como um conteúdo pedagógico a ser desenvolvido na instância dos cursos de licenciatura em Biologia. Vinculado ao contexto acadêmico, como espaço de formação profissional, é definido como **acadêmico**, o núcleo estruturador dos discursos.

A categoria **corpo-objeto-de-ensino**, definida pelos grupos temáticos que pontuam o corpo como um conteúdo a ser ensinado e aprendido nas aulas de Ciências, emerge do âmbito profissional, das práticas pedagógicas dos professores investigados. Esta concepção é construída com base nos discursos sobre o trabalho pedagógico do professor de Ciências e define o núcleo **profissional** como núcleo estruturador do discurso.

O núcleo **pessoal** agrega as concepções pessoais dos professores de Ciências sobre o corpo humano. Neste núcleo, identifica-se a concepção **corpo-instrumento-de-vida** como categoria definida pelos conceitos, imagens, interpretações que os professores de Ciências possuem de corpo, reveladas pelos seus discursos.

As entrevistas, efetivamente, possibilitaram verticalizar os dados, porquanto que apontam elementos que não foram revelados nos instrumentos anteriores. Enquanto que, para o coletivo dos professores, os dados revelam um conteúdo forte nos aspectos biológicos da representação de corpo humano, porém acenando para os outros aspectos do corpo; no individual, prevalecem mais intensamente os aspectos sociais, culturais e psicológicos sobre os aspectos biológicos do corpo. Os dados obtidos nas entrevistas denunciam, no singular, um caráter multidimensional implícito nas representações sociais de corpo humano.

Todos os dados coletados por intermédio da ALP, da THS e das entrevistas serão retomados nos próximos capítulos, no exercício de analisar as representações sociais dos

professores de Ciências Naturais sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências Naturais.

As representações sociais determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Moscovici (1978:50)

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE CORPO HUMANO

Este capítulo tece interpretações construídas com base em uma análise crítica dos dados obtidos. A dimensão da linguagem que aqui se explora, como a palavra falada, o silêncio, os gestos, os risos, a conduta, extrapolam o aspecto formal de expressão comunicativa entre o homem e o mundo, porque todos são instrumentos de comunicabilidade das representações que não se esgotam no discurso manifesto. As análises, portanto, constituem um exercício de aproximação ao conteúdo das representações que os professores possuem de corpo, bem como as condições de sua produção.

Quando assumi que as representações sociais se organizam como um saber prático, assumi também, como elucidada Madeira (2001), a impossibilidade de apreendê-las isolando-as das outras que se lhe associam.

As comunicações interindividuais concedem à palavra, articulada em linguagem, a função de definir o espaço social daquele que a enuncia, no mesmo movimento em que, por ela, o sujeito se faz e se diz, a si, aos outros e ao que o cerca, tornando-se sujeito de cultura (Jodelet, 2001).

Essa argumentação confere o dinamismo dialeticamente solitário e solidário pelo qual, ao mesmo tempo, o indivíduo se constrói e se expressa, outorgando às representações sociais um duplo papel: o de enunciar o seu sentido e de anunciar o espaço possível de sua transformação (Madeira, 2001:138).

Pela análise dos dados e dos discursos procurei, portanto, identificar elementos, ou seja, conceitos, afirmações, explicações, gestos, silêncios que expressassem a comunicabilidade das representações sociais dos professores sobre corpo humano. Esta interpretação se deu por meio de eixos de análises por mim definidos.

5.1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO: O CORPO CONCEBIDO

O primeiro estudo desenvolvido foi o da técnica de Associação Livre de Palavras, que envolveu 60 professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental; uma vez que grande parte dos professores se encontrava em greve, como já explicado anteriormente. Esta técnica, que considera a espontaneidade do sujeito para a palavra falada, aponta maior frequência para as evocações da dimensão biológica do corpo humano.

A ALP, como instrumento de coleta de dados, fornece dados mais espontâneos, menos elaborados pelo professor, e permite acessar o conteúdo das representações sociais sobre corpo humano, mas não a sua organização. Esta técnica, revela, pois, que tanto os aspectos biológicos, nela contemplados, com as maiores frequências, bem como as evocações de natureza psicológica, sócio-cultural, e bio-psico-sócio-cultural, igualmente compõem o conteúdo das representações de corpo humano.

Em relação a ALP, Abric (1994) afirma que esta técnica é uma modalidade de acesso ao conteúdo das representações sociais que, embora revelem os aspectos

constitutivos associados a corpo humano, estes, por si só, impossibilitam identificar a estrutura destas representações.

Essa técnica pode acessar o conteúdo, mas não a sua organização nas representações. Segundo Moliner (1994), os aspectos quantitativos não implicam, necessariamente, a identificação da estrutura da representação, porque esses aspectos ligam-se diretamente à dimensão simbólica do objeto da representação. Esta identificação, segundo esse autor, deve obedecer a uma combinação de critérios, que não apenas a frequência dos vocábulos.

As Triagens Hierarquizadas Sucessivas (THS), que consideram a hierarquização da evocação, revelam que todas as palavras, que se manifestam até a quinta escolha, tendem a compor a estrutura central das representações sociais. Esse estudo, proposto por Abric (1994), considera a racionalidade do professor para expressar a palavra mais importante associada a corpo humano e, também, revelou que todas as dimensões do corpo humano tiveram representantes, embora, na dimensão biológica se situassem os mais frequentes.

Esses dados permitem afirmar que, por ordem de importância, **células**, **cérebro** e **vida**, ocupam as primeiras posições, quando associadas à palavra corpo humano. Provavelmente, são estes os elementos mais fortes, mais rígidos do núcleo central das representações e que compõem a dimensão biológica e a dimensão bio-psico-sócio-cultural de corpo humano, já configurada anteriormente.

Entretanto, as THS, além de identificar a organização dos elementos das representações sociais de corpo humano, permitiram também conhecer a contextualização semântica das palavras hierarquizadas pelos professores. Foi com essa intenção que, ao final do instrumento da coleta dos dados, solicitei ao professor que justificasse a escolha da última palavra, ou seja, da palavra que ele escolheu como a mais importante, quando associada a corpo humano.

No que se refere às justificativas, pude observar que, para uma mesma evocação, as justificativas utilizadas por diferentes sujeitos se assemelham, ou seja, os professores se orientam por uma estrutura de significado comum.

Apresento, a seguir, alguns extratos das justificativas, que, por melhor explicitá-las, foram selecionados, dentre os demais.

Células (21 escolhas)

As citações que se seguem expressam a compreensão do corpo humano mediante seus aspectos biológicos. Esta frequência equivale a 19,4 % da amostra total de 108 professores de Ciências de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. Em suas asserções, os sujeitos, ao optar por células, justificam-na por entender que é com base que se dá a constituição e o funcionamento do corpo humano, seu comportamento e convivência. São as células que dão ao corpo sua condição de ser vivo, de ser humano.

Escolhi a palavra célula porque é a partir dela que se dá início a tudo que se relaciona com corpo humano, desde os tecidos até a parte comportamental, que depende da síntese de substâncias que regem o funcionamento de tudo no corpo do indivíduo, inclusive na sua maneira de convivência com outros seres humanos. (SF6)

A célula é a base do estudo do corpo humano. Se não entendermos do seu funcionamento, sua estrutura fica sem sentido a compreensão das relações dos sistemas e até mesmo sua origem, neste caso, da origem do ser humano. (SF2)

A célula é a unidade fundamental do corpo humano. Sem ela, não há humano. Só corpo, como as pedras, os vírus, os minerais. Os seres vivos, são vivos porque possuem células. (SF97)

As células formam o corpo humano. É a unidade viva que forma o corpo humano que somente funciona porque cada uma das nossas células está desempenhando suas funções para nossa vida. (SM10)

Cérebro (16 escolhas)

O cérebro, como segundo vocábulo mais importante na associação com o corpo humano para 14,8 % da amostra de 108 sujeitos, é justificado por sua importância, tanto para a existência quanto para a manutenção da vida humana pelo controle das demais funções corporais e pelas relações do homem com o mundo físico e social.

Com o cérebro, o homem pode transformar o mundo através do corpo humano. O cérebro é um órgão vital, controla a vida e sem vida não tem corpo humano. (SM12)

No cérebro guardamos nossas memórias que também influenciam mais do que imaginamos o complexo corpo humano. É a sede da inteligência, da memória, da percepção. Nos coloca em contato com o mundo, com o outro, conosco mesmos. (SM18)

O cérebro é a parte do sistema nervoso, que coordena e integra as funções do organismo relacionando-o com o meio físico. É o órgão vital do corpo humano. Um cérebro doente compromete todo o corpo humano. (SF96)

Foi a partir da evolução do cérebro que o corpo humano se modificou. Tudo se modificou, o ambiente natural, o ambiente construído, as relações do homem. É o centro de comando geral do ser humano, tanto na área de anatomia, na lógica, e até mesmo na sentimental. (SM102)

Vida (12 escolhas)

Nas afirmações dos professores, as idéias expressam a compreensão de corpo humano como manifestação da vida. A vida é condição essencial para a existência do corpo humano para 11% da amostra de 108 professores. Ao mesmo tempo em que o corpo materializa a vida, esta resume o conjunto de todos os outros aspectos citados no instrumento.

O corpo humano é uma das mais plenas formas de manifestação da vida. E a vida se manifesta pelo social, pelo biológico, pelo psicológico, pelo emocional. Sem vida, o corpo humano é um cadáver, torna-se apenas um conjunto de órgãos sem funções. (SF38)

O corpo humano é o instrumento para a vida. E a vida é a síntese de todos os itens apresentados. É um conjunto de sentimentos (dor, alegria, prazer, anseios, etc) e isso é manifestado pelo ser humano através do seu corpo. (SF3)

Não tem como definir corpo humano sem a vida. Um corpo sem vida não é humano, sequer é corpo, é um cadáver. (SF60)

A vida é o começo do corpo humano. Integra todas as outras características, porém a vida inicia-se biologicamente. (SF25)

As palavras que foram grifadas, nos depoimentos dos professores, sugerem que as justificativas apontam nuances de outras dimensões, que não aquela por eles escolhida. O que me leva a crer que as duas técnicas, ALP e THS, revelam, portanto, que, no grupo de professores, no coletivo dos dados obtidos, o conteúdo das representações é muito forte no biológico, mas um biológico não puro, com nuances de dimensões sociais, culturais, psicológicas.

O Quadro de Vergès, em relação a THS, oferece uma visão mais ampla desta estrutura, por combinar não apenas aspectos quantitativos, mas qualitativos (quando se vale da ordem da evocação), para se aproximar, ao máximo, da possível estrutura da representação. Por outro lado, o Quadro de Vergès sugere mais flexibilidade e melhor visualização da constituição da estrutura das representações, sendo, portanto, mais explícito e menos rígido que a técnica de Abric (THS).

A interpretação do quadro de Vergès também confirma, inequivocamente, que as evocações que, provavelmente compõem o núcleo central das representações de corpo pertencem todas à dimensão biológica do corpo humano. São elas que, além de atender ao duplo critério de frequência e ordem de evocação, são constituídas por termos que apresentaram, nos instrumentos anteriores, as maiores frequências.

No entanto, nesse instrumento, tanto o termo vida (que aparece na THS como o 3º mais forte na estrutura do núcleo central da representação de corpo humano), quanto outros que compõem as dimensões sócio-culturais e psicológicas do corpo humano estão situados nos 2º e 3º quadrantes, especificados pelo autor como quadrantes dos elementos intermediários. Isto implica afirmar que não só o termo vida, como qualquer outro que neles se situem podem ser alçados à categoria de elementos constituintes do núcleo central.

Esta alteração é possível, pois, segundo o autor, todos os termos situados nesses quadrantes designados periferia próxima, potencialmente, apresentam possibilidade de compor o núcleo central das representações de corpo.

As duas técnicas, a ALP e o Quadro de Vergès, demonstram que, no coletivo, há uma forte tendência a valorizar aspectos biológicos do corpo humano. Estes aspectos representam um consenso entre o grupo, embora exista, explicitamente, a possibilidade de

que outros elementos, particularmente, os que dizem respeito às dimensões bio-psico-sócio-culturais, possam, potencialmente, ser incluídos na estrutura central destas representações.

Os elementos periféricos identificados nas THS (que dizem respeito àqueles que não se manifestaram na 5ª escolha, como **tecido, discriminação, meio social, preconceito, racismo, sociedade, desejo, dor, prazer e higiene**) e os elementos periféricos identificados no Quadro de Vergès (situados no 4º quadrante, como **tecido, raciocínio, comunicação, cultura, prazer, família, meio social, racismo, sociedade, psicológico, sensibilidade, sexualidade, discriminação**) dizem respeito, segundo Abric (1994), aos aspectos contextuais, de cunho individual, que conferem as representações uma certa heterogeneidade do grupo social e são, coincidentemente, os que apresentam, na ALP, as menores frequências.

De maneira geral, o conteúdo das representações, seja ele acessado pela ALP, pelas THS, ou pelo Quadro de Vergès, aponta que, no coletivo, há uma predominância dos aspectos biológicos na estrutura central das representações sociais de corpo humano, embora haja elementos de outras dimensões pulverizadas, que poderiam igualmente compô-la.

Essa visão *física* de corpo humano, provavelmente, ainda é resquício do pensamento cartesiano que separa corpo e alma, como duas substâncias antagônicas, que desempenham funções distintas. Esta percepção impõe dificuldades aos professores de perceber o corpo humano na sua globalidade, que se constrói e se concretiza. não apenas prioritariamente no físico, mas também na cultura, no social, no psicológico, no emocional.

O envolvimento dos sujeitos nas entrevistas, seja com as perguntas, seja comigo como pesquisadora, ocorreu em níveis diferentes do que aqueles nas técnicas anteriores. Os sujeitos que se submeteram às entrevistas, correspondem a amostra de 10 professores de Ciências, selecionados por meio do instrumento utilizado para a técnica de ALP conforme já explicado no CAPÍTULO 1, ORIGENS E CONSTRUÇÃO DA PESQUISA. Estes 10 sujeitos participaram de todos os estudos realizados.

Enquanto na ALP e nas THS, o envolvimento dos entrevistados foi isento de quaisquer dificuldades e embaraços, nas entrevistas, os depoentes, de maneira geral, mostraram-se inicialmente, muito inibidos ao falar de corpo.

Os gestos impacientes com as mãos e com os pés denunciaram um certo nervosismo, como se o corpo todo falasse sobre si mesmo. Este comportamento, de maneira geral, sugere que falar sobre o próprio corpo e expressar essa percepção é um exercício muito pessoal, permeado por valores, por silêncios, por constrangimentos, que impõem uma certa rigidez aos diálogos.

Ocorreram muitas dificuldades de expressar respostas, por exemplo: *deixa eu pensar melhor, não sei se você me entende, não é bem isto que eu quero dizer, agora você me apertou...* Os discursos também foram pontuados por forte conteúdo emocional, principalmente no que se refere à convivência familiar, em específico, ao se reportarem aos pais já falecidos, ou aos momentos significativamente pessoais, que revelavam a afetividade entre os familiares.

Muitos silêncios também foram *manifestados*. Percebi que, ao recorrer à memória, por motivos pessoais, várias falas foram suprimidas dos discursos dos depoentes, particularmente, quando os entrevistados se referiam, em específico, ao relacionamento com os pais ou ao relacionamento com o próprio corpo. Esses silêncios foram, muitas vezes, seguidos destas expressões: *não gostaria de falar mais sobre isto, não me sinto à vontade falando sobre isto, me incomoda falar sobre isto...*

Esses comportamentos, que não foram observados quando da aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados, remetem para a compreensão de que a explicitação dos conteúdos de uma representação social podem comportar diferenças, tanto na forma quanto em conteúdo, em função de um determinado contexto, de um determinado momento, seja para um grupo, seja para um membro do grupo.

Guimelli e Deschamps (2000) afirmam, também, que há, no campo das representações, determinadas regiões de silenciamentos, denominadas *zonas mudas*, que dificultam aos sujeitos expressar seus próprios pensamentos; seja por efeitos de pressões sociais, ou, mais precisamente, sob os efeitos de certas normas do próprio grupo.

Segundo os autores, essas zonas mudas, não permitem ao sujeito expressar seu pensamento, e é conveniente modificar o contexto para que o que se deseja conhecer seja espontaneamente expressado pelo sujeito.

Em função dessas dificuldades e da necessidade da melhor aproximação ao conteúdos das representações, precisei voltar a campo e colocar outras perguntas que me

permitted to reach my objective. It was necessary, then, to alter the context of the questions, so that the subjects spoke of themselves, not of others.

Supporting these authors, I returned to the field and proposed to the professors other questions, justifying them in terms of the need for better explicitation of the data and reports already obtained.

To preserve the identity of the subjects researched, I opted to identify them as male subject (SM) or female subject (SF), so that the number that accompanies this identification refers to the number of the protocol.

Initially, I made the following question: *Qual é, na sua opinião, a visão dos professores de Ciências sobre corpo humano?*

As the subjects of the research are part of the group of professors of Sciences, to make reference to the view of these professors expressed, also, their view of the human body. With this resource, I obtained more fluidity in the responses.

For the interviewees, the professor of Natural Sciences sees the body as an instrument for life. According to them, in the conception of these professors, the body establishes relationships with the environment, with others, is endowed with emotions, preconceptions, attitudes.

The analyses of the contents of the discourses of the professors, in general, declare affirmations about the body linked to life, pointing to it as: *expressão da vida, possibilidade de vida e manifestação da vida*; referring to a life not exclusively biological and individual, as attested by the following reports:

Para os professores de Ciências, o corpo expressa a vida. Para a vida basta que os órgãos estejam funcionando. Mas, para viver, é preciso muito mais que isto. É preciso amar e se sentir amado, é preciso falar e ser ouvido, é preciso relacionar com outras pessoas, demonstrar afeto, e outras coisas.. (SM9)

Pelo corpo, os sentimentos, as emoções, a dor são manifestados. Só há possibilidade da vida enquanto vivo estiver o corpo. O coração batendo, os rins funcionando....(SM8)

O corpo é manifestação da vida. E para isto é necessário que os órgãos estejam em equilíbrio, que o corpo esteja bem consigo mesmo. (SF7)

Agregada a imagem de corpo que expressa a vida humana, há referências às sensações, às emoções, aos sentimentos, que atestam a sensibilidade do corpo, não apenas como experiência sensória, mas também como experiência afetiva.

Essa compreensão de corpo, como instrumento de percepção e de expressão da vida, revela o que Merleau-Ponty (1990:92) declara sobre a atuação corporal. Ao interagir com o mundo, o corpo recebe e envia estímulos, gerando sensações humanas, e, por isso, mescladas por aspectos emocionais, biológicos, psicológicos, entre outros. É por isto que o autor afirma: *nós não temos um corpo, nós somos um corpo* que expressa o mundo e o mundo se expressa nele: *toda a relação com o mundo é mediada pelo corpo*.

Para realizar essa função, que é a primazia do corpo, Merleau-Ponty entende este como o entrelaçamento entre as unidades que compõem a estrutura humana e que estão em constante interação consigo próprias, com os outros, com o mundo e, portanto, numa percepção que ultrapassa os limites sensoriais.

A presença do homem no mundo é descrita por Merleau-Ponty como corporeidade, como expressividade, palavra e linguagem que integram o sensível e o corpóreo na vida humana. A presença do corpo, nessa perspectiva, não pode ser reduzida a uma presença puramente física.

Uma presença puramente física de corpo humano também é discutida por Daolio (1995), quando elucida que é impossível pensar o corpo humano desvinculado da cultura. O corpo humano é, ao mesmo tempo, natural e social, possuindo um componente inato e outro adquirido. Alega o autor que, ao longo da evolução do organismo humano, houve um desenvolvimento interativo entre os componentes biológicos e socioculturais, um afetando o outro igualmente, e portanto, dificilmente se podem separar esses dois aspectos.

Definir corpo humano exclusivamente pela sua dimensão biológica, ou seja, pelos elementos que lhe são naturais, universais e constantes é falsificar a situação humana, *porque nos tornamos humanos sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas* (Geertz,1989:64).

Assim, de modo geral, o conteúdo dos discursos, em nível individual, acena para uma concepção mais ampla de corpo humano, expressando, portanto, uma visão totalizadora de corpo. A presença dos aspectos biológicos confirma que a dimensão biológica é um elemento forte, ainda que não o único, na estrutura central das representações sociais dos professores, ou seja, *é um dos elementos estáveis das representações e determina os elos de relacionamento entre os outros elementos (elementos periféricos) que se entrelaçam no tecido representacional* (Nóbrega, 2001:74).

Os depoimentos abaixo foram selecionados por revelar, implícita ou explicitamente, as dimensões sócio-culturais-psicológicas de corpo humano, cuja presença se mescla a dimensão biológica, nos conceitos e entendimentos sobre o corpo e que são indicadores da percepção de corpo por parte dos professores:

Eu penso o corpo como uma máquina formada por um conjunto de órgãos que geram vida, movimento. A anatomia e a fisiologia são os componentes principais do corpo. Uma máquina perfeita que expressa tudo. Fome, prazer, dor, desejo, sentimento. Nós somos formados de muitos fatores e o corpo biológico fala de cada um deles. (SF4)

Nossa vida na Terra é possível graças à nossa constituição corporal. É a nossa capacidade psicológica, cultural que nos permite fisicamente relacionar com o ambiente, respirar, falar, sentir...(SF2)

Eu penso o corpo como um conjunto total: físico, emocional e social. É claro que a vida é biológica, mas não para aí. Não basta ter um corpo com órgãos, é preciso afeto, carinho, sentimentos, relacionamentos. (SM10)

O corpo é, para mim, em primeiro lugar, um objeto sagrado que garante a vida do homem. E é por meio dele que o homem demonstra seus sentimentos, sua formação, seus gestos. (SF5)

Não se pode esquecer que nunca se pode falar do corpo, antes de falar dos sistemas fisiológicos. Como também não se pode esquecer das possibilidades que o corpo biológico pode fazer. Por exemplo, o corpo pode fazer rir e chorar, sentir dor, sentir prazer, ser aceito, ser discriminado.(SM9)

Nas entrevistas, os depoimentos individuais revelam, portanto, uma construção de representação de corpo, cujo sistema central é mesclado pelas dimensões do corpo humano, ou seja, há a presença da dimensão biológica, mas uma presença não pura, uma presença híbrida constituída por outras dimensões.

O processo representativo se dá pela integração do sujeito no grupo social, com o qual ele se identifica, ao mesmo tempo em que se diferencia, tornando-se indivíduo. Em outras palavras, a identidade¹ do indivíduo, atua como uma espécie de filtro decodificador do discurso, conferindo-lhe um determinado sentido, que pode não ser consensual em relação ao discurso do grupo social em que se insere. A apreensão do discurso depende do "lugar" em que se situa o sujeito face ao discurso.

Essa pode ser uma provável explicação para as supostas divergências oriundas da análise dos dados nos primeiros instrumentos e dos discursos obtidos nas entrevistas.

5.2 ANALISANDO O DISCURSO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: OS TEMAS RECORRENTES E O DESTOANTE DOS DEPOIMENTOS.

As críticas negativas aos **cursos de formação básica**; a **sexualidade como temática dos episódios nas práticas familiares**; a **aula de anatomia como temática dos episódios nas práticas acadêmicas** e a **concepção de corpo sagrado no núcleo familiar** são temas recorrentes, praticamente explicitados de maneira semelhante nos discursos de todos os sujeitos, ou em sua maioria. O tema destoante, ou seja, aquele cujo conteúdo dos

¹ Identidade pessoal, no contexto desta investigação, refere-se ao conjunto de características físicas, psicológicas, morais, sociais, culturais pelos quais a pessoa se define, se conhece, e se faz conhecer, ou pelos quais o outro pode reconhecê-la e defini-la.

depoimentos apareceu com muito pouca freqüência nos depoimentos refere-se ao **diálogo aberto com os pais sobre o corpo**.

5.2.1 OS CURSOS DE FORMAÇÃO BÁSICA

Os professores relatam que optaram pelo curso espontaneamente, porque queriam ser professores de Ciências ou de Biologia. No entanto, assumem que, perante os sentimentos de decepção e de perda de expectativas durante o curso de Biologia, só conseguiram concluí-lo por insistência dos pais e persistência deles próprios. Outros, a minoria, reportam-se ao curso como o melhor momento de suas vidas, em função das amizades, dos relacionamentos com alguns professores e pelo interesse específico em algumas disciplinas.

Os discursos foram delineados por fortes críticas sobre os professores e a metodologia. Os professores fizeram maior referência aos maus professores do que aos bons e ressaltaram a rigidez, a incompetência e o autoritarismo de certos professores, que chegavam a impor medo nas relações.

Quanto ao estudo do corpo humano, nos cursos de Biologia, os professores descrevem-no assim:

Os debates e os estudos foram muito teóricos. Estudava-se muito anatomia e fisiologia. Mas era muito jogado. Eu esperava mais do curso. Tudo era muito dividido, anatomia, fisiologia, genética, histologia. (SM10)

O curso foi muito dividido (anatomia, fisiologia, bioquímica, citologia, etc). Senti ausência de uma disciplina para construir a unidade para que a partir da unidade o professor possa desmembrar o corpo. O curso não forneceu a idéia do todo. O todo ficou faltando...(SF7)

O curso foi muito fraco. Desenvolveu apenas uma visão retalhada de corpo. O estudo sobre o corpo era basicamente a anatomia e a fisiologia e muito teórico.(SM8)

O estudo do corpo humano era alguma coisa muito de nomes, de localização, de funcionamento. Tudo muito bem dividido, cada professor com uma disciplina, com seu enfoque. O corpo foi retalhado e os aspectos biológicos tinham prioridade sobre o estudo do corpo.(SF6)

Segundo os discursos dos professores, eles não se reconheceram como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, o que contribuiu muito para as deficiências da sua formação, como se verifica nos relatos abaixo:

As aulas práticas até que eram boas. Mas as outras eram muito teóricas. Só o professor falava. Tinha uma disciplina que durava 4 horas, e durante estas 4 horas, a professora de fisiologia falava sem parar. Ela não admitia críticas. As aulas eram as mesmas de semestres anteriores, porque eu tinha uma amiga mais adiantada que eu 2 semestres e ela confirmava tudo. Até as provas tinham as mesmas questões...(SF1)

Havia muitas aulas expositivas e muitas questões de memorização nas provas. Eu ficava sem jeito de fazer críticas, porque o professor poderia marcar o aluno.(SM10)

Havia um professor de genética, que não conversava com os alunos. Era autoritário e arrogante. Professor é professor, aluno é aluno, dizia ele. Não me esqueço disto. Tudo que aprendi foi sozinha, porque as aulas dele eram horríveis. Somente aulas expositivas, nada mais! (SF4)

Acredito que o curso não me deu muita base. Tinha que decorar tudo. As aulas eram sempre as mesmas. Só o professor falava e falava e falava... Eu até prefiro pegar séries que não estudam o corpo humano. Tenho horror àqueles tantos de nomes.(SF3)

O curso não atendeu às minhas expectativas. Tinha um professor que eu acho que não "batia" muito bem. Ensinava que beijar homens e enxugar na toalha de homem, a mulher engravidava. Fiz o curso numa cidadezinha sem muita estrutura educacional. O curso foi essencialmente teórico e eu tenho certeza de que isto é responsável por minhas atuais dificuldades pedagógicas no estudo do corpo humano.(SF2)

A coordenadora do curso teve o desprante de colocar a disciplina fisiologia no 5º semestre e anatomia no 8º semestre. (O curso tem 8 semestres). Primeiro que para você estudar o funcionamento dos órgãos, você primeiramente tem que conhecê-los, em segundo lugar, um conteúdo tão importante precisava ser dado no início do curso. Isto me desmotivou muito e tive muitas dificuldades até para conseguir o mínimo exigido para passar na matéria. Com isto, fiquei muito insegura e assumo que tenho algumas dificuldades, principalmente de conteúdo, no estudo do corpo humano.(SF5)

As investigações realizadas sobre os cursos de formação inicial (Zeichner,1993; Giovani,1998; Garrido, 2001), de maneira geral, têm apontado que a formação inicial vivenciada pela maioria dos professores nem sempre garante as condições necessárias para o seu desenvolvimento profissional. Para esses pesquisadores, o curso de formação inicial não pode envolver toda a variedade e a complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará, em virtude da imaturidade do próprio aluno frente aos desafios que prática pedagógica coloca. Acrescenta Zeichner (1993:17) que *nestes cursos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar.*

Por outro lado, o caráter prescritivo-técnico da prática pedagógica não tem conseguido satisfatoriamente responder às diferentes situações práticas que o cotidiano escolar impõe ao professor, o que tem gerado, com grande ênfase nos professores, a consciência dos não saberes e, por conseqüência, muitas dúvidas, angústias e incertezas (Pessoa e Campos, 2000:185).

Boa parte dessas angústias deve-se à compreensão inadequada da atuação docente como uma reprodução fiel da teoria. Ou seja, a prática educativa, para muitos professores e formadores, deriva dos conhecimentos prévios hauridos nos cursos de formação, e por sua vez, nesta perspectiva, a teoria presta-se ao suporte metodológico infalível para a prática.

De igual maneira, a supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos que emergem da prática educativa, também é responsável pelas ambigüidades que estimulam tensões, insatisfações.

É por essa razão que, seduzidos pelos ideais pedagógicos aprendidos nos cursos de formação e diante de uma realidade que desfigura as suas perspectivas iniciais, muitos professores se vêem obrigados a abandonar a profissão.

Sobre os cursos de formação inicial em Ciências, Carvalho e Gil Perez (1993) tecem considerações importantes. Para estes pesquisadores, a formação inicial fundamenta-se basicamente na soma de uma formação científica básica e uma formação psico-sócio-pedagógica geral que tem proporcionado uma formação ineficiente aos professores de ciências, porque pouco alteram as concepções pessoais dos professores sobre ensino e aprendizagem.

Afirmam ainda que a primeira contribuição à preparação dos futuros professores e professoras seja, talvez, conscientizá-los de que possuem um repertório de saberes que devem ser submetidos a uma revisão crítica, no sentido de orientar a sua formação para uma (re)construção de conhecimentos.

Advogam os autores que esses saberes, compostos também pelas representações sociais dos professores, quando aceitos acriticamente, podem constituir obstáculos a uma atividade docente inovadora, necessária para uma melhor qualidade do ensino de Ciências.

Em convergência a essas pesquisas, as investigações realizadas por Gauthier et al (1998) e Marcelo (1998) sobre os cursos de formação inicial, de maneira geral, revelam que estes cursos pouco consideram os saberes que compõem o repertório de saberes do professor. Ignoram que há aqueles que lhes são próprios, (nos quais se incluem as representações sociais) em virtude da experiência pessoal e cultural desses profissionais. Tais saberes precisam ser considerados e submetidos a análises críticas, pois também são mobilizados para fins específicos ao ensino, exercendo um papel significativo na prática docente.

Segundo esses autores, os cursos de formação inicial negam voz aos futuros professores e, silenciando-os, fazem-no com outras vozes; como esclarece Tardif (2000:71):

.... os saberes oriundos das representações sociais embora se configurem como saberes pessoais, não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc).

Todavia, embora os sujeitos estejam cientes das limitações impostas pelos cursos de licenciatura, também não se dispõem a participar de cursos de formação continuada, de seminários, de congressos, ou quaisquer outros eventos que lhes constituam fóruns de aprendizagens e re-aprendizagens profissionais.

A ausência de disposição e disponibilidade, por parte dos professores, para suprir lacunas oriundas de deficiências na sua formação, são justificadas, essencialmente, pela grande distância entre o que esses cursos de formação continuada oferecem e as suas reais necessidades, conforme os relatos abaixo:

Acho que o professor precisa estar se reciclando constantemente, ainda mais na área de Ciências. No entanto, faltam tempo, condições financeiras para freqüentá-los. Gosto quando dão sugestões de metodologia. Mas, às vezes, estes cursos são os mesmos, só falam dos erros, e não apontam sugestões. Às vezes, saio parecendo que só faço coisa errada. (SF2)

Não disponho de muito tempo para participar de cursos. Quando a escola dispensa, às vezes, até vou. Mas eu não gosto muito. Fica naquele blá, blá, blá, discutindo tanta filosofia, que não tem nada a ver com o que faço. Se vou, muitas vezes, vou obrigada. (SF1)

Às vezes, leio alguns artigos sobre ensino de Ciências, alguns acho até interessantes, mas colocá-los em prática é muito difícil. Acabo fazendo o que sempre fiz. Acho que o que ensinam nos cursos é muito complicado de ser colocado em sala de aula. Você tem que mudar muita coisa e eu não tenho disposição nem vontade para isto. Parece que quem dá estes cursos, nunca entrou numa sala de aula com 40 alunos. (SF5)

Subentendo que os cursos de formação continuada oferecem aprendizagem de conteúdos por meio dos *erros*, da *filosofia*, do *conteúdo a ser ensinado*, no entanto, os professores não conseguem ter esta percepção. Há, por trás desses depoimentos, segundo o que os próprios professores revelam, pouca disposição de envolvimento e pouca disponibilidade para provocar mudanças em suas práticas. Os relatos sugerem que é mais fácil continuar fazendo o que fazem e atribuir as suas deficiências aos cursos de formação, que, segundo eles, deveriam contemplar todas as aprendizagens necessárias à atividade docente.

Entretanto, penso ser injusto atribuir aos cursos de formação a culpa por toda a insuficiência do desenvolvimento profissional, uma vez que este constitui apenas uma das instâncias formadoras dos professores, como acrescenta Giovani (1998:47):

A formação profissional, não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como "espaços de reflexão sobre o próprio trabalho". Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira.

Assim, os cursos de formação básica constituem espaços sociais que fornecem elementos para a ancoragem da construção das representações dos professores sobre corpo, porque orientam a forma por meio da qual o novo se torna familiar, ou confirmam e mantêm as suas crenças subjacentes sobre o corpo humano. A representação social de corpo humano, que nesse espaço se constrói ou se mantêm, pode implicar a dificuldade, por parte dos professores, da apreensão da totalidade dinâmica e integrada na qual se torna possível a compreensão do corpo humano.

No entanto, o professor de Ciências, refratário à participação nos cursos de formação contínua, impossibilita o confronto de seus pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas, nega o reconhecimento de sua voz, o repensar sobre si mesmo, sobre seus conhecimentos e sobre seu trabalho, configurando seu ofício como um ofício solitário, conforme elucida Mizukami (1996:65):

...salienta-se a importância da troca entre os pares, já que o magistério vem sendo analisado como uma profissão solitária e já que esta característica estaria sendo concebida como dificultadora não só do desenvolvimento profissional do professor mas também da constituição de um corpo de conhecimentos próprios à profissão, atualmente inexistente.

5.2.2 A SEXUALIDADE NOS EPISÓDIOS FAMILIARES

Durante as entrevistas, solicitei aos professores que narrassem episódios por eles vivenciados que pudessem ilustrar o conteúdo de seus discursos sobre suas práticas familiares, acadêmicas e profissionais. Tanto nas práticas familiares quanto nas profissionais, os episódios relativos ao corpo se relacionaram à *sexualidade*.

Os depoimentos deram-se sob um clima de constrangimento. Tratar dessa temática implicou dificuldades tanto de minha parte, como pesquisadora, quanto por parte de alguns professores. Essas dificuldades manifestaram-se por meio de silêncios e de negativas a abordagens mais explícitas sobre algumas questões; situações que serão descritas ao longo deste eixo de análise.

É importante frisar que, em momento algum, foram feitas referências que desaprovassem a conduta dos pais sobre a educação que receberam. As referências sempre se deram sob profundo respeito, consideração e entendimento do contexto histórico em que a família vivia. Não ocorreram críticas nem censuras ao comportamento dos pais.

Nas práticas familiares, a curiosidade sobre o corpo, segundo os relatos, diz respeito às mudanças corporais: a menstruação, o aumento dos seios, o aparecimento de pêlos, a poluição noturna, entre outros. Tal curiosidade, muitas vezes, foi abafada pela família ou foi suprida em outros momentos da vida, como elucidam os trechos dos seguintes discursos:

Quando surgiram os primeiros pêlos pubianos, achei que estava com alguma doença, mas tive vergonha de perguntar para minha mãe. Já havia visto meu pai nu, mas não tive coragem de perguntar se os dele também começaram daquele jeito.(SM8)

A minha primeira menstruação causou susto e minha mãe orientou que era assim mesmo. A partir daquela data, fiquei proibida de brincar com meninos e passei a ocupar o tempo fazendo tricô para não ficar pensando em besteiras. Esta era a vontade de minha mãe.(SF7)

Quando meus seios começaram a crescer e tive que usar sutiã. Eu detestava sutiã. Os meninos me olhavam diferente e aquilo me encabulava. Eu usava duas blusas para diminuir o tamanho dos seios. Minha mãe disse que mais tarde me explicaria..... quando eu crescesse mais.(SF4)

Quando acordei e percebi que estava todo molhado e não era de xixi, fiquei preocupado. O cheiro não era bom, mas a sensação era gostosa. Mas, ao perguntar para minha mãe, ela me disse se eu não tinha vergonha de perguntar estas coisas para ela.(SM10)

Nas relações familiares, a maneira de falar do corpo, de seu aspecto exterior e das sensações físicas, só se exprimiam verbalmente de modo negativo e indireto, por meio de reprimendas, constituindo barreiras ao diálogo. A indignação moral gerava uma espécie de código de boas maneiras para se relacionar com o corpo, profundamente interiorizado e comum a todos os membros da família e, por isso, abrir diálogo sobre o corpo significaria romper com este código, que, inconscientemente, foi construído e mantido pelos membros familiares.

A primeira menstruação, considerada como rito de passagem da infância para a adolescência, estimulava, principalmente, por parte das mães, a limitação de atividades, de alimentação e da higiene pessoal: neste período, não se podia lavar a cabeça, não podia correr, não podia chupar frutas cítricas, tomar banho frio; comportamentos, que não raro, se encontram contemporizados nas atitudes de muitas mulheres. Práticas que foram e são produtoras de marcas nos corpos femininos.

No que diz respeito às questões da sexualidade, o silêncio, os gestos, as proibições, enfim, as normas instituídas pelos códigos familiares realizaram uma educação sexual permeada de valores que foram apreendidos pelos professores, sem, contudo, causar repulsa ou desmerecimento à educação familiar recebida. Os próprios professores entendem as dificuldades dos pais e o contexto histórico no qual essa educação se deu. Esta compreensão sobre a formação familiar é destacada nos seguintes depoimentos de professores e professoras:

Penso que a educação que recebi dos meus pais não cabe mais no mundo de hoje. Referia-se a uma visão de corpo, num mundo de 30 anos atrás. Hoje tudo mudou. Os valores são outros, os comportamentos são outros, e o professor não pode ficar restrito ao que aprendeu. Deve buscar formas de se adequar ao mundo de hoje, sem, com isso, desmerecer pai e mãe. (SM8)

Penso nas dificuldades, nas dúvidas, nas curiosidades que tive e que tiveram de ser silenciadas na família ou aprendidas na rua. Hoje os alunos e as alunas têm acesso a uma série de fontes de informações. Mas o que eles gostam mesmo é de fazer confidências, uma experiência que nunca vivi com meus pais, nem com meus professores, mas, com certeza, viverei com meus filhos e filhas. (SM10)

Naquela época, era muito difícil falar de sexualidade. Havia muita vergonha, e a conduta era muito rigorosa. Diferente de hoje, que há uma maior abertura ao diálogo e um maior acesso a livros e informações sobre comportamento sexual. (SF4)

Não culpo meus pais. Eles foram formados assim. Não poderiam passar para nós algo que não possuíam. O rigor, as proibições, o pecado estavam sempre presentes na educação que os pais davam aos filhos. É uma questão de momento histórico. (SF7)

Homens e mulheres adultos têm gravados em suas histórias pessoais a produção de marcas introjetadas pela instância familiar que elabora uma pedagogia da sexualidade, que constitui investimentos disciplinares sobre o corpo. Louro (2000:24) afirma que esta pedagogia da sexualidade é um movimento permanente e plural, que emerge inevitavelmente nas instâncias familiares.

5.2.3 AULAS DE ANATOMIA: O EPISÓDIO RECORRENTE NO NÚCLEO DA FORMAÇÃO BÁSICA

A temática *aulas de anatomia* foi citada por todos os professores, quando solicitados a narrar episódios que os marcaram no curso de formação. Neste eixo de análise,

tentei interpretar a causa da repulsa e do medo que o corpo morto desperta no aluno do curso de Biologia.

É interessante acrescentar que, em nenhum dos instrumentos de coleta de dados, apareceu algum termo ou afirmação dos professores sobre corpo morto. Tanto os dados levantados por meio da ALP, como os da entrevista, referiram-se sempre ao corpo vivo, fundamentando-se na concepção de um corpo que manifesta a vida.

O contexto das aulas de anatomia aparece praticamente em todos os discursos dos professores, ao relatar episódios marcantes sobre o estudo do corpo humano, como alunos do curso de Biologia.

Particularmente, as primeiras aulas de anatomia do curso de Biologia desencadeavam, nos alunos, o assombro perante as peças anatômicas e o próprio cadáver, originando um misto de pavor e repulsa, como relatado nos depoimentos:

Sem dúvida, foi a 1ª aula de anatomia. Ver um cadáver pela primeira vez, sem roupa, sem pele, foi chocante. Eu fiquei umas três noites sem dormir. (SM10)

As aulas de anatomia me davam nojo, me davam medo, sei lá! Ver aqueles cadáveres sem pele, baldes com cabeças... Olha eu não tinha coragem de por a mão em nada ali. Pensei em desistir do curso e o professor teve que conversar comigo. Depois acostumei. Mas, até lá... foram muitas noites sem dormir. Ficava arrumando desculpas para não assistir às aulas.(SF2)

As aulas de anatomia me causavam medo. Me lembravam a morte, o ambiente era frio e aqueles corpos sem vida me deixavam apavorada.(SF4)

Crespo (1990: 263), em sua obra *A História do Corpo*, afirma que, desde o século XVI, a algidez do corpo, a impotência dos membros e a abolição dos sentidos externos, são a trilogia de indicadores mais habitualmente utilizados para definir a morte do corpo. O cadáver, embora sendo corpo, não possibilita a manifestação da vida e a vida é afirmação plena da humanidade.

O corpo morto, como negação de tudo, contradiz as representações de corpo como expressão da vida, talvez daí resulte uma possível explicação para o pavor e a repulsa frente ao cadáver.

O assombro e a repulsa destacadas nos relatos também podem ser justificados pelas relações que Freire (1991:26) estabelece entre o corpo e a morte. Segundo o autor, o corpo é matéria, carne perecível que denuncia a sua efêmera passagem pela terra. A visão de um cadáver confirma esta certeza. Segundo o autor, a morte implica a perda da individualidade. O horror que advém do fenômeno da morte, instintivamente, leva a rejeitá-la e, por conseqüência, o corpo morto que a materializa.

Acrescenta o autor que

a vida, de que o corpo é exuberante, contém a morte. Demoraremos muito ainda para aprender a conviver com vida e morte ao mesmo tempo, a conviver com nossa realidade corporal, que é nossa realidade mortal (Ibidem).

5.2.4 O CORPO: INSTRUMENTO SAGRADO NAS PRÁTICAS FAMILIARES

Em muitos depoimentos, é contundente a referência à *sacralização do corpo nas práticas familiares*. São discursos com um forte apelo moralista e afetivo, os quais emergem das relações familiares marcadas, na maioria da vezes, pelo autoritarismo patriarcal.

No núcleo familiar, a concepção de corpo é a de um instrumento imaculado para a vida eterna e, portanto, deve ser resguardado de tudo e de todos para que desempenhe sua função.

Os sujeitos se reportam ao corpo como sinônimo de morada, de templo que não pode ser violado, intocável. É o instrumento de santificação espiritual, e, por isso, é instrumento abençoado para ascensão da alma. Os trechos dos depoimentos abaixo fornecem elementos que revelam esta concepção de corpo:

Lá em casa, não se falava sobre corpo. Sobre este assunto, não tinha conversa... O corpo....o corpo sempre foi algo muito fechado e minha mãe dizia que era sagrado.(SF3)

Meus pais referiam-se ao corpo como propriedade de Deus, e que nós deveríamos prestar conta a Deus. Se este corpo estivesse coberto de pecados, nossa alma não iria para o céu.(SM10)

Minha mãe dizia que ninguém devia tocar nos nossos corpos, nem nós, nem estranhos. O corpo é intocável, principalmente “naquelas partes”. (SF2)

O corpo, como instrumento da alma que se santifica, não pode ser exposto. A exposição do corpo associa-se a pecado:

O corpo é morada do espírito. Você conseguiria morar numa casa suja, imunda? Perguntou meu pai, certa vez para mim. Se você não respeitar seu corpo (higiene, modos de proceder, de sentar, palavras), seu espírito abandona seu corpo e você peca e vai para o inferno.(SF4)

Em minha família, sempre houve muita rigidez com a maneira de sentar, de vestir. O corpo sempre teve que ser coberto. Meu pai nunca tirava a camisa em nossa frente. Lembro que minha mãe dizia que o anjo da guarda não abençoava quem ficasse nu. O corpo sempre teve que ser coberto e quando eu perguntava porque, minha mãe dizia que era pecado.(SF1)

Para Carvalho (1996), os elementos que compõem as representações sociais familiares sobre o corpo têm a função de normatizar as práticas sexuais. Para a família, o sexo possui unicamente função reprodutora e, portanto, a família condena a sexualidade por meio de argumentos que apontam para a perda de saúde física, mental e espiritual. Tais práticas são condenadas como imorais e recebem o estigma de *sem-vergonhices*.

Prossegue a autora afirmando que tabus e interdições, de origem religiosa, vêem o corpo como fonte de todos os pecados e estigmatizam as práticas sexuais que visam ao prazer e à luxúria. Só a função reprodutora da sexualidade é permitida, coberta pelo manto do respeito, do recato e dos deveres conjugais. Sexo é pecado, e só o sacramento do matrimônio purifica tanto o sexo em si como a prole.

A concepção de corpo associado ao pecado nasceu nos primórdios da formação do mundo, conforme os históricos bíblicos. No Paraíso, houve o descobrimento do corpo, por Adão e Eva, e o conseqüente castigo de Deus sobre seus filhos, por terem desobedecido a suas ordens. A partir daí, a idéia de corpo enquanto instrumento de pecado passa a vigorar no meio religioso e se perpetua até os dias atuais.

Alguns aspectos dessa formação foram apropriados por muitos professores, na construção de suas representações sociais de corpo, e oferecem um formato moralista a suas práticas, como já evidenciado anteriormente (Louro, 2000).

Até então, os discursos sobre o corpo se desenvolveram em torno de eixos semelhantes, como anteriormente descrito. No entanto, o diálogo aberto com os pais sobre corpo humano foi um tema destoante, em função das particularidades de seu tratamento nas práticas familiares.

5.2.5 DIÁLOGO SOBRE O CORPO NAS PRÁTICAS FAMILIARES

Para a grande maioria dos professores entrevistados, o diálogo sobre o corpo nas práticas familiares quase sempre foi inexistente. Neste eixo, procuro discutir as causas que o dificultam e que o favorecem; uma vez que, em um único depoimento, essa possibilidade foi narrada pelo entrevistado, o que, portanto, o torna destoante do conjunto desses discursos.

Destaco, como tema marcante nas práticas familiares, a ausência de diálogos sobre o corpo. Este silêncio se deve, sobretudo, à compreensão de que este assunto é proibido para crianças, pertencendo ao universos dos adultos, como se verifica nos trechos abaixo:

Havia uma ausência total de diálogos com a família. O corpo não era assunto de conversa alguma. Quando se comentava alguma coisa, tinha que sair da sala, porque era conversa de gente grande. Aprendi muita coisa com os colegas. (SM8)

Vivi num sistema repressor. Tudo era pecado. Não podia expor o corpo (calça, biquini, short). Nada se podia perguntar sobre o corpo (venho de uma família descendente de libanês). O corpo não podia ser enfeitado, para que não chamasse atenção. A mulher devia se cobrir principalmente quando se ficava mais velha. O corpo era um assunto proibido entre nós. (SF2)

Vale mencionar que, nas relações familiares, a relação com a mãe se configura diferente da relação com o pai. Para a grande maioria dos sujeitos, a figura paterna apresenta-se fechada a diálogos, principalmente, sobre a temática corpo:

Foi um assunto muito pouco tratado. Tinha pouco diálogo com a minha mãe, com meu pai nem se fala! O corpo era muito pouco falado e visto. (SF1)

A minha mãe é professora. Tinha facilidade de lidar com as minhas questões sobre o corpo. Era uma pessoa mais aberta. Sempre procurou tirar as dúvidas sem restrições para falar sobre o corpo. O meu pai era mais fechado, mais sistemático. Nunca tive coragem de conversar sobre isto com ele. (SF3)

Quanto a essa configuração de relacionamento familiar, Boltanski (1979) afirma que, nas classes populares, a função da figura paterna restringe-se a prover o sustento, a formação moral e intelectual dos demais membros. O diálogo com os filhos parece ser função exclusiva da mulher.

Nesse molde familiar, que tem suas raízes históricas no sistema patriarcal, permitir o diálogo sobre o corpo representa para o pai a perda de autoridade sobre os filhos, uma vez que o domínio sobre eles também se dava sobre o domínio de seus corpos. Entendo que essa pesquisa do autor, realizada com as classes populares, pode ser estendida não apenas a elas, porque, independentemente da estratificação de classes, é uma questão cultural que contempla várias sociedades.

Por outro lado, ao contrário do que observei no repertório dos discursos sobre a dificuldade de tratar o tema corpo humano no ambiente familiar, ou de tratá-lo parcialmente, um depoimento se destaca, ao relatar que, em família, corpo era um assunto abordado como outro qualquer.

A gente tinha muita abertura para diálogo. Tinha muito estímulo dos meus pais (meu pai é farmacêutico e minha mãe tinha curso ginásial, mas sabe até hoje o nome de todos os ossos do organismo). Falamos muito sobre o corpo, sobre sexo, sobre as doenças e sobre higiene. Tudo era tratado com muita naturalidade. (SM9)

Os pais desse professor possuem conhecimento científico, o que, segundo Boltanski, é uma razão para um tratamento mais aberto sobre corpo. No meio familiar, acrescenta o autor, no qual os pais não detêm vocabulários específicos e conhecimento científico, a sexualidade é confundida com obscenidade, o que leva a uma tendência dos pais a não dar

espontaneamente informações sexuais às crianças ou mesmo até a deixar suas perguntas sem resposta.

Contraditoriamente, não se observa o mesmo comportamento familiar em relação a três professores sujeitos da pesquisa, cujos pais, com formação superior, eximiam-se de abordar o assunto, principalmente no que se refere à sexualidade, como explicitam os seguintes depoimentos:

Meu pai é engenheiro e minha mãe é administradora de empresa. Eles morriam de vergonha de falar sobre sexo comigo. (SF2)

Meus pais são dentistas. Eu não sei te dizer qual dos dois era mais fechado para tratar deste assunto. Só falavam de corpo quando se tratava de higiene e prevenção de doenças. Só o meu pai uma vez me falou sobre DST, assim, também porque insisti muito e ele me deu uma revista para ler. (SF10)

Minha mãe é normalista, mas não exerce a profissão. Meu pai é advogado. É um homem extremamente fechado que se enterrava no serviço. Este era um assunto proibido. Quando questionava alguma coisa, minha mãe saía pela tangente e meu pai nunca tinha tempo para conversar comigo. No fundo, eu sabia que eles tinham as dificuldades deles. (SF7)

Esses depoimentos sugerem que, se a ausência de conhecimento científico é um elemento dificultador para os diálogos familiares sobre o corpo, deverá haver outros fatores que, igualmente, impeçam ou dificultem o diálogo entre pais e filhos.

Pesquisadores, como Louro (2000) e Bertolli (2000), afirmam que, embora muitos pais possuam conhecimento científico, não se julgam competentes para conversar com os filhos sobre determinados assuntos. Alguns não se sentem à vontade, outros acham que vão acabar despertando nos filhos mais interesse sobre sexo, outros ainda se sentem impossibilitados por questões religiosas ou, até mesmo, por ser esta dificuldade herança de uma formação familiar rígida que também se nega ao diálogo.

Negar esses fatos, como afirma Louro (2000), é tentar camuflar as tensões que os pais enfrentam quando se dão conta de que seus filhos cresceram e não se contentam mais em ouvir *historinhas* ou o silêncio de seus pais.

5.3 A TRAJETÓRIA DOS DISCURSOS: A ESPONTANEIDADE E A PREPARAÇÃO PRÉVIA PARA A ENTREVISTA

Na análise da trajetória de alguns discursos dos professores pontuei, alguns aspectos contraditórios que mereceram ser re-investigados. Foi necessário um retorno ao campo de realização de entrevistas, em busca de esclarecimentos para as supostas contradições. Este retorno, sobretudo, buscou uma análise efetuada pelo próprio depoente.

As contradições por mim pontuadas, em virtude da incoerência nos discursos, situam-se basicamente sobre os dados obtidos por meio da técnica de ALP, das HTS e dos discursos dos professores, obtidos nas entrevistas semi-estruturadas, bem como as contradições entre o discurso sobre as dinâmicas das aulas de Ciências e o discurso do professor sobre sua postura em sala de aula.

O discurso do professor SM10 merece destaque pela nítida contradição entre o conteúdo da entrevista e as respostas obtidas nos testes de ALP e nas THS. O professor enumera, na técnica de associação livre de palavras, os seguintes termos: **célula, tecido, citologia, órgãos, ossos, sistemas**. Na técnica de hierarquização de palavras, a palavra mais importante associada a corpo, em sua opinião, é **célula**. Nessas duas fontes de dados, os elementos são de ordem essencialmente biológica.

No entanto, em sua compreensão pessoal de corpo expressa nas entrevistas, ele aponta outros elementos de ordem psicológica, cultural, social, que não foram contemplados nos testes realizados na primeira etapa:

O corpo humano é um todo harmonizado, é harmonia. É a morada do espírito, mas também da matéria. Nossos órgãos nos dão vida e esta vida é que constitui o corpo. Através do corpo nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco mesmos. O corpo é também cultura, emoção, respeito, solidariedade, aceitação de si mesmo e do corpo do outro.

Pedi que fizesse uma análise sobre as suas respostas, e assim ele se declarou:

Para fazer a entrevista, eu tive mais tempo de me preparar. Procurei ler mais sobre o assunto para que minhas respostas ficassem mais elaboradas.

Outro depoimento que também merece destaque, refere-se ao da professora SF7. A professora citou, na Associação Livre de Palavras; **cérebro, células, membros, nervos, tórax, pulmão. Cérebro** é a palavra mais importante associada a corpo e é a única que se encontra contextualizada na entrevista. *Cérebro se manifesta associado a todas as expressões do corpo*, conforme ela mesma relata:

O corpo através do cérebro manifesta a cultura, o social, a emoção, a linguagem, enfim, representa tudo o que somos e que poderemos ser. Toda a vida corporal está subordinada às funções cerebrais, o próprio desenvolvimento do homem é medido pelo desempenho do seu cérebro. As regiões do cérebro controlam todas as nossas manifestações.

Acrescentou ainda a professora que se preparou para a entrevista. Leu um artigo na revista Superinteressante que falava sobre os aspectos do corpo humano. Muitos desses aspectos não foram contemplados por ela. Então, no depoimento, por meio da entrevista, ela aproveitou o que já havia expressado nos instrumentos anteriores e re-construiu uma outra resposta que, de alguma maneira, ampliasse a compreensão de corpo, inicialmente manifestada.

Os discursos analisados remetem para o que Moscovici (1978) destaca sobre a pertinência do uso da entrevista no estudo das representações sociais. Para o autor, o discurso é uma atividade complexa de difícil tradução. Os sujeitos valem-se de mecanismos psicológicos e cognitivos que dificultam a espontaneidade das respostas. A própria imagem do entrevistador e do entrevistado podem sugerir uma produção discursiva determinada, como confirmada pelos entrevistados, quando da sua preparação para as respostas.

Algumas considerações precisam ser feitas, em função do que pude constatar nessas supostas contradições. Primeiro, falar sobre corpo humano implica tornar público um discurso que se mantém no âmbito do privado, para a grande maioria das pessoas. O que não ocorreu com os testes ALP e THS, nos quais, as questões, sendo mais objetivas, requeriam basicamente escolhas e não explicitações.

Um segundo ponto diz respeito à formação profissional dos sujeitos. Como profissionais da área de Biologia, é esperado que fundamentem suas respostas sobre a base de conhecimentos a que tiveram acesso; ou seja, baseiem-se no discurso biológico, para não

se exporem. Esta é também, ao meu ver, uma postura de se resguardar das perguntas desconfortáveis, escondendo-se atrás do discurso biológico do corpo humano, base de que se apropriaram durante o curso de formação e sua experiência profissional.

Outrossim, o diálogo, nas entrevistas, é mantido entre dois profissionais da mesma área, pois tanto a pesquisadora quanto o sujeito possuem a mesma formação, e, portanto, percebi, que há por parte dos sujeitos, um interesse, em mostrar a mim, respostas que atendam as minhas expectativas na condição de colega de profissão. Em outras palavras, os entrevistados estão sob o jugo do meu olhar, de profissional da área de Biologia, que, para eles, pode ou não desaprovar o seu discurso. Nessas considerações, encontro algumas possíveis explicações para os discursos destacados.

No que diz respeito aos discursos desses professores, eles demonstraram, e isto foi confirmado por eles próprios, que se apropriaram de um discurso alheio, no interesse de mostrar conhecimento. No caso dos professores que se prepararam, é mais nítida a preocupação em revelar, para a interlocutora, uma compreensão de corpo humano que não é a sua, uma vez que, nos testes anteriores, acenaram para uma compreensão mais enfaticamente biológica.

Em relação àqueles que não se prepararam para as entrevistas, pude observar que, de maneira geral, apresentaram respostas que expressavam uma compreensão mais abrangente de corpo humano, distanciando-se das respostas dadas nos testes anteriores. No entanto, fizeram-no apoiando-se num discurso próprio, alguns até se justificando da seguinte maneira:

Naqueles testes de colocar as seis palavras, depois de escolher a palavra mais importante, eu fiquei meio sem opção, ou era ou não era. Na entrevista, você tem como falar mais claramente sobre suas idéias, você tem como argumentar, dar um exemplo. (SM8)

Uma constatação evidente é que os que se prepararam fizeram-no para mim. Apropriaram-se de um discurso que não era o deles para não revelar a mim, a concepção de corpo que possuíam. Sua intenção, ao meu ver, não era mentir, mas esconder a sua verdade, porque estavam diante de uma pesquisadora, também professora de Ciências e formada em Biologia. Uma diferença essencial, que pode ser identificada entre os dois grupos, é que os indivíduos que se prepararam acabaram por confirmar uma compreensão

enfaticamente biológica de corpo humano, e os que não se prepararam revelaram uma compreensão mais ampla de corpo humano, antes não revelada pelos instrumentos iniciais de coleta de dados. Ou seja, o primeiro grupo, o dos sujeitos que se preparam para a entrevista, intencionalmente, esconderam a sua verdade; enquanto os que não se prepararam, involuntariamente, acabaram por revelar a sua verdadeira compreensão de corpo humano.

Nas representações do grupo de professores, portanto, de maneira geral, há uma predominância dos aspectos biológicos, porém uma predominância não pura, co-existente com outros aspectos constituintes do corpo humano. No individual, as respostas tendem a revelar uma representação de corpo, em que predominam aspectos afetivos, culturais, sociais, porém, uma predominância mesclada por aspectos biológicos.

5.4 PERSPECTIVAS DE RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E CONTEÚDO DISCURSIVO DOS PROFESSORES

O conceito de gênero diz respeito às construções sociais e históricas que estabelecem as diferenças entre homens e mulheres. Este eixo de análise propõe discutir como as questões de gênero se expressam nos discursos de professores e professoras de Ciências e suas implicações nas representações sociais de corpo humano.

Considero importante associar discursos de professores e professoras, porque a forma e o conteúdo pelos quais estes pensamentos foram gerados atestam a influência de fatores sociais e concretos, e o gênero é um deles.

Cada ser humano, quando nasce, já nasce geneticamente sexuado. O gênero, porém, não faz parte de sua bagagem genética e, sim, de bagagem social, cultural, histórica. Ser homem ou mulher pouco ou nada tem a ver com a constituição biológica do indivíduo; entretanto é sobre este corpo sexuado que são afixados os atributos do gênero.

Desde o começo da humanidade, o gênero masculino demarcou a fragilidade do território do corpo feminino e a sua conseqüente dependência do corpo masculino. Esta dominação e supremacia do corpo masculino sobre o corpo feminino fundamenta-se, essencialmente, nas explicações religiosas, que afirmavam que a mulher foi feita a partir da

costela do homem; que a mulher, desde a sua criação, foi feita para servir ao homem. Isto, por si só, já explica a submissão feminina de algumas mulheres existente até nos dias atuais.

O medo da solidão, da difamação, o medo de desagradar os homens, o medo de ficar solteira, o medo do abandono, também, inscrevem nos corpos femininos a resistência às mudanças e a convivência com esse discurso que aprisiona e discrimina corpos (Louro, 2000).

É, portanto, sobre os corpos femininos que mais adequadamente posso aplicar a metáfora de *corpos dóceis*, designada por Foucault (1979). São estes os corpos cujas forças e energias estão habituadas ao controle, à regulamentação, à sujeição, à transformação e ao aperfeiçoamento.

As relações de gênero também sempre foram permeadas por subordinação. Filhos e filhas sempre foram subordinados aos pais; mais propriamente, ao pai. O modelo tradicional de organização social patriarcal da família ainda possui muita força sobre o modo de vida atual.

A instituição familiar, como instância formativa e informativa dos filhos, por meio de práticas rotineiras, que se convertem em atividades automáticas e habituais, como a linguagem, as normas de higiene e de conduta pessoal, molda corpos para desempenhar sua masculinidade ou feminilidade. Como declara Bourdieu (1982), o *habitus* primário, ou seja, o conjunto de esquemas implantados, desde a educação familiar, confere à família um papel fundamental na definição da trajetória existencial de cada indivíduo.

Esse contexto familiar, que impõe subordinação e autoridade, apóia-se, sobretudo, num discurso moralista, rígido e controlador. No sistema patriarcal, o corpo masculino e o corpo feminino são gerenciados por normas específicas de disciplinamento e de normatização. O pai é aquele que impõe disciplina, a lei e a ordem, que premia e que pune.

Os depoimentos abaixo ilustram que a expressão do corpo, seja na sua exposição, na linguagem, no comportamento, nas brincadeiras, são aspectos que denunciam essa distinção:

À mesa, meu irmão dava arrotos horrorosos. Certa vez, fui imitá-lo, e ganhei um beliscão. Chorei muito e meu pai disse que (arrotar) é coisa de homem. Mulher não se comporta assim. (SF3)

Às vezes meu irmão tomava banho com meu pai. Mas meu pai nunca deixou eu tomar banho com ele. Eu tinha mais ou menos uns 10 anos e meu irmão era menor que eu. Meu pai me dizia que meu irmão, por ser homem, podia ver homem pelado, eu não. (SF1)

O vestuário era sempre muito rigoroso. Saias sempre abaixo de joelho e blusas que tampassem o braço. Lenço na cabeça jamais, porque lembrava prostituta. Calça comprida eu demorei a usar. Short, meu pai nunca permitiu. O corpo da mulher não podia ser mostrado. (SF6)

Vivi num sistema repressor. Tudo era pecado. Não podia expor o corpo (calça, biquini, short). Nada se podia perguntar sobre o corpo (venho de uma família descendente de libaneses). O corpo não podia ser enfeitado, para que não chamasse atenção. A mulher devia se cobrir, principalmente quando se ficava mais velha. (SF2)

Meus irmãos podiam brincar com quem quisesse. Eu só podia brincar com meninas e bonecas. Certa vez meu irmão pegou uma boneca no colo, e o meu pai, disse que, da próxima vez que ele fizesse aquilo, ficaria de castigo uma semana. (SF4)

Sempre ouvi meu pai dizer: menino homem brinca com menino homem, menina mulher brinca com menina mulher. (SM8)

Às vezes, meus pais até toleravam os palavrões que meu irmão dizia. Mas, se eu falasse algum, era um tapa na boca, daqueles. Palavrão é coisa de homem, não é para ficar em boca de mulher. (SF5)

Eu falava muito palavrão. Meus pais me recriminavam e diziam: Mulher tem que ser mais feminina, não pode xingar. Palavrão é coisa de moça sem família. Assim, não há rapaz que se interesse por você. (SF7)

Chorar era proibido. Uma vez, disse meu pai: Isto é coisa de mulherzinha, você é um homem ou um saco de batatas? (SM8)

Uma vez meu irmão caiu se machucou e começou a chorar. Meu pai deu uma surra nele, porque homem não chora por coisa boba. (SF1)

Minha irmã era uma manteiga derretida. Chorava por qualquer coisa. Isto sempre foi aceito com naturalidade. Eu, quando chorava, tinha que ir para fora de casa, porque, se chorasse dentro de casa, na frente dos outros, a bronca era certa. (SM10)

O gênero, na trama das relações familiares, está intimamente vinculado também à divisão de trabalho entre homens e mulheres. Desde cedo, as meninas são requisitadas para ajudar nas tarefas domésticas, sendo-lhes negado o acesso às atividades que exijam força e resistência, por considerá-las reservadas aos meninos, como se observa nos seguintes discursos:

As tarefas de casa eram sempre atribuídas a nós, filhas. Os meninos não podiam fazer nada, porque não era serviço de homem. Nós, mulheres, tínhamos, desde cedo, que nos preparar para ser uma boa esposa, uma boa dona de casa, uma boa mãe. (SF6)

Ao homem, competia o sustento da família. Então o rapaz, desde cedo, se preparava para trabalhar, para o sustento financeiro de uma família. (SM9)

Nunca lavei, nem passei, nem arrumei casa. Desde pequeno, escuto meus pais dizerem que isto é coisa para mulher. Que a mulher nasceu com este dom. (SM10)

Quanto ao aspecto da divisão de trabalhos, Dimem (1997:48) afirma que, no discurso familiar tradicional, as mulheres são consideradas biopsicologicamente apropriadas para o desempenho das tarefas domésticas e para a criação e educação dos filhos, e, na prática, seus corpos são treinadas para isto. Este é o trabalho de reproduzir, física, social e emocionalmente, a próxima geração. Essa tarefa, interpretada como um ato de amor, também serve à dominação: a força de trabalho doméstico feminina é geradora de trabalho, é alienante e totalmente desprovida de valor.

A sexualidade, no contexto da família tradicional, também é um aspecto disciplinador de corpos masculinos e corpos femininos, e implicava, principalmente nos corpos femininos, a rejeição do próprio corpo, isto é, do prazer físico. A proibição do prazer corporal é uma das manifestações da autoridade paterna, que era assim explicitada *primeiro o dever depois o prazer*. Essa era uma forma de priorizar a produção de uma base econômica para a família, substituindo o prazer físico pelo prazer do dinheiro, principalmente no que se referia aos filhos.

A prática da masturbação, por exemplo, era condenada pela moralidade dos pais, apresentava-se como uma prática pecaminosa e tinha a função de restringir as relações dos filhos com seus próprios corpos, *negando-lhes o direito de uso do corpo, tachado na maior parte das vezes como algo que deve ser usufruído quando os jovens se tornassem adultos* (Bertolli, 2000: 57).

No entanto, essa prática era realizada privativa ou publicamente pelos filhos, sem culpa, sem medos. Diferentemente, as filhas, distanciadas da intimidade com o próprio corpo, sentiam-se pouco à vontade com seus corpos e consigo mesmas, o que tornava suas possibilidades eróticas quase nulas. O território corporal feminino era mantido emocional e psicologicamente lacrado, como demonstram os seguintes depoimentos:

Manipular o corpo era algo considerado pecaminoso, mas tolerável para meus irmãos. Tocar o corpo era proibido, era pecado. Deus não gostava. Às vezes, meu irmão ficava com a mão dentro do short, mas não era repreendido. (SF4)

Uma vez, cocei minha genitália, na frente dos meus pais. Eu tinha mais ou menos uns 8 anos. Fui severamente repreendida. Estas coisas, uma mulher não faz. Se der vontade de coçar, tem que ir para um banheiro ou quarto, só coçar, não é para tocar ou brincar. Mas, com meu irmão, era diferente, coçava-se na frente não só dos meus pais, como na frente de qualquer um. Ele podia. (SF6)

Não sentia prazer ao tocar o corpo, associava a idéia de pecado, que meus pais sempre me ensinaram. E por isso, até hoje, esta é uma prática que não tenho. (SF5)

Sentia prazer ao tocar o corpo, mas me incomodava muito. Era como se violentasse a mim mesma. Sempre aprendi que o corpo feminino destina-se à procriação; qualquer prazer que pudesse se originar dele era pecado. No fundo, desconhecia meu próprio corpo e tinha medo de ficar doente ou coisa assim. (SF3)

Adorava tocar meu corpo, sentia muito prazer; fazia isto no banheiro. Adorava ver o corpo de mulheres nuas nas revistas. O meu sempre foi muito explorado e comparado com os de outros meninos. Fazia isto sem nenhuma culpa, embora meus pais dissessem que isto podia levar à loucura, que Deus não gostava. (SM10)

Por meio dos depoimentos, o corpo feminino, nos moldes familiares tradicionais, era um corpo desertizado, o que não significa que ele não tivesse desejos e prazeres, mas implica que tivesse que reprimi-los.

Deste modo, a educação familiar, no sistema patriarcal, confere ao pai o título de mais importante e o primeiro dos educadores, uma vez que ele age sobre a primeira infância dos filhos. Nessa perspectiva, o pai desenvolve duas funções: impõe sua autoridade e com ela administra a sexualidade dos filhos, e representa a família como modelo ideal de comportamento sexual. Assim, nesse contexto, para a criança, o sexo é proibido e vergonhoso e para o adolescente, o prazer sexual só poderá ser obtido quando constituir família.

A sexualidade é, portanto, também uma construção social, moldada por contextos históricos nos quais os corpos se encontram inseridos. Na relação sexual, por exemplo, o corpo da mulher é instrumento de prazer para o homem, porque o seu deve ser reprimido.

Nesse sentido, Dallery (1997:75) esclarece que *o corpo da mulher é sempre um tema material, mas nunca um tema erótico*, porque ela continua na experiência pessoal das mulheres, que foram moldadas por famílias patriarcais. Na gravidez, o corpo feminino é instrumento de produção, ele é responsável pelos bebês, não apenas porque os colocam no mundo, mas porque constitui o gênero socialmente responsável pelo cuidado e pela educação dos filhos. Basicamente, foi sobre o contexto procriativo que o corpo sexual da mulher pôde aspirar aprovação.

Os depoimentos estruturaram a percepção de corpo que o discurso familiar tem historicamente moldado no corpo da mulher para ela mesma: mulher tem que vestir-se

discretamente, saber sentar, não falar palavrão, não ser vulgar, não ser atirada, saber cozinhar, arrumar casa, cuidar de crianças, para arrumar um bom casamento, e reprimir seus desejos sexuais, tornando-se objeto à disposição da sexualidade marital e privada de impulsos próprios. A pureza exprime-se, primeiramente, na devoção ao marido, e, em seguida, na maternidade.

Diferentemente, os depoimentos masculinos deixaram entrever, por base dos discursos sobre as relações familiares, a construção de uma masculinidade fundada em traços opostos: homem tem de falar palavrão, não pode chorar, não pode ser arrumadinho, tem que ser atirado, não pode cruzar as pernas, tem que demonstrar frieza, não pode demonstrar sentimentos,...

Os traços inscritos, pelas questões de gênero, no corpo masculino, como racionalidade, objetividade, autonomia, são historicamente baseados numa supremacia física, psicológica, emocional e erótica do corpo masculino sobre o corpo feminino. Os traços femininos, como dependência, fragilidade, sensibilidade emocional, derivam da dominação masculina. Não são, portanto, os atributos físicos que os distinguem, mas a dimensão do poder simbólico de dominante e dominado. Os conteúdos que definem masculinidade estão, nesta perspectiva, confundidos com outros aspectos, como de pessoa autônoma, autoritária, poderosa.

É nesse processo de construção social que o simbólico masculino se constitui em referente universal, como elucida Dimem (1997:46):

...este é o modo pelo qual muitas mulheres tomam consciência de si mesmas. Se isso não ocorre no mesmo grau com os homens, é porque a experiência humana é construída lingüística, ideológica e socialmente, como masculino; ou seja, o sexo masculino é tomado como o representativo da "humanidade" e, portanto, a experiência de ser dos homens talvez seja simplesmente indissociável daquela de ser humano.

Falar do corpo real, do corpo que se percebe e que se manifesta, implica falar nas construções anteriores, que teoricamente permanecem consciente ou inconscientemente na memória do corpo. Esta argumentação explica por que as representações que homens e mulheres fazem de si próprios são diferentes.

A percepção do corpo feminino passa, então, por uma representação de corpo domesticado para o desempenho de tarefas essencialmente femininas: esposa, mãe, dona de casa, educadora dos filhos. O corpo é um território não explorado fisicamente. Um corpo reprimido com o qual há pouca ou nenhuma intimidade, tal qual foi instituído pela formação familiar. Esta representação, conforme afirma Amâncio (2001) permite compreender a fuga para o corpo como uma imagem dessexualizada.

A percepção do corpo masculino passa por uma representação de um corpo domesticado para o desempenho de tarefas masculinas, como as de constituição e de sustento de uma família. A prática de dominação herdada do sistema patriarcal e a supremacia do corpo masculino sobre o corpo feminino conferem-lhe certas concessões. O corpo masculino, apesar da herança das normas familiares rígidas de moral, é um território menos apreendido, mais acessível ao prazer e à intimidade.

O esgotamento desse modelo, a partir do século XIX, tem sido substituído por um modelo que enfatiza a existência de dois corpos marcadamente diferentes, pela oposição entre sexualidade masculina e feminina, o que sugere a existência de dois corpos singulares, o masculino e feminino. E, ainda, que, na sociedade atual, permaneçam ainda focos de dominação masculina, a mulher progressivamente tem conquistado novos espaços para suprir suas necessidades de diferentes naturezas, o que implica afirmar que o privilégio masculino é algo que pode ser alterado (Weeks, 2000).

Em específico, nesta pesquisa, o gênero, no coletivo dos dados, não altera as representações sociais de corpo humano, isto é, professores e professoras compartilham de uma representação semelhante de corpo humano; ou seja, um corpo representado por elementos biológicos, que são tingidos por elementos culturais, sociais, emocionais, entre outros. No singular, uma comparação com os relatos de professores e professoras comprovam que os contextos familiares influenciam a construção de sentidos sobre o corpo. Valores, sentimentos, interesses se manifestam-se e são percebidos diferentemente por professores e pelas professoras.

Os eixos de análise, nesta seção descritos, permitem identificar espaços e relações sociais que ancoram as representações sociais de corpo humano. Emprestam-lhes sentidos, como valor, experiências, crenças, sentimentos que permitem aos professores se

apropriarem de corpo humano, objetivando-o dentro de uma estrutura cognitiva e simbólica.

A representação social é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios, constituindo-se num guia para a ação.

Abric (2000:29)

CAPÍTULO 6

REPERCUSSÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Este capítulo analisa, por meio dos relatos dos professores, como eles próprios percebem e explicitam as influências de suas representações sociais de corpo humano na sua prática pedagógica do ensino de Ciências Naturais.

6.1 O DISCURSO SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

O discurso sobre as práticas refere-se à tradução das representações de corpo no trabalho docente dos professores de Ciências. As práticas pedagógicas dos professores de Ciências são inferidas com base em seus depoimentos, pois não utilizei técnicas específicas de observação de aulas.

Antes de iniciar, relato, mais uma vez, a necessidade de retornar a campo, para resgatar a melhor explicitação dos discursos do professor sobre sua prática e sobre a articulação de sua visão pessoal de corpo ao seu trabalho docente. Para tanto, foi necessário recorrer a outras perguntas que fugissem do contexto particular do professor, para alcançar essa explicitação, valendo-me, mais uma vez, das orientações de Guimelli e Deschamps (2000).

As perguntas foram feitas dentro de três níveis de contextos: um contexto mais distanciado, englobando os professores de Ciências de maneira geral, um contexto próximo, englobando os professores de Ciências pertencentes a escola de atuação do professor e o contexto pessoal, referente ao próprio professor. O que apresento a seguir refere-se às perguntas e ao conteúdo de suas respostas. Decidi escolher três professores, SF3, SF5, SM10, cujos discursos resumem os dos outros entrevistados. Este critério também me auxiliou na comparação das respostas.

A primeira pergunta foi assim proposta:

Como os professores de Ciências trabalham o assunto corpo humano?

Os professores de Ciências são muito teóricos, não gostam muito de se atualizarem. Quanto ao assunto corpo humano, não é qualquer professor que está preparado. Porque o conteúdo aborda sistema reprodutor, sexo e a grande maioria tem muita dificuldade de falar neste assunto, porque tem muita vergonha e acham que muitas perguntas são mais para perturbar a aula e colocar o professor constrangido, do que realmente para aprender alguma coisa. (SF3)

Acho que os professores de Ciências não se preocupam em dar aulas variadas. O conteúdo de Ciências não é muito valorizado, porque parece que é só Matemática e Português que são importantes. Para falar de corpo humano, os professores têm facilidade para falar sobre alguns assuntos. Outros, como reprodução, já têm muita dificuldade, são muito travados, porque eles acham que é um assunto muito reservado para se falar com qualquer pessoa, ainda na mais na idade dos alunos. (SF5)

Os professores de Ciências, nesta parte, são insensíveis. Acho que até irresponsáveis. Porque Ciências é a disciplina que mais tinha que explorar o corpo humano. Acho que falam bastante sobre corpo humano em sala de aula mas sobre sexo, sexualidade, eles têm muita resistência, muito pudor. Existe muita vergonha de falar da intimidade e, por isso, falam o essencial. (SM10)

A segunda pergunta foi assim formulada:

Como os professores de Ciências da sua escola trabalham o assunto corpo humano?

Olha, eu tenho colegas que acham que falar sobre sexo e sexualidade é falar sobre porcaria. Tem uma professora aqui que acha que dar muita brecha para o aluno é incentivá-lo à prática do sexo, e aí sobra para ela, caso aconteça qualquer coisa. Então, sobre corpo humano, somente aquilo que está dentro dos livros, qualquer pergunta que foge ao conteúdo, ela diz que não faz parte do programa. (SF3)

Na minha escola, convivo com colegas, que, por incrível que pareça, não dão aula sobre sexualidade, porque isto é vulgar e imoral. Eu tenho uma colega que faz planejamento comigo, mas ela acha que este assunto é contra os princípios religiosos. Parece que vivem em outra época. Ela simplesmente não fala nada sobre sexualidade. Eu tenho um colega que não pega séries que trabalham este assunto. (SF5)

A grande maioria dos meus colegas pensam que sexo não é assunto para ser explorado no ambiente de escola, porque pode despertar o interesse para fazer. Acham que os alunos são imaturos para aprender este conteúdo, então fogem ao máximo deste conteúdo. Eu tenho uma colega que pula esta parte do programa, e quando chega na parte de sistema reprodutor, só dá exercícios e mais nada. (SM10)

A terceira pergunta foi deste modo elaborada:

Como você trabalha o assunto corpo humano nas suas aulas de Ciências?

Eu procuro ser a mais transparente possível. Minhas aulas são abertas, os alunos questionam muito e participam muito. Eu faço questão de não dar somente o que está nos livros, sempre complemento com outros textos. Não tenho vergonha de falar sobre sexo, sexualidade. Acho até que estes alunos sabem mais do que eu. (risos) (SF3)

Eu procuro planejar aulas atrativas. Meus alunos adoram minhas aulas. Tudo que querem saber e estudar eu dou oportunidade de ser explorado. Não tem nenhum assunto que me deixe sem graça com eles, não fujo de nenhuma pergunta. (SF5)

Meus alunos adoram minhas aulas. São aulas diferentes, participativas. Nós falamos de tudo sobre o corpo humano. Até sobre aqueles assuntos que eles têm mais curiosidade. Você sabe, né, sexo, relação sexual, e outros assuntos. Tudo que me perguntam eu respondo numa boa. (SM10)

Uma análise das respostas sugere que o professor entrevistado também tem dificuldade de trabalhar o conteúdo corpo humano, no que se refere a conteúdos e metodologias na aula de Ciências. Pertencendo ele ao grupo dos professores de Ciências, revelou a si próprio ao falar dos professores de Ciências de maneira geral e dos seus colegas professores da mesma escola. As dificuldades mencionadas, provavelmente, manifestam-se no seu trabalho docente, ora limitando os conteúdos, ora apoiando-se no livro didático, ora fugindo dos questionamentos. Por que, somente este professor, imerso no universo dos professores de Ciências, daria boas aulas, aulas interessantes e, sobretudo, sem nenhum constrangimento de falar sobre corpo humano? No seu discurso, isto soa como uma provável contradição, ou como uma camuflagem sobre o que, efetivamente, pensa e faz.

Uma comparação das respostas possibilitou-me a melhor aproximação a uma realidade que ele não queria, explicitamente, revelar porque estava diante de uma professora de Ciências que avaliaria sua resposta.

Outras questões também puderam clarear a relação que os professores fazem de como se vêem como pessoa dotada de um corpo humano e como se vêem como professores

de Ciências dotados de um corpo humano, ensinando corpo humano. Por mais complexo que seja o entendimento dessa questão, ela se faz necessária para melhor explicitar a relação entre a visão de corpo e a sua repercussão no ensino que os professores realizam, segundo a ótica dos próprios professores. Às vezes, foi necessário detalhar a pergunta para que o professor pudesse relatar o que eu desejaria que fosse contemplado na resposta, no entanto, não provoqueei nenhum direcionamento às respostas.

Para atingir tais propósitos, fiz a seguinte pergunta:

Como você pessoalmente se posiciona frente às questões relativas ao corpo humano?

Selecionei alguns depoimentos, em virtude da explicitação do seu conteúdo, e por conterem elementos que resumem depoimentos dos outros professores.

Olha eu sou uma pessoa muito fechada. O corpo para mim é um assunto muito pessoal, que diz respeito somente a mim. Reconheço que tenho muitas limitações e constrangimentos, e este é para mim um grande desafio. (SF2)

Eu sou uma pessoa que me relaciono muito mal com meu corpo. Fujo até destas conversas nas quais as pessoas se expõem, porque acho que é um território muito íntimo. E o corpo humano tem-se tornado um campo muito vulgarizado. (SF6)

Eu não vou te esconder que tenho minhas dificuldades. Falar do meu corpo, das minhas sensações, dos meus desejos, é meio complicado, você não acha? Eu sou muito travado. Alguns aspectos eu até vou bem, mas há alguns muito íntimos, que me expõem muito. (SM9)

A outra pergunta diz respeito a como ele professor de Ciências Naturais, se vê frente ao corpo. Assim, fiz esta pergunta:

Como você, professor de Ciências Naturais, dotado de um corpo, se posiciona frente às questões relativas ao corpo humano?

Olha eu tenho que usar de estratégias para não ser o que não sou. Então, eu vou ser sincera, eu me escondo atrás do livro didático, eu chamo outra pessoa para dar aula para mim. Eu faço o diabo, porque entendo que, como professora, eu tenho um papel a desempenhar, então, tento desempenhá-lo dentro das minhas possibilidades. (SF2)

Eu, como professora de Ciências, tenho que assumir minha função em sala de aula. Se lá eu tenho que falar de corpo humano, eu falarei. Mas... é assim, dentro do que for possível. Quando percebo que meus alunos começam com aquelas perguntas, já dou um basta, porque para mim é muito difícil. (SF6)

Na sala de aula eu sou professora. Lá vou ter que falar do corpo humano, querendo ou não. Mas, quando chega naqueles assuntos que tenho dificuldade por vergonha, eu dou um trabalho usando o livro didático, eu dou o assunto rapidinho, para que os alunos, sequer tenham chance de querer extrapolar qualquer assunto. (SM9)

Uma outra análise que esses depoimentos me permitem construir é que as repercussões das representações de corpo humano nas aulas de Ciências são complexas e de difícil tradução. A maneira como o professor se vê como uma pessoa dotada de um corpo humano engloba aspectos de natureza valorativa e existencial construídos nas suas experiências individuais e coletivas, e que delineiam fortemente o seu desempenho como professor.

Nesse sentido, penso que a sala de aula é um palco, no qual o professor se vê obrigado a encarnar uma personagem, e, para bem desempenhá-la, recorre ao livro didático, ao silenciamento e a outras estratégias que resguardam suas verdades pessoais, possibilitando, assim, bem ou mal, representar seu papel.

Com essas perguntas, obtive respostas dos professores que puderam lançar luzes sobre a articulação de sua visão de corpo humano e o trabalho docente que realiza, segundo eles próprios. E segundo eles próprios, é uma articulação que se processa sofrivelmente em função de dificuldades que precisam ser amenizadas para que esse processo seja o mais prazeroso possível.

Um outro dado que também comporta análise trata da concepção de corpo veiculada no discurso sobre as práticas pedagógicas. Esta concepção sugere a de **corpo-**

objeto- de- estudo. É um corpo visto como devassado, aberto, invadido, enfim, um corpo é fragmentado para atender a objetivos pedagógicos. Por isso, sua redução a áreas de concentração, como citologia, fisiologia, anatomia, é aceita inquestionavelmente.

Nos relatos dos professores, há uma abordagem logicista, que envolve o ensino de Ciências, que, no dizer de Carraher (1987), corresponde a um percurso no qual se parte do mais simples e chega-se ao mais complexo, importando a lógica do conteúdo e não a do aluno, como se pode conferir nos seguintes depoimentos:

Não há outra maneira de estudar o corpo humano. Você tem que dividi-lo para conhecer suas partes e suas funções. Eu sei que não é muito certo, mas esta é a melhor maneira de estudar o todo. (SM10)

A divisão em sistemas faz o estudo do corpo humano ser mais lógico e mais simples. Cada sistema é formado por órgãos, estes por tecidos e estes por células. Esta organização que vai do mais simples ao mais complexo facilita a compreensão do corpo humano como um todo. (SM8)

A gente programa em função do livro, embora a gente tenha uma seqüência básica. Começa pela célula, tecido, órgão e sistemas. Eu gosto muito de 7ª série, porque estuda o corpo humano, numa seqüência lógica. (SF1)

Essa concepção também abriga, em seu bojo, uma compreensão de que o corpo é um conjunto de órgãos, que cumprem funções específicas realizadas com um mínimo de participação, de sensibilidade e de afetividade, apenas reagindo a estímulos exteriores.

Na perspectiva de racionalizar o estudo do corpo humano, para alcançar objetivos educacionais, alijam-se do corpo todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, de chorar, de sentir dor e prazer, de se relacionar e, assim, esses aspectos passam a ser secundários. Esse corpo é confundido com um mero equipamento físico, como objeto que se estuda com distanciamento e isolado dos outros corpos e do mundo

A redução da percepção do corpo a de um objeto, nos diversos sistemas fisiológicos, é insuficiente para apreendê-lo no âmbito existencial. Um corpo-objeto não comporta a compreensão da existência do corpo radicada em sentidos, experiências,

situações, datadas e especializadas, o que leva Merleau-Ponty (1996:246) a afirmar *que mesmo em um espelho não posso apreender o movimento e expressão viva do meu corpo*.

A relação do corpo com o mundo é uma relação integral e, nesse sentido, uma concepção mais ampla de corpo fica presa a uma visão reducionista, que empobrece a existência humana. Isto implica afirmar que estudar os sistemas fisiológicos seria uma divisão somente válida *na medida que não se perca de vista a totalidade na qual a particularidade se manifesta* (Medina, 1990:46).

Para Daolio (1995:42), estudar o corpo, numa perspectiva biológica, *deve obrigatoriamente contemplar a sociedade, os valores, a cultura, na qual este corpo está inserido, a fim de que não o conceba de forma reducionista, mas o considere como sujeito da vida social*. Explica o autor que o mesmo patrimônio biológico humano universal configura-se de diferentes maneiras em virtude de vários usos e dos diversos significados que cada grupo determinado vai conferindo ao corpo ao longo do tempo.

A possibilidade de rompimento com essa perspectiva de corpo-objeto-de-estudo é adotar para a prática pedagógica, o paradigma da corporeidade, que abandona a idéia de homem dividido, somado por partes, para dar lugar ao ser humano, que é corpo que se relaciona consigo mesmo, com os outros, com o mundo, condição fundamental para a visão holística do ser humano (Capra,1982; Assmann, 1993).

Ainda posso acrescentar que a compreensão para o aluno, de que todos os corpos são iguais, porque são biologicamente semelhantes, lança uma sombra sobre o panorama social contemporâneo, porque exclui o corpo diferente do outro e a sua presença. A visão de corpo, nessa perspectiva, se empobrece, porque é uma visão individualista, que não considera as diferenças dos outros corpos (portadores de deficiências, negros, índios, idosos, entre outros), por se basear num corpo padrão, pretensamente pertencente a todos os homens. Nessa visão, o preconceito, a discriminação são possíveis comportamentos que podem se originar dessa compreensão equivocada de corpo, tanto de professores, como de alunos.

No que se refere às aulas de Ciências sobre corpo humano, é recorrente, nos depoimentos dos professores, que eles realizam um ensino renovador, no qual as aulas são dinâmicas e há uma participação ativa dos alunos. A avaliação dos professores sobre suas

aulas é sempre muito positiva, embora alguns reconheçam que é preciso muito heroísmo para ser professor nos dias atuais.

Os professores falaram bastante sobre suas aulas e o fizeram num clima de muita naturalidade. Alguns depoimentos são dignos de destaque, pelo forte conteúdo contraditório que manifestam. É o caso por exemplo da professora SF2:

O corpo é estudado de maneira aberta e sem constrangimentos. Adoto diferentes metodologias, as aulas são dinâmicas e muito interessantes, pois os alunos perguntam muito. Há muito diálogo e os alunos se sentem a vontade para perguntar o que quiser.

Mas, quando descreve sucintamente uma aula de ciências, ela relata:

Eu sigo o livro. Acho mais fácil para os alunos também. O estudo da célula por exemplo. Eles lêem, fazem um resumo e, em seguida, fazemos uma discussão e exercícios. Quando dá, quando o tempo dá, tem aula prática. Mas tem muita coisa para ser dada; nem sempre dá para sair deste esquema. É muito conteúdo, e nem sempre consigo dar uma aula recheada de conversas informais. Às vezes, passo um filme, ou um estudo em grupo. Nas provas, cobro o mínimo que acho que eles têm que saber. Tenho que seguir o livro didático. Nós temos metas a cumprir e os diálogos aos quais me referi são sobre temas que me sinto à vontade para tratar. Por exemplo, sexualidade, nem pensar! São perguntas constrangedoras e se você começar a responder todas, você não consegue dar sua aula. O livro didático tem que ser seguido. Não posso extrapolar o livro didático, porque muita coisa não cai no vestibular, e eles têm outras fontes de informação.

Considera a professora que a participação ativa do aluno é dar lhes voz para determinados assuntos. O fato de os alunos fazerem muitas perguntas nem sempre sugere que as aulas sejam motivantes. Pode também significar que o conteúdo esteja deixando muitas dúvidas, o que configura uma suposta interpretação equivocada por parte da professora.

Se os questionamentos forem relativos à sexualidade, segundo a própria professora, serão silenciados, porque, além de lhe serem constrangedores, a falta de tempo e a necessidade de cumprir programa, impedem que o professor atenda a todos os questionamentos que os alunos propõem. Subjacente a esta questão, a interação entre

alunos e professores revela implicitamente uma relação de poder (Bourdieu, 1982), que determina o quê e quando falar, de maneira que o professor garante por meio de sua autoridade o controle da sala, para se defender.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada por Bertolli (2000:58), com alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, sobre o corpo humano, revela que:

A sexualidade é um assunto que desperta muitas dúvidas, medos e curiosidades, os quais, de regra, não encontram respaldo e orientação convincente por parte dos professores....O tratamento dado aos aspectos psicológicos envolvendo a sexualidade e as transformações percebidas nos corpos adolescentes foi avaliado, pelos alunos, como insuficiente, gerando mais dúvidas do que esclarecimentos.

... para os jovens, o discurso científico mediado pelo professor e pelos livros didáticos e paradidáticos se preocupam mais em focar a dimensão interna do organismo, negligenciando sua exterioridade em um momento de suas vidas em que a aparência física ganha um aspecto vital na integração social junto à família e ao grupo de amigos, enfim no meio social em que vivem.

Vale ainda acrescentar que, para o aluno, uma aula que se baseia rotineiramente na leitura e resumo de um texto do livro didático, não deve ser considerada muito interessante. Porém, o uso do livro didático como roteiro de conteúdo oficial a ser cumprido acaba sendo, para o professor, um artifício utilizado para camuflar suas dificuldades, suas tensões, principalmente no que se refere ao conteúdo específico de sexualidade.

Um outro depoimento que ressalta do universo dos discursos analisados, pela sua notória contradição, diz respeito ao da professora SF1, que afirma que:

Seguimos um livro de Ciências. A gente programa em função do livro, embora a gente tenha uma seqüência básica. Começa pela célula, tecido, órgão e sistemas. Eu gosto muito de 7ª série por que estuda o corpo humano. Tem muito material didático, muito vídeo sobre anatomia e fisiologia, e aula prática. O corpo humano tem que ser estudado e conhecido sem preconceitos, sem constrangimentos. Utilizamos vários recursos e os alunos participam muito. Proponho muitas atividades para que o aluno faça, discuta, tenha opinião crítica. O estudo do corpo é sempre muito aberto, sem timidez. As aulas são muito comunicativas e os alunos têm liberdade comigo.

Entretanto, quando se refere a sexualidade, afirma:

Como tenho algumas dificuldades, as dúvidas, as conversas, eu peço para que eles falem com a professora do projeto (professora que desenvolve projetos interdisciplinares). Não me sinto à vontade para falar com adolescentes sobre sexo e, por isso, converso o essencial. Nos outros sistemas, não é assim. Minha formação religiosa e familiar limitam meu trabalho docente. Minhas concepções sobre corpo são rigidamente moralistas e justificam o silêncio e o constrangimento frente ao tratamento desta temática com os alunos, e até mesmo com outras pessoas. Os outros sistemas não me impõem tanto constrangimento, mas o sistema reprodutor, há muito tempo eu não dou.

Ao retomar o assunto sobre suas práticas, em específico sobre sexualidade, continua:

Para alguns assuntos não tenho muito diálogo. Não tenho muito diálogo, porque minha formação acadêmica e familiar foi muito deficitária e rígida. O corpo, para mim, é algo que não pode ser exposto, somente nos aspectos biológicos. Tudo que fugir da anatomia e fisiologia, eu acho que é vulgarização. Nós, professores, temos que formar valores nos nossos alunos. Eu não deixo de ser comunicativa porque não abordo sexualidade. Abordo respiração, reprodução, digestão, excreção, etc. Isto não conta? É preciso educar nossos alunos sobre valores na sexualidade, que eu acho que é um tema extremamente vulgarizado nos dias atuais. E acho que ficar falando demais é acabar por incentivar mais ainda esta vulgarização.

Embora as aulas não tenham sido observadas, pude constatar, por meio das narrativas dos professores, a ausência de uma abordagem mais ampla no desenvolvimento

do estudo do corpo humano, a presença de constrangimento e de limitações pedagógicas por parte dos professores, a ausência de diálogos que restringe as relações entre professores e alunos.

Na ação de ensinar, o professor não extrapola o que está no texto didático, o que sugere uma aprendizagem predominantemente cognitiva. De maneira geral, não são considerados os saberes de que os alunos dispõem, sejam de natureza científica, sejam oriundos de suas experiências de vida prática. Há uma preocupação excessiva, declarada explicitamente nos depoimentos, com a transmissão passiva de saberes para o aluno, constituídos na tradição e veiculados, ora pelo professor (figura central do processo), ora pela observação sensorial.

O trabalho docente é caracterizado, pelos próprios professores, como essencialmente renovador, com muita participação dos alunos. Todavia, por meio dos seus relatos, a configuração da prática pedagógica aproxima-se mais de um ensino tradicional do que de um ensino renovador. Quer seja no plano do discurso, ou no plano do discurso sobre a prática, há contradições que mostram uma relação não muito clara entre o que o professor diz que faz e o que, segundo seus depoimentos, ele realmente faz.

A presença de elementos contraditórios entre teoria e prática pedagógica há muito tem sido pesquisada. No campo dessas investigações, destaca-se o estudo de Lima (1996), que, embora se refira a uma investigação sobre a teoria e a prática efetivamente observada dos professores, procura estabelecer relação entre o modo de pensar e a conduta profissional de 5 alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, matriculadas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. São estas as suas considerações:

As concepções formuladas pelas professoras pautam-se por modelos de ensino aprendizagem tendentes reconstrução do conhecimento. O professor é visto como autoridade não autoritária, os alunos são percebidos como seres potencialmente autônomos e o processo ensino aprendizagem é o facilitador da construção de tal autonomia. Por outro lado, a atuação concreta destas professoras, na prática de ensino, afigurou-se identificada com o modelo tradicional de ensino.

A contradição manifestada por meio dessas constatações, segundo a autora, aponta para a necessidade de contemplar o processo de elaboração de relações entre pensar e fazer, como uma fonte essencial de aprendizagem profissional e a necessidade, portanto, da ressignificação da formação básica, a fim de subsidiar a ocorrência desse processo (Lima, 2000:73).

Há, segundo os depoimentos, uma compreensão dos professores de que a sua prática obedece ou deve obedecer a programas oficiais, o que implica a inexequibilidade de qualquer outro formato para a sua prática profissional. Essa narrativa, que justifica o que o professor não pode fazer, sugere mais um complicador frente à contradição dos discursos da prática profissional, como explicitam os relatos a seguir:

Eu fico triste perante minha impossibilidade de mudar as coisas. Mas, o professor já está muito desvalorizado, até mesmo pela sociedade. (SM8)

Eu até gostaria de dar outros tipos de aula, outras metodologias, mas me sinto meio frustrada. Parece que tudo já vem pronto e cabe a você apenas seguir ordens. (SF3)

A referência sobre a exigência de cumprir o programa, tradicionalmente imposta pela próprio sistema, é a tônica dos discursos dos professores, ao narrar suas aulas de Ciências. Esta referência, como a realizada sobre os livros didáticos, sugere também que os professores valham-se deste artifício, para não se aprofundar nas questões sobre o corpo, particularmente, sobre a sexualidade.

Esse entendimento, por parte dos professores, dos programas propostos, reflete-se diretamente na dinâmica de suas aulas, nas abordagens e, sobretudo, na seleção de conteúdos:

O conteúdo já está estabelecido, nós não podemos mudar, porque senão não dá tempo (cumprir o programa). Se eu ficar abrindo muitas discussões ou colocar outras coisas, os alunos não aprendem o essencial.(SF6)

As coisas vêm prontas de cima para baixo. Cabe a nós cumpri-las. São os ossos do ofício.(SM8)

Se você não cumpre o programa, você cria problemas para você e para a escola. Os pais reclamam, os alunos reclamam, os colegas reclamam. Eu sinto que precisa se mudar isto, mas não sei como fazer. O jeito é continuar fazendo.(SF7)

No entanto, ao contrário da grande maioria dos relatos, o discurso de um único professor opõe-se aos demais, quando se refere à exigência de cumprir um programa como uma equivocada interpretação por parte dos professores:

Não me vejo na obrigação de cumprir o programa. É claro que tenho conteúdos mínimos de um programa que deverão ser perseguidos para que componham os pré-requisitos das séries posteriores. Estes eu respeito. Agora, muito professor acha que tem que dar o livro inteirinho, porque o pai ou a diretora, irá questioná-lo sobre isto. Me preocupo muito mais com a qualidade das aulas do que com a quantidade do conteúdo. Pior é quando você cumpre o programa inteiro e o aluno não sabe nada!(SM9)

Quanto à elaboração dos programas pelas Secretarias de Educação, ou outros órgãos competentes, os professores, adotam posturas diferentes. Alguns defendem que cada escola tem suas especificidades, então, caberia aos professores a tarefa de construir um projeto educacional para a escola. Outros professores defendem que a elaboração de um programa oficial, que contemple um currículo mínimo, é uma necessidade para se unificarem os conteúdos e não prejudicar alunos que são transferidos de uma escola para outra. Nesse sentido, o professor SM8 declara:

Os cursos de formação inicial e os cursos de formação continuada deveriam melhor nos preparar para selecionarmos os conteúdos, de acordo com sua relevância social e cognitiva. Seria muito bom também, participarmos da construção de propostas educacionais, uma vez que somos nós que as implantamos ou não em sala de aula. Este é um espaço que o professor não tem e que deprecia nossa inteligência. (SM8)

Em minha interpretação, boa parte dessa compreensão, que origina tantas contradições nas práticas pedagógicas, deve-se à ausência de entendimento de que a atuação docente é um processo constante de aprendizagem. Muitas vezes, o professor não tem conseguido satisfatoriamente responder às diferentes situações práticas que o cotidiano

escolar lhe impõe, não apenas, conforme seu próprio depoimento, pelas deficiências dos cursos de formação, mas também pela ausência de uma reflexão crítica constante de sua prática pedagógica que implica a necessidade de mudanças, de reestruturações.

6.2 O LIVRO DIDÁTICO

Em todos os discursos sobre as práticas dos professores, há declarações alusivas ao livro didático como referência essencial para as aulas de Ciências, como nos relatos a seguir:

Aqui nós temos um livro que a gente se baseia para dar a matéria. Quando dá, tem aula prática. Tem aula expositiva, discussão, vídeo. (SF6)

Nós seguimos o livro didático adotado pela escola. É bom porque se ganha tempo e os conteúdos já estão selecionados. Praticamente utilizo o livro em todas as minhas aulas. (SF3)

Eu sigo o livro. É raro o dia que eu não utilizo o livro didático. Acho mais fácil para mim e para os alunos também. Eles lêem, fazem um resumo e depois fazem os exercícios. Quando dá, eu intercalo com alguma aula prática. (SM10)

Neste sentido, considero importante esta discussão na análise dos discursos dos professores, porque o livro didático apareceu como um dado muito freqüente e constitui veículo de imagens e de informações, que, embora não imponham, contribuem para a construção ou para a manutenção das representações sociais de corpo humano, seja dos professores, seja dos alunos.

Assim, sublinho a seguir algumas considerações básicas sobre o estudo do corpo humano desenvolvido de maneira geral nos livros didáticos e, que, de alguma maneira, correlacionam com o discurso dos docentes sobre suas práticas.

No que diz respeito ao estudo do corpo humano, os livros apresentam, de maneira geral, uma ênfase na informação. Privilegia-se o estudo de um corpo humano dissecado, cujas partes estão associadas às respectivas funções. Essas referências se apresentam na

grande maioria dos livros didáticos, que, conforme Rabello (1999), *já remetem a um estudo fragmentado de corpo humano, contemplando essencialmente sua constituição biológica.*

O conceito de corpo humano nos livros é apresentado intimamente associado aos níveis de organização biológica, ou seja, o corpo humano é definido com base em sua constituição. Células, tecidos, órgãos e sistemas formam o corpo e cumprem funções específicas realizadas com um mínimo de participação de sensibilidade e de afetividade, apenas reagindo a estímulos exteriores. Embora os autores dos livros didáticos acenem para a integração entre os sistemas, não são explicitadas estas inter-relações, o que reforça o conceito de corpo humano como somatória de todas as suas partes.

O desempenho das funções orgânicas é apresentado como fator essencial ao perfeito funcionamento do corpo humano. Os autores não fazem referências às condições ambientais, emocionais, psicológicas, sociais que interferem sobremaneira no desempenho e equilíbrio dessas funções. Da mesma forma, as condições de sobrevivência do corpo humano recaem exclusivamente sobre a harmonia dos seus aspectos orgânicos, não se vinculando à dependência de outros corpos humanos, de outros seres vivos, do ambiente, bem como das relações que o corpo estabelece consigo mesmo.

E é nessa a seqüência lógica que os professores descrevem o desenvolvimento de suas aulas sobre corpo humano:

Eu começo pelas células, depois tecido, órgãos, sistemas. É importante que os alunos saibam que um corpo sadio depende do perfeito desempenho das funções fisiológicas. (SF3)

Eu sempre inicio pelos níveis de organização do corpo humano: células, tecido, órgãos, sistemas. Depois, começo a descrever a função de cada sistema, buscando sempre relacionar com as questões de higiene, de doenças. (SM8)

As células são sempre as primeiras unidades, a serem estudadas. Depois que o aluno, compreende o que é uma célula, eu avanço, em direção aos tecidos, órgãos, sistemas. Depois, passo para o estudo detalhado de cada sistema. (SF2)

Quanto às agressões ao corpo humano, as referências recaem basicamente sobre as dos agentes patogênicos, ignorando que, por exemplo, o preconceito, a exclusão social, a

fome, entre outros, também não constituam agressões que possam igualmente comprometer as atividades orgânicas do corpo humano e a sua existência. Esta é uma questão declarada no depoimento do professor (SM9):

É importante acrescentar as doenças, no estudo do corpo humano. O nosso sistema imunológico desempenha uma função imprescindível na manutenção da saúde orgânica.

No que se refere às analogias, os autores dos livros didáticos, em sua maioria, alijam do corpo humano a sua dimensão humana: suas emoções, suas reações, sua sensibilidade, o que reforça que o corpo existe para executar funções que lhe garantam a sobrevivência física. Tudo parece girar em torno de funções, de produção, de divisão de trabalho, de controle de qualidade, de hierarquia, o que pode contribuir para a construção de concepções errôneas. Essas analogias são, não raro, aproveitadas como recursos pelos professores, para aproximarem os alunos dos conceitos, da organização do corpo humano:

Eu sempre procuro usar comparações. Por exemplo: o coração é uma bomba que funciona ininterruptamente. O cérebro é como o gerente de uma grande empresa, os rins, funcionam como os lixeiros do nosso organismo. (SF5)

As comparações ajudam os alunos a terem uma idéia da importância do órgão. Por exemplo, quando se fala em cérebro, peço, para que pensem no presidente de uma indústria, nada pode ser resolvido, sem passar por ele. Quando se fala em sistema nervoso periférico (nervos), peço que pensem numa rede elétrica, que transmite energia de um ponto a outro. (SM8)

Essas comparações podem gerar sérias implicações que vão além do processo ensino-aprendizagem, como esclarece Pretto (1985:66):

Os livros ao colocarem o corpo humano como fábrica ou máquina, o cérebro como chefe e os órgãos como operários, passam aos estudantes uma concepção hierárquico-funcionalista do corpo humano, estando aberto o caminho para compreendermos dessa mesma forma as relações sociais.

Não se nega a importância do uso das analogias como instrumentos que permitem a criação de modelos para a compreensão de assuntos muito complexos. Importa, sobretudo, o uso criterioso deste instrumento para se alcançar o objetivo pretendido. Rabello (1999: 62) afirma que a utilização das analogias, quando necessária,

requer por parte dos professores e dos materiais instrucionais, o domínio dos dois conteúdos a serem comparados e que é de fundamental importância o estabelecimento do que não é semelhante entre os dois conteúdos.

Quanto a essa observação feita pela autora, não identifiquei, nos discursos dos professores sobre suas práticas, referências às diferenças entre os modelos apresentados (indústria, máquina) e o conteúdo em estudo (o corpo humano).

Por exemplo, numa indústria ou numa máquina, o trabalho é puramente mecânico, destituído de sentimentos e emoções, obedecendo a uma hierarquia de funções, e as peças são facilmente repostas, não recebendo interferências do meio. No entanto, não é mencionado nos depoimentos o que difere o trabalho do corpo do de uma máquina, pois todos os órgãos contribuem igualmente para a harmonia física, o que implica a importância de todos eles, num trabalho conjunto.

Além disto, nem todos os órgãos podem ser repostos e, quando um é afetado, seja por fatores internos ou externos; emoções ou mudanças climáticas; toda a harmonia orgânica fica também comprometida.

Não se explicita também que a harmonia orgânica, embora controlada bioquimicamente, pode ser alterada devido a fatores externos- angústias ou ansiedades- comprometendo o bem-estar físico, emocional, psicológico, bem como podem gerar problemas físicos reais que alteram o perfeito funcionamento do organismo.

Certamente, a utilização do livro didático está inserida num plano mais amplo de discussão, que envolve políticas educacionais, preparação dos professores, entre outros. Todavia, é indiscutível que o livro didático de Ciências encontra uma profunda receptividade junto aos professores, porque, numa seqüência lógica e/ou didática, fornece a eles, segundo seus próprios depoimentos, a seleção e o desenvolvimento de conteúdos relevantes, julgados como adequados à série e ao currículo escolar.

No entanto, na grande maioria dos livros didáticos, o conteúdo é apresentado por meio do encadeamento de uma série de conceitos, numa seqüência lógica nem sempre explicitada e, principalmente, destituída da história da produção desses conhecimentos. Os professores acabam transformando-se em transmissores dos conteúdos ali veiculados, e os utilizam para também se resguardarem das possíveis situações que poderiam expô-lo. Assim é que justificam *tenho que cumprir o programa do livro...*

Compete ao professor utilizá-lo criteriosa e criticamente, uma vez que ele apresenta uma excessiva padronização dos conteúdos, bem como uma série de afirmativas que tendem a gerar interpretações equivocadas, e, principalmente, um forte apelo à supremacia do homem, como ser biológico, sobre o meio e os outros seres vivos.

Difícilmente, alunos e professores conseguirão, pelo estudo proposto nesses livros didáticos, entender a si mesmos, como uma unidade em integração consigo, com os outros seres humanos, com os outros seres vivos e com o seu próprio meio. Os livros didáticos tendem a apresentar um corpo internamente isolado de si mesmo e igualmente isolado dos outros. Um corpo que apenas se mostra como organicamente se constitui, como se isto bastasse para conhecê-lo.

6.3 A TEMÁTICA SEXUALIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS

No discurso sobre suas práticas, os professores declaram explicitamente suas dificuldades em abordar o tema *sexualidade*, no desenvolvimento do estudo do corpo humano. É em função da recorrência desta narrativa nos depoimentos, que acredito ser pertinente inclui-la como um sub-item da análise dos discursos sobre as práticas profissionais.

Nos depoimentos sobre as práticas profissionais, foi em específico, nesta temática, que os professores apresentaram-se mais constrangidos: gestos nervosos, movimentos de pés, braços cruzados denunciavam uma certa dificuldade de expressar como desenvolviam este conteúdo.

Os discursos foram permeados por diversas comparações entre o passado e o presente, marcados por críticas moralistas aos tempos atuais, quando tudo é permitido, e o professor fica perdido ao lidar com tantas mudanças. Os professores, unanimemente,

atribuem suas dificuldades à formação profissional insuficiente, quando não, inexistente, embora reconheçam também a força da influência da formação familiar recebida.

Quando entrevistei os professores sobre suas práticas, solicitei-lhes que narrassem episódios marcantes, significativos, ocorridos em suas aulas, que pudessem ilustrar seus depoimentos. E, unanimemente, os professores situaram tais episódios no contexto da sexualidade.

Para alguns professores, o estudo do sistema reprodutor, já confere dificuldades, sejam de ordem de abordagem, sejam de ordem de questionamentos por parte dos alunos. No entanto, maiores dificuldades enfrentam, quando têm que abordar questões relativas à sexualidade.

As dificuldades de abordagem dessa temática, segundo os professores, existem em nível pessoal e em nível profissional. Reconhecem que, sobre esse assunto, há muito silêncio por parte deles próprios nas relações pessoais, o que, conseqüentemente, é transferido para as relações com os seus alunos, como ilustram os seguintes depoimentos:

Quando comecei, foi muito difícil. Por que na faculdade você não tem aula sobre sexualidade. Quando você enfrenta uma sala de 40 alunos, com a sexualidade na flor da pele, com mil perguntas, a coisa é outra. Achei que estava preparada. Olha eu ficava com tanta vergonha com as perguntas que os alunos faziam que ficava vermelha. Eu não falo sobre este assunto, nem com os outros. Para falar sobre masturbação, eu disfarcei e fiquei de costas o tempo todo para a sala, disfarçando que apagava o quadro. (SF1)

Uma vez, uma aluna de 7^a série me perguntou alguma coisa sobre relação sexual. Eu fiquei tão envergonhada que pedi para pararem com as perguntas, porque a matéria estava atrasada. Eu estava constrangida, sabe.... Quando você fala isto, com outras pessoas, você já se trava. Mas com uma menina de 14 ou 15 anos, sei lá... é mais difícil ainda. (SF6)

Certa vez, um aluno me perguntou sobre o que era orgasmo. Eu apenas disse que depois falaríamos sobre isto. Graças a Deus, nunca mais me procurou para falar sobre isto. É um assunto tão íntimo que não o trato com ninguém. (SF4)

Os professores também conseguem identificar na educação familiar que foram formados, algumas das possíveis causas dessas dificuldades, como esclarecem os seguintes depoimentos:

Como nas minhas aulas eu dou tudo o que está no livro, não dou muito papo para os alunos, nem muita intimidade. Na minha família fui criada desse modo, com muito silêncio. Eu sei que eles me acham meio fechada, mais fazer o quê? (SF1)

Como tenho algumas dificuldades, as dúvidas, as conversas, eu peço para que eles falem com a professora da projeto. Não me sinto à vontade para falar com adolescentes sobre sexo, e por isso, converso o essencial. Nos outros sistemas, não é assim. (SF5)

Não gosto de discutir sobre sexualidade. Há muita depravação. Penso assim, porque fui educada assim e não abro mão de minhas convicções. (SF6)

Tenho vergonha de falar sobre sexo. E por razões religiosas acho que há muita imoralidade. (SF4)

Nos trechos dos discursos que se seguem, os professores atribuem suas dificuldades, ao lidar com o tema, às diferenças anátomo-fisiológicas do corpo masculino e do corpo feminino e suas peculiaridades em relação aos demais sistemas:

Eu acho que nos outros sistemas todos nós somos iguais. O meu rim funciona como o seu, o meu coração bate como o do Fernando Henrique (presidente do Brasil), mas quando se fala do Sistema Reprodutor, nós somos pessoas diferentes. (SF5)

Sobre os outros sistemas, não podemos alterar seu funcionamento. Quando chega no reprodutor (sistema), as ações são diferentes para cada corpo. É como se o cérebro comandasse todos os outros sistemas, porém, o reprodutor depende de outras vias: estímulos visuais, táteis, olfativos, erotismo, pornografia. Quando se estuda o sistema urinário, dificilmente o aluno pergunta sobre o tamanho de um rim, mas quando chega no reprodutor, querem saber o tamanho normal de um pênis, da vagina, do útero....(SF2)

Na análise dos discursos, são as professoras que apresentam maiores dificuldades no enfrentamento dessa temática. Possivelmente, esta dificuldade está enraizada nos aspectos

que formataram suas concepções familiares de corpo: na repressão do uso do corpo, na concepção de um corpo lacrado, na função da sexualidade, na ausência de intimidade com o próprio corpo, na repressão do desejo. Esta concepção de corpo, muitas vezes, invalida seus esforços pessoais e impõe-lhes a condição de silêncio e de distanciamento, como maneira cômoda de tratar (ou não) o assunto.

A sexualidade é uma das vozes mais pessoais e carregadas de valor que o ser humano possui. Nas práticas familiares, a sexualidade feminina foi moldada dentro de uma dimensão castradora, e, para que essa voz da sua sexualidade se expresse, é preciso que outras vozes silenciem. Romper com esse silêncio é um exercício que demanda muito esforço e coragem para calar os discursos familiares que a moldaram.

Os professores, por outro lado, enfrentam menos dificuldades de abordagem da sexualidade. Seja pela formação familiar, que lhes conferiu, em virtude do gênero, uma diferente moldagem sobre a sexualidade, seja pela intimidade com o corpo, ou seja, pelo acesso do corpo às experiências sexuais que são quantitativas e qualitativamente mais expressivas do que aquelas vivenciadas pelos corpos femininos. São eles, os professores, que relatam, em seus depoimentos, relações mais próximas com os alunos e as alunas, permeadas por diálogos:

As aulas são sempre bem descontraídas. Conto muitas piadas, e gosto de ouvir também. Todos se sentem a vontade para perguntar, para se esclarecer. Procuo também associar a questão do prazer no estudo da sexualidade. Faço comparações com as pessoas de antigamente e as de hoje. Peço para que construam opiniões. Discuto com eles a educação que recebem dos pais. (SM9)

Procuo esclarecê-los sobre a responsabilidade do uso do corpo e sobre a sua higiene, não como forma de punição, de pecado, mas como forma de preservar a saúde integral do corpo humano. Os alunos e alunas adoram vir conversar comigo. Falamos de tudo, de aborto, de coito interrompido, de homossexualismo, de doença venérea, de controle de natalidade, até de travesti. Eu acho que os alunos não têm que saber somente os órgãos e funções, eles precisam saber que há outras coisas externas ao corpo que interferem no funcionamento do corpo como um todo. (SM10)

Constantemente, sou procurado individualmente por alunos e por alunas para esclarecerem dúvidas ou fazer confidências. Querem saber sobre DST, sobre gravidez, sobre auto-estima. (SM8)

Embora mais abertos aos diálogos, os professores se reportam à vulgarização do uso do corpo humano nos dias atuais e à preocupação doentia com o corpo e com a sua imagem: silicones, dietas, anabolizantes, desempenho sexual, moda, apelos ao erotismo. Reconhecem a necessidade de um discurso (prática semelhante utilizada pelos discursos familiares), que normatize o uso do corpo e sua exposição, conforme elucida o professor:

É necessário discutir com os alunos o respeito ao corpo e ao corpo do outro. Por mais que se reconheça os avanços de conceitos no mundo contemporâneo, há de se convir que o corpo, anos atrás, estava escondido, hoje, nunca esteve tão exposto. As relações com o corpo do outro são irresponsáveis, desvalorizando o outro e a si próprio. Para muitos, é uma máquina que gera prazeres, descompromissos e desrespeito. São questões para se pensar. (SM9)

Por mais que os professores relatem que apresentam maior abertura ao diálogo sobre o corpo, para eles, é repreensível utilizá-lo para promover-se, porque alteram o sentido que atribuem ao corpo. O depoimento abaixo resume as justificativas dessas opiniões:

Estas atitudes são desviantes para o corpo que se possui. Porque desvalorizar o corpo ou adequá-lo aos padrões de beleza, ou utilizá-lo como instrumento para ganhar dinheiro, é estabelecer uma relação falsa com o corpo, é ser vulgar. Por isso que, embora, sendo aberto aos diálogos, sou muito franco com meus alunos sobre estas questões, para que eles valorizem o corpo que possuem. (SM9)

Nos conteúdos discursivos, é recorrente também a confusão entre sexo e sexualidade, que são termos usados como sinônimos, como atestam os depoimentos:

Os meninos estão com a sexualidade à flor da pele. O sexo para eles é tudo. (SF5)

É no sistema reprodutor que se estuda a sexualidade, por isso o estudo dos órgãos reprodutores gera tanta curiosidade. (SM10)

Quando se inicia o estudo do sistema reprodutor, pode saber que eles querem saber sobre sexo: sobre transas, comportamento sexual e por aí vai.....(SM9)

Figueiró (1998:91) aponta alguns dos elementos geradores desses equívocos cometidos pelos professores. Inicialmente, diz a autora, os professores não recebem formação competente para aprofundar e ampliar discussões sobre as transformações globais da puberdade. Restringem-se a repassar informações básicas sobre anatomia e fisiologia do corpo humano, e esta dimensão biológica, na qual se abriga o estudo do corpo humano, aqui em particular, o sistema reprodutor, instrui a compreensão da sexualidade, que, embora dimensionada também por aspectos psíquicos, socioculturais e políticos, apenas é pontuada como sexualidade genitália.

Explica a autora que sexo diz respeito à expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e fisiológicas que diferenciam homens e mulheres, a sexualidade é vivenciada por todo o corpo e não apenas por meio da genitália.

A sexualidade manifesta-se do nascimento até a morte do indivíduo. Marcada pela história, cultura, afetos, sentimentos, valores, é parte integral da personalidade humana e, portanto, influencia ações e interações.

Louro (2000), acrescenta, ainda, que o sexo é um elemento essencial da constituição corporal da pessoa. Nos últimos dois séculos, o sexo adquiriu um sentido mais preciso: refere-se às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, que os divide e não hierarquicamente os separam.

Para a autora, o termo sexualidade refere-se a uma descrição geral para uma série de crenças, de comportamentos, de relações socialmente construídas e historicamente modeladas e que têm uma influência particular em todos os aspectos da vida. Portanto, não é um dado natural, ela envolve fantasias, representações, linguagens que o social e o cultural conferem a forma de viver o corpo, e esta forma não é universal.

Acrescenta ainda a autora que a dificuldade de lidar com o tema também se origina da própria vivência e concepção de sexualidade do professor, como pode ser observado nos seguintes trechos dos depoimentos:

Eu estive lendo sobre isto, num curso de sexualidade e eu concordo. Acho que é porque na minha formação de aluno, de família, esta questão do corpo quase não era falada. Essas conversas a gente tinha com outros meninos ou com os colegas de farrá. Acho que é também uma questão muito íntima do corpo humano e que hoje está escancarada e crianças com 5 anos já têm aula de sexualidade. Para você ter uma idéia, antigamente menina só brincava com menina, você não via corpos nus. Hoje é tudo mostrado, a televisão mostra de tudo. Para esta geração é fácil. Mas para minha, não é. Eu ainda tenho resistências, eu assumo. Mas acho que é preciso ir devagar porque este é um território muito íntimo. Quando se fala em corpo humano, se fala muito nos padrões estéticos, sobre desempenho sexual; como se estes aspectos fossem os mais importantes. (SF2)

A gente precisa fazer um exame para dentro da gente mesmo. Esta parte da sexualidade sempre foi algo intocável, assunto íntimo que você não conversava com todas as pessoas nem com qualquer pessoa. Na minha casa, podia se falar de tudo, mas quando o assunto da conversa era sexo, a gente tinha que ir para o quarto, ou para o quintal. Quando minha mãe engravidou, nós fomos morar com uma tia. Ela sempre ficava no quarto e nunca deixava ver a barriga dela. (SM8)

Em termos de sexualidade, as pessoas são muito diferentes. Eu tenho vergonha de abordar determinadas questões em sala de aula. Porque há muita aberração,.... muita vulgarização....(SF3)

Já há muitos meios que tratam desta questão. Os alunos são mais informados do que nós, professores de ciências. Acho que este assunto não é muito para a idade deles. (SF7)

Os próprios professores admitem que as suas concepções pessoais sobre sexualidade são também fatores responsáveis pelas dificuldades em trabalhá-la nas aulas de Ciências, como atestam as seguintes narrativas:

Eu sou uma pessoa muito reservada nesta área. E tratar de sexualidade é acabar por me expor, coisa que eu não gostaria. Prefiro ceder minha aula para uma outra pessoa (médico ou outra professora) trabalhar o conteúdo sistema reprodutor. (SF5)

Em muitas perguntas dos alunos, nós professores temos que nos posicionar e acabamos por expor nossa intimidade. Eu, particularmente, tenho algumas limitações de falar abertamente sobre o assunto, por se tratar de algo muito pessoal. Prefiro, às vezes, dar um basta às perguntas, e não dar muita brecha para questionamentos. (SF6)

Sexualidade é algo muito pessoal, individual. Acredito que falar abertamente sobre este tema é vulgarizá-lo. Por isso, atendo-me aos aspectos essenciais, os biológicos. (SF3)

Diante desses depoimentos, fica mais claro ainda que os padrões e normas sexuais estão apoiados nos padrões e normas sociais. Ao longo da história, os padrões sociais têm mudado também os modelos e normas da sexualidade. As mudanças sociais implicam mudanças de padrão da sexualidade; no entanto, tais mudanças, nem sempre, conseguem ser acompanhadas e aceitas pelos professores.

As memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos. Na escola, o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar da ignorância. Muitas vezes, produzindo discursos contraditórios e dissonantes, a escola também exerce uma pedagogia da sexualidade, ao ditar normas de comportamentos entre meninos e meninas, entre outros. As práticas escolares, conforme afirma Bourdieu (1982), imprimem aos corpos das crianças e jovens disposições, atitudes, comportamentos, que são considerados como adequados à formação de meninos e meninas.

A história individual de cada pessoa está fortemente arraigada a valores que ancoram posturas e pontos de vista, dificilmente alterados. Figueiró (1998) sugere que é por meio de muitas e muitas leituras e, concomitante, tempo para reflexões, que os educadores vão dando conta do processo pessoal de revisão dos seus valores, dos seus conceitos e dos seus preconceitos relativos à sexualidade.

Neste ponto, discordo da autora, por achar que, ainda que necessários, somente leituras e reflexões constituem instrumentos insuficientes para alterar valores e conceitos sobre sexualidade. Assim, concordando com Britzman (2000:109), transcrevo sua sugestão para um novo modelo de educação sexual:

Professores e professoras devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a analisar como esta postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do estudante e suas relações com os demais. Devem se preparar para serem incertas em suas explorações e ter oportunidade para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Deve também haver uma disposição da parte de professores e professoras para desenvolver sua própria coragem para tornar públicas suas questões sobre o conhecimento da sexualidade. É preciso que se tornem curiosos sobre suas próprias conceitualizações sobre o sexo, e, ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades dos outros. É preciso entrar na sala inteiros ou inteiras, e não como corpos assexuados.

Como se constata, é longo, penoso e desafiante o processo de trabalhar as dificuldades.

Para além dessas dificuldades, há de se convir, como Bertolli et al (2000), que um dos motivos que também dificultam a abordagem dessa temática no ensino de Ciências encontra-se na possível dissintonia comunicativa, caracterizada pelas falas e silêncios dos educadores e educandos: o conteúdo sexualidade é interessante para os alunos; mas os professores apresentam-se temerosos para tratá-lo.

Acrescentam, ainda, os autores, que o momento da aula, como contexto de ensino e aprendizagem, é um momento privilegiado da comunicação humana, na qual se supõe que haja um mínimo de diálogo, garantido pela interação entre os sujeitos sociais envolvidos e alternância de posições na emissão e recepção de mensagens. Caso esse contexto não possa ser assim contemplado, o ensino do corpo humano, em específico nessa temática, fica comprometido, desinteressante e desmotivador.

No que se refere às interações entre professores e alunos, estas se estabelecem dentro de um certo distanciamento, porque a maioria dos professores entrevistados se mostrou resistente ao diálogo com os alunos sobre essa temática e focaliza o desenvolvimento das aulas ora exclusivamente sobre o livro, ora apoiando-se na figura de uma outra pessoa, que o substitua na tarefa de discutir aspectos de reprodução, sexo, sexualidade.

Esse distanciamento da pessoa do professor em relação aos alunos lhe serve, intencionalmente, de barreira aos diálogos. Em função de suas limitações, sejam de ordem profissional ou de ordem pessoal, os professores preferem o silêncio ou o distanciamento, como forma de se resguardar a possíveis exposições.

6.4 A PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPO HUMANO E SUAS REPERCUSSÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

O que proponho neste eixo é analisar os processos que engendram as representações sociais de corpo humano. O estudo dos discursos, do que foi dito e do que foi silenciado, representa um esforço de analisar o papel que as diferentes inserções sociais dos professores, em seu contexto temporal e histórico, desempenham sobre os processos de construção das representações dos professores e como se perpetuam no âmbito de suas práticas.

Retomando o conceito de representações sociais, Moscovici (1978) afirma que elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações dos indivíduos, com o seu meio físico e social, correspondendo, portanto, a uma natureza de conhecimento socialmente elaborada e partilhada. Não se circunscrevem apenas a uma atividade cognitiva sobre os objetos; articulam-se com a vida coletiva de uma sociedade, bem como com os processos de constituição simbólica, que permitem ao indivíduo interpretar o mundo e orientar suas condutas.

Com base nestas considerações, Moscovici declara que a construção das representações é composta por dois processos que se relacionam dialeticamente: a objetivação e a ancoragem. A objetivação diz respeito à forma como os elementos das representações estruturam-se, tornando-se reais, materializando imagens que possam torná-los familiares. A ancoragem, por sua vez, comporta a integração cognitiva do objeto, representado no pensamento pré-existente a outras representações já fixadas.

Para Jodelet (1989), esses processos permitem apreender as profundas interferências do social sobre a elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração interfere no social, por meio da significação dada ao objeto representado e da utilidade a ele conferida.

Os processos que engendram as representações sociais estão, portanto, imersos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, comportamentos, em suma, cultura. É, por isso, que Jovchelovitch afirma que:

As representações sociais não se produzem num vazio social. São as mediações sociais, em suas mais variadas formas que geram as representações sociais. Por isso, elas são sociais, tanto na sua gênese, como na sua forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. Constituem um espaço onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em contato com o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais, expressando a relação do sujeito com o mundo social que o rodeia (Jovchelovitch, 1994:81).

O meio familiar é, por excelência, a primeira inserção social na qual o ser humano, por meio das dinâmicas das interações, sofre as influências para a construção de suas representações sociais. As experiências acumuladas ao longo da trajetória familiar, inconscientemente, produzem esquemas de percepção, de pensamento, de ação que guiam os indivíduos, assegurando-lhes constância de certas práticas através do tempo.

Estas são vivenciadas por um grande número de pessoas, transmitidas de uma geração a outra e, são impostas ao indivíduo, de forma inconsciente, ou seja, sem o seu consentimento (Moscovici, 1978).

Os discursos dos professores elucidam as influências que receberam das relações com pais, sobre a forma de perceber o corpo:

O corpo era algo sagrado. Meus pais herdaram este ensinamento de seus pais e repassavam para mim. Eu jamais discuti esta concepção de corpo, tanto é que, até hoje, ela é válida para mim. (SF1)

A ausência de diálogo sobre o corpo, na minha família, era rotineira. Não sei se eram despreparados, ou se tinham vergonha. Sei que havia uma barreira intransponível. O silêncio sobre o corpo, que marcou nossas relações, manifesta-se em mim hoje, diante dos questionamentos dos meus filhos. (SF3)

Tenho muitas dificuldades de romper com os ensinamentos que recebi dos meus pais. Era um comportamento baseado nas tradições familiares: o silêncio sobre as questões corporais, o discurso moralista e rígido sobre o corpo, o comportamento do filho e da filha. Por mais que hoje o contexto seja outro, tenho consciência de que muitos destes elementos foram por mim apropriados e se manifestam nas minhas ações com meus filhos. (SF5)

Nesse depoimento, a professora oferece uma justificativa à permanência dos ensinamentos que a família repassou:

Penso que a família exerce um poder muito grande sobre nossa maneira de pensar. Primeiramente porque o lar é a primeira escola que educa. Em seguida, acho que o tempo de convivência com a família é muito grande, a autoridade dos pais faz com que a gente incorpore muito dos saberes, das ações dos pais; você se habitua; e, por fim, penso que os fortes vínculos afetivos, valorativos, sentimentais, que nos prendem à família, jamais existirão nos outros grupos sociais que constituímos. (SF4)

Segundo Bourdieu (1982:175), seja no espaço familiar, ou em outras inserções sociais, as experiências acumuladas ao longo das condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ações, reflexões, de percepções que guiam os indivíduos; o *habitus*, ou *ethos* de posição. Uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, pois é um sistema de disposições duráveis, que geram e estruturam as práticas e as representações, não apenas por meio de relações de sentido, mas também mediante relações de poder.

Concordo com o autor quanto às fortes influências exercidas por meio das relações sociais. Entretanto, discordo da força que as influências possam para transformarem-se, elas mesmas, nas próprias representações. Em outras palavras, é como se estas influências fossem os únicos fatores determinantes para a construção das representações.

Neste sentido, Moscovici (1978) esclarece que as representações não são apenas o resultado de experiências acumuladas em contextos específicos e de sistemas de disposições incorporados; elas são também, o produto da interação dos indivíduos consigo mesmos e com o mundo.

Assumir estas influências sociais como as únicas determinantes no processo de construção das representações, implica também conceber as representações como produções estáticas, idênticas e imutáveis, convergindo, portanto, para o conceito de representações coletivas.

Madeira (2001) acrescenta que as representações, por seu caráter dinâmico, vão, continuamente, estruturando e reestruturando o sentido que os indivíduos atribuem aos objetos de sua experiência, de sua vivência, por meio de influências das inserções sociais datadas histórica e espacialmente. São, portanto, produções influenciadas diretamente pela história e pelo contexto social, na relação do homem com o outro, com o mundo, de acordo com o sistema de normas e de valores vigentes e utilizados pelos indivíduos, afirmando pertencas e estabelecendo diferenças, em função das condições de possibilidade de captar o novo e o integrar ao existente.

Assim, no processo de construção das representações, articulam-se os processos cognitivos e psicológicos com a dinâmica das interações e do contexto nos quais elas se desenvolvem. Nesse processo de interação, os indivíduos são aprendizes e ensinantes, pois, frente um ao outro, reciprocamente, revelam e apreendem elementos de suas representações, sem que disto se apercebam com clareza.

Considero, então, que, no processo de construção social das representações, os indivíduos possam apropriar-se, parcialmente e de forma própria, de conteúdos e de sentidos de outras representações, o que explica a diversidade de expressões e da singularidade da organização das representações que caracterizam os diferentes grupos sociais.

Na análise dos depoimentos dos professores, pude constatar que os professores de Ciências se apropriaram de muitos elementos que constituíram as representações sociais de corpo no âmbito familiar e que, no contexto da sua prática pedagógica, são por eles repassados: os discursos moralistas sobre o corpo, o silêncio no tratamento das questões, a ausência de diálogos.

Isso ocorre porque o conteúdo social de uma representação resulta, dentre outros aspectos, de um quadro cultural de conhecimentos e comportamentos ancorados numa

memória coletiva, transmitida por um conjunto de aparelhos (escola, família, igreja, entre outros).

Uma outra questão que merece análise é o emprego, na atividade pedagógica dos professores de Ciências (particularmente no que diz respeito ao estudo do corpo humano), da mesma metodologia dos professores dos cursos de formação. A forma fragmentada de estudar o corpo humano, o ensino excessivamente teórico, a ausência de diálogos, aspectos severamente criticados pelos professores nos seus cursos de formação, manifestam-se, de forma semelhante, no discursos sobre suas práticas, ou seja, influenciam a construção do conteúdo de suas representações sobre o estudo do corpo humano:

A gente inicia o conteúdo pelas células, depois tecido, depois órgãos e por fim os sistemas. Estudamos os nomes dos órgãos, quais os lugares deles no organismo e quais as suas funções. Não há necessidade de decorar. O aluno tem que compreender. (SM8)

As aulas geralmente são mais teóricas. Estuda-se a anatomia e a fisiologia do corpo humano, porque este é o conteúdo básico da série. (SM10)

Eu acho que da forma que eu dou os sistemas, está muito bom. Eu aprendi assim. O corpo humano é um conjunto de órgãos que desempenham funções, e eu trabalho exatamente isto nas minhas aulas de Ciências. Acho que temos que fazer aquilo que acreditamos que é o melhor, no conteúdo, na metodologia. (SF5)

Eu preparo minhas aulas tendo como referência o que já estudei sobre corpo. E a partir daí, seleciono conteúdo e atividades. O corpo é um conjunto de sistemas e é em cima disto que trabalho. (SF7)

Eu procuro desenvolver minhas aulas com referência naquilo que penso e que aprendi sobre o corpo humano. O corpo é conjunto de órgãos que desempenham funções para garantir a vida. Eu enfatizo a constituição física e o desempenho dos órgãos nos diferentes sistemas, no estudo do corpo humano. (SM9)

Bourdieu (1982:35) esclarece que esta situação se deve, sobretudo, ao caráter impositivo que a autoridade pedagógica exerce sobre a ação pedagógica. Para o autor, a relação pedagógica não se restringe a uma pura e simples relação de comunicação. Ela é

investida de uma autoridade pedagógica, que se consagra como instância legítima de imposição, que, mesmo inconsciente, é apropriada pelos professores, tornando possível a reprodução de preconceitos, de imagens, de valores, no exercício de sua prática docente.

Essa compreensão da ação pedagógica implica considerar que mesmo inconscientemente os professores de Ciências norteiam suas práticas, suas relações e seus comportamentos, imbuídos desta autoridade que lhe concede o poder de violência simbólica¹ reproduzido no seu fazer pedagógico, pois:

toda instância pedagógica tende a reproduzir o tradicionalismo da ação pedagógica exercida pela família, os princípios do tradicionalismo cultural, imposto por um grupo como digno de ser reproduzido, e conferindo à instância pedagógica a autoridade indispensável para reproduzi-lo (Bourdieu, 1982:43).

Assim, no conteúdo das representações sociais de corpo, estão presentes conceitos, valores, imagens que foram transmitidos pela família e que a ação pedagógica, quase sempre, se apropria.

O gênero, como exigência da sua presença nos discursos, merece também, neste capítulo, um espaço de análise. Os discursos revelam como, provavelmente, professores e professoras posicionam-se frente ao corpo humano e como esses posicionamentos gerenciam suas ações docentes.

O gênero mostra-se sensível, em específico, sobre a temática sexualidade, pois, por meio dos depoimentos, pude concluir que, possivelmente, os professores são mais abertos ao diálogo com os alunos do que as professoras de Ciências. Provavelmente, isto se deve, pelo acesso maior ao próprio corpo, às leituras, às informações (conversas entre colegas) e pelo fato de não apresentarem, aparentemente, tanto pudor ao tratar de questões ligadas à sexualidade.

Esses depoimentos, por sua vez, comprovam a função das representações, que, segundo Abric (1994), se vinculam fortemente à orientação de condutas, produzindo um

¹ Para Bourdieu, violência simbólica refere-se a um poder arbitrário que por meio da autoridade, legitima uma imposição e uma inculcação cultural. Todo poder de violência simbólica chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base deste poder.

sistema de antecipações e de expectativas, que permite definir o que é lícito, tolerável ou inaceitável num dado contexto social.

Os professores de Ciências, como sujeitos sociais que são, traduzem, em sua prática docente, determinados valores, atitudes, em consonância com a forma pela qual foram formados, seja no âmbito familiar, na formação profissional e até mesmo no exercício de sua prática pedagógica. A forma como os professores entendem e traduzem a compreensão de corpo humano influencia o tipo de aula que ministram, o delineamento de objetivos, suas relações com os alunos. Suas representações constituem elementos orientadores de sua prática pedagógica.

A conduta do professor, suas opiniões, suas atitudes, são geradas e gerenciadas pelas suas representações de corpo, produzidas ou re-produzidas. Embora essas relações existentes entre as práticas profissionais e as representações sociais nelas imbricadas sejam complexas e de difícil tradução, como já afirmado anteriormente, o estudo das representações sociais de corpo humano torna-se crucial ao entendimento de processos explícitos e, freqüentemente, implícitos que norteiam as condutas assumidas pelos professores, porque como elucida Daolio (1995:80):

Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano, sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas no contexto, de que cada corpo é construído, cuidado, educado, concebido, valorizado, enfim, representado. A forma como os professores entendem e traduzem estas noções influencia no tipo de aula que ministram, constituindo um fio invisível que costura, por uma lógica própria, sua experiência de mundo, e, portanto, a concepção acerca de sua prática como profissionais.

E ainda acrescenta o autor:

A forma como os professores entendem e traduzem as representações de corpo, interfere por extensão, na representação que os alunos constróem sobre o próprio corpo (idem).

Os aspectos valorativos, culturais, sociais constituintes do corpo humano, uma vez agregados aos conteúdos programáticos, possibilitariam construir novas orientações para as

práticas dos professores. Certamente, também contribuiriam para que o enfrentamento da temática sexualidade fosse menos traumático para os professores e, ainda, repercutiriam satisfatoriamente nas interações pessoais e pedagógicas entre professores e alunos.

Entretanto, se o *habitus* adquirido na inserção familiar está na base das construções das representações de corpo, e pode se perpetuar pela prática pedagógica, posso afirmar que o processo das construções das concepções de corpo humano, portanto, não se constitui num movimento neutro nem automático, mas mediado por uma construção intencional, alicerçada nos sentidos que professores e alunos atribuem às vivências e às interações.

Esta constatação confere capacidade de iniciativa e de ação dos professores para reestruturar suas representações, uma vez que essas são dinâmicas, provisórias e passíveis de transformação.

Tais possibilidades serão discutidas no próximo capítulo que aborda as CONSIDERAÇÕES FINAIS.

**Convém tomar as representações sociais como uma condição das práticas,
e as práticas como um agente de transformação das representações.**

Rouquette (2000:43)

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção é composta por três eixos básicos construídos mediante a análise dos capítulos anteriores, que a introduzem, encaminham e fundamentam. O primeiro eixo resgata dados que merecem ser sublinhados a respeito das representações dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de Ciências. O segundo eixo avança no sentido de construir reflexões e ensaiar propostas para possíveis alterações dessas representações. E, finalmente, o terceiro eixo, discute a provisoriedade destas considerações, que, neste segmento, são conclusivas, mas são iniciais, quanto ao encaminhamento e estímulo a novos estudos que possam acrescentar ou confrontar dados e análises aqui apresentados.

7.1 REPRESENTAÇÕES E REPERCUSSÕES: O OLHAR CONSTRUÍDO SOBRE O CORPO HUMANO

A proposta de analisar as representações sociais dos professores de corpo humano e suas repercussões sobre suas práticas pedagógicas originou-se de uma preocupação pessoal gerada na minha trajetória profissional. Apesar de não se apresentar como problemática nova, esta proposta constituiu, para mim, uma importante contribuição para melhor qualificação do meu trabalho docente, e espero que também para os de outros professores.

Acredito ser importante esclarecer que esta investigação idealizou-se e realizou-se sob a perspectiva do olhar de uma professora de Ciências Naturais, formada em Ciências Biológicas, e que este olhar junto aos sujeitos desta pesquisa, obviamente, provocou interferências na explicitação dos seus dados, dos seus depoimentos e nas minhas interpretações.

Esclareço também que realizar um trabalho dessa natureza constituiu um desafio: porque há muitas dificuldades explícitas e implícitas ao falar sobre corpo. É fácil falar sobre o **corpo do outro**, bem como do **nosso corpo**, mas falar sobre o **próprio corpo** implica muitas resistências. Particularmente, considero que tais resistências sejam normais, porque o corpo ainda é um tabu, um assunto velado, que encontra no íntimo de cada indivíduo, barreiras para se expressar, para se tornar público. Neste sentido, a mudança de contexto das perguntas nas entrevistas, estratégia sugerida por Deschamps e Guimelli (2000) constituiu, neste estudo, um subsídio significativo para melhor aproximação a essa temática.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de coletas de dados dos professores no seu grupo, como a Associação Livre de Palavras e as Triagens Hierarquizadas Sucessivas, possibilitaram identificar que, no coletivo, o processo de objetivação das representações sociais dos professores sobre corpo, estrutura-se em torno de um núcleo que destaca elementos de natureza biológica, coloridos por matizes periféricos de natureza sociais, culturais, afetivos, psicológicos. Os dados obtidos por meio das entrevistas, apontam que, no âmbito individual, o processo de objetivação das representações sociais dos professores engendra-se num núcleo central que destaca elementos de dimensões sociais, culturais, psicológicas, afetivas, de corpo humano, mesclados aos elementos de ordem biológica.

A análise dos dados demonstrou que a representação social de corpo humano, embora compartilhada pelo grupo, não implicou absoluto consenso entre os indivíduos e o grupo, o que é esperado nos estudos sobre representações sociais.

Essa constatação confirma que as representações sociais não podem ser captadas no dado, no imediato, nos temas comuns ao grupo de sujeitos. Quando os sujeitos, individualmente expressaram fragmentos de sua história de vida, ofereceram contextualização para os dados inicialmente obtidos e revelaram, nos silêncios, nas hesitações, nos episódios, uma dimensão mais ampla na qual se constroem e objetivam suas representações.

Essa aparente contradição é admitida porque não invalida os dados nem os depoimentos. Reflete as marcas da inserção do indivíduo numa totalidade social, que ratifica e amplia valores, conceitos, normas apropriados individualmente na produção das representações. Essa apropriação, segundo Lipiansky (1992:113), *se inscreve numa tensão e numa homologia entre o indivíduo e o grupo, entre as necessidades internas e as influências sociais, entre a singularidade e a pluralidade.*

Sobre o processo de ancoragem das representações, os espaços que a possibilitaram, são explicitamente expressos pelos professores, nas relações familiares, na formação acadêmica, na própria prática pedagógica, por intermédio dos livros didáticos e dos programas oficiais.

Esses espaços de ancoragem forneceram referências para a construção de concepções de corpos sagrados, silenciados, silenciosos, fragmentados, despersonalizados, assexuados, intocáveis, individuais, incolores, perfeitos, submissos, dominantes, dominados, entre outros. Essas referências encontram-se imersas nas relações familiares, acadêmicas, profissionais, que conferem a tais instâncias, na maioria da vezes, um poder que repousa na autoridade de formar atitudes e compreensões sobre os corpos (Bourdieu,1982).

Nos depoimentos, observei que os professores possuem consciência das influências recebidas para a construção de suas representações sociais sobre o corpo humano, o que, no meu ponto de vista, já confere um ganho qualitativo na compreensão do trabalho docente cotidiano.

Quanto à prática pedagógica do professor de Ciências, prevalece, por meio dos discursos, a realização de um processo ensino-aprendizagem essencialmente cognitivo, que prioriza aspectos biológicos do corpo humano.

Em minha interpretação, isto não significa contradição entre representações e práticas. O processo ensino-aprendizagem revela-se moldado por uma tensão que se estabelece em função de uma formação moral rígida dos professores, demonstrada nos discursos sobre o corpo. Além deste fator, destacam-se os depoimentos de natureza científica sobre o corpo humano, que foram, pelos professores, apropriados nos cursos de formação, nos livros didáticos. Esses conhecimentos não os expõem, nem os comprometem: dizem respeito ao **corpo de todos**. Falar sobre o corpo, fora do contexto anátomo-fisiológico, é falar do **próprio corpo**, expor desejos, liberdade, intimidade, experiências que foram construídas num clima de proibição e de inibição, e que, portanto, promovem a auto-censura.

Evidenciei no discurso sobre as práticas, de maneira geral, como já foi dito, uma ênfase do estudo da dimensão biológica do corpo humano, em detrimento dos seus aspectos sócio-culturais. A cor do corpo, as deformações, as deficiências, o envelhecimento, as doenças, as relações de gênero, as desigualdades sócio-econômicas são elementos pouco ou nada explorados.

A negligência no tratamento dessas questões pode contribuir para que os alunos construam e/ou mantenham concepções de corpos naturalmente mais fracos e mais fortes, menos capazes e mais capazes, melhores e piores. A despadronização dos corpos e a sua compreensão são necessários para se promover o sentimento de repúdio a toda a discriminação social, comportamento desejável quando se almeja a construção de uma convivência solidária e fraterna da multiplicidade de corpos. Esse desvelamento é, sobretudo, essencial para o desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania voltados para o respeito ao outro e a si mesmo.

Emerge, também, das análises, que a prática realizada pelos professores fundamenta-se nos traços de uma herança histórica pedagógica da dicotomia mente e corpo. O corpo humano é trabalhado de forma fragmentada, desvinculada da vida real dos alunos, dos seus conhecimentos corporais, de suas brincadeiras, de seus interesses. O paradigma mecanicista do corpo, alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX ainda é a referência para o

estudo do corpo humano que não admite outro tratamento que o das relações mecânico-formais de suas partes, por meio do estudo de suas unidades.

O ensino de Ciências Naturais, lidando com o corpo humano, não tem diante de si apenas um corpo formado por órgãos, nem tampouco um instrumento da alma. Tem diante de si uma exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se manifesta no gesto, nas palavras, nas emoções. Entretanto, a sala de aula, por mais contraditório que pareça, é o local onde o corpo, embora carregado de expressividade, de emoções, de gestos, de movimentos, é um espaço desconsiderado pelos professores: o corpo é trabalhado de forma a esquecer-se de si mesmo.

Os discursos dos professores, neste trabalho, sugerem que os professores não conseguem perceber o corpo na perspectiva da corporeidade. É preciso romper, libertar o corpo deste olhar puramente racional que não considera aspectos sociais e culturais como moldadores do corpo. O corpo é também esculpido pelas emoções, pela linguagem, pela cultura, pela sensibilidade, e aprisioná-lo numa perspectiva biológica é impedir sua expressividade.

E, finalmente, para que o processo ensino-aprendizagem em Ciências concorra para esta finalidade, é preciso que o corpo, como expressão da natureza humana, seja contemplado numa perspectiva holística, compreendida como um grande sistema de interação. Um sistema de interação no qual os corpos se constroem mediados pela presença de outros corpos.

Sobre as influências das representações sobre a prática, esta investigação possibilitou identificar algumas repercussões das representações dos professores de corpo humano que incidem sobre suas interações com os alunos, com os conteúdos, com as metodologias.

É importante acrescentar que o professor, ao ensinar corpo humano, como qualquer outro conteúdo, é um formador de opiniões, de hábitos, de atitudes. Por meio de sua prática, ele não repassa apenas saberes, mas sentimentos, valores, emoções que permanecem agregados a estes saberes. A forma peculiar como ele ensina, se relaciona, age, reflete os valores que lhes são próprios. Em muitos casos, os alunos também se apropriam destas aprendizagens que, se tornam-se significativas porque, incorporam-se aos seus comportamentos e as suas lembranças.

Ensinar Ciências Naturais, envolve familiarizar os alunos com uma forma diferente de pensar e explicar o mundo. É essencial pois, que neste processo os alunos tenham oportunidades de rever e ampliar suas representações sobre corpo humano. Todavia, para que esta possibilidade realmente se efetive, é preciso igualmente que o professor conscientize-se e aprecie criticamente as suas próprias concepções, para que elas não interfiram equivocadamente na construção do conhecimento por parte do aluno.

7.2 ALTERAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES: O OLHAR NECESSÁRIO PARA O DESVELAMENTO DO CORPO HUMANO

O estudo permitiu reconhecer que as representações sociais são teorias implícitas (Moscovici,1978), vinculadas diretamente as ações docentes, e que estas, por sua vez refletem os elementos interiorizados nas representações. Sobre teorias implícitas há uma vasta bibliografia que descrevem-nas, consensualmente, como referências para a percepção, processamento e elaboração de respostas do professor para as suas ações pedagógicas. Autores como Zabalza (1994), Garcia (1998, 1999), mediante este pressuposto, apontam-nas como essenciais para o processo de formação e atuação do professor.

Neste sentido, foi essencial acessar as representações sociais dos professores sobre corpo humano, sua produção e o seu conteúdo, porque as representações são conhecimentos anteriores aos conhecimentos sistematizados exigidos para o desempenho do trabalho profissional. Antes de ter acesso ao conhecimento científico, o professor já tem formulado vários saberes, entre eles, as representações formadas nos espaços de suas relações. Alcançá-las é um caminho provável para justificar as suas ações pedagógicas.

Mas, meu objetivo, é também propor mudanças nas representações por entender que sobre elas podem repousar obstáculos a novas práticas. Neste sentido, é que este estudo procurou acessar a organização interna da representação social de corpo; ou seja seus elementos centrais que são os estabilizadores das representações sociais e os periféricos que são os que permitem flexibilidade às mesmas. No caso específico deste estudo, prefiro destacar os elementos centrais das representações sociais no grupo social que se insere os professores, porque são eles que fornecem uma visibilidade social destas representações e é

sobre eles que deverão ser investidas as propostas de alterações. Cabe ressaltar entretanto, que este é um processo lento e complexo.

No entanto, preciso também considerar que, se as relações entre representações sociais e as práticas são consensuais, a natureza destas relações não o são. Abric (1994) afirma que as representações sociais determinam as práticas. Determinismo negado por Herzlich (1972), que admite que as representações influenciam as práticas, mas não as determinam. Oliveira (1996) defende que elas se relacionam dialeticamente, uma interferindo sobre a outra. Rouquete (2000), por sua vez, pondera que as representações são condições das práticas, e as práticas são agentes de transformação das representações.

A despeito dessas discordâncias, é consenso que transformar práticas e representações denota intencionalidade. O que as pesquisas têm revelado, e isto também é consensual, é que as mudanças nas práticas sociais, alteram progressivamente as representações sociais, conforme afirma Abric (2000:36):

A transformação progressiva da representação ocorre quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central. Os esquemas ativados pelas práticas vão, progressivamente, se integrar aos esquemas do núcleo central e fundir com estes para constituir um novo núcleo e assim uma nova representação.

Esse conhecimento é vital para compreender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais, direcionando caminhos sobre as melhores formas de intervir, para provocar as mudanças desejáveis. Para que realmente se efetuem mudanças, estas devem contemplar a história das representações ou das práticas, ou seja, os contextos de seu conteúdo e de sua produção.

Residem aqui, ao meu ver, as resistências às mudanças propostas no contexto educacional. O que se tem feito, particularmente na Educação, é propor alterações de ordem técnica sobre variáveis descontextualizadas (metodologia, recursos didáticos, objetivos) sem inseri-los nas interações com as situações sociais; ou seja, não se trata apenas de mudar técnicas, mas a percepção do fazer, o que implica avaliação, argumentação, decisão, reflexão, entre outras atitudes dos professores.

Particularmente, para o ensino de Ciências Naturais, as mudanças envolvem a compreensão de corpo, que passa necessariamente pela recuperação da visão totalitária de corpo humano, passa, portanto, pela re-construção das representações sobre corpo, por parte dos professores.

Fundamentando-me nessas considerações é que, primeiramente, proponho sugestões que propiciem reflexões sobre os espaços sociais que ancoram as representações sociais de corpo humano. Nesta pesquisa, foram investigados alguns espaços de ancoragem, e, dentre eles, os que comportam interferências são os cursos de formação, os livros didáticos e os programas oficiais e as práticas profissionais.

Num segundo momento, proponho articular o processo de objetivação e o processo de ancoragem, no intuito de orientar a reformulação das representações sobre corpo humano, sugerindo temáticas e metodologias que possam contemplar uma visão mais globalizante de corpo humano.

Inicialmente, minhas sugestões recaem sobre os cursos de formação inicial e continuada, que, segundo os depoimentos, apontam para a necessidade de ser revistos, tanto na sua estrutura, quanto no seu conteúdo.

As propostas de formação têm colocado em discussão a necessidade de compreender qual a natureza das relações que cada professor mantém com o conhecimento e, por meio de quais relações e disposições esses cursos favorecem aos futuros professores (Catani, 2001).

Estudos têm acentuado a necessidade de produzir professores capazes de investigar e refletir sobre sua prática, pontuando a valorização do enraizamento pessoal nos processos de formação e transformação dos profissionais (Nóvoa, 1992; Pimenta, 1999; Catani, 2001). Este modelo da formação habilita o professor a transitar criticamente entre as propostas pedagógicas ou mesmo a criar outras.

Assim, é que concordo com Catani (2001:59) quando afirma que é possível incluir nos currículos de formação inicial, uma disciplina designada *Didática como iniciação*, que, distinta das didáticas específicas,

seja capaz de auxiliar o processo de compreensão das formas de educar, cujo objetivo primordial é compreender a geração das questões de ensino, localizando-as nas práticas institucionais docentes e discentes, entendidas como expressões da vida social, e simultaneamente compreender as representações a partir das quais se forjam os discursos sobre diferentes questões e assuntos.

Considerando, portanto, que, se as representações estão presentes nos processos de construção de conhecimentos, estas não podem ser ignoradas pelos cursos de formação. É necessário repensar, em específico para o interesse desta investigação, a reformulação da perspectiva de estudo do corpo humano, como visão reducionista; bem como promover a análise crítica das representações sociais de corpo, suscetibilizando-as às mudanças necessárias.

Deste modo, a proposta de uma formação de professores, deve se assentar também no questionamento da supervalorização do conhecimento científico, em detrimento da valorização das vivências pessoais de cada aprendiz. Em virtude desse reconhecimento, é que julgo necessário que as representações sociais sobre corpo se tornem transparentes para os professores, especialmente, que se desenvolva uma análise crítica sobre elas, para que possam retomá-las no seu valor de significado; o que não significa anulá-las, porém transformá-las.

Nesta perspectiva, a formação inicial não pode reduzir-se a informar ou repassar conhecimentos aos futuros professores. As aprendizagens científico-técnicas, de natureza instrumental, fazem com que se ignore, nos cursos de formação, a dimensão reflexiva sobre os mecanismos psicossocioinstitucionais que estruturam as representações dos profissionais. Tais soluções são insuficientes, já que representações constituem suportes mobilizadores da prática profissional (Costa e Silva, 2002).

É preciso que se tenha presente, que eles, os futuros professores, estabelecem complexas relações sociais que também geram aprendizagens, cujos cursos de formação cumprem apreender e a considerar, se se pretende construir um processo formativo que potencialize a criticidade e a criatividade (Madeira, 2001:140).

Assim, os cursos de formação, sejam nos estágios, sejam nas atividades que desenvolvem junto aos professores em exercício, devem estimular a aquisição de

conhecimento e a reflexão sobre as representações, o que favorece aos professores recusar algumas e construir outras, porque desvelam sua origem, o seu sentido, confrontando saberes sistematizados e saberes pessoais de entendimento.

A reflexão oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a sua prática. Zeichner (1993), Mizukami (1996), Pérez Gomez (1997), Perrenoud (1997), Schön (1997), Garcia (1999), Lima (2000), entre outros, são autores que consideram a prática da reflexão fundamental para a orientação do fazer pedagógico e, por isso, constituem referências obrigatórias para todos aqueles que se interessam pela formação de professores como profissionais reflexivos.

Embora o processo de reflexão por si só não seja capaz de promover mudanças, é condição essencial para motivá-las e para mantê-las. Esse processo constitui uma modalidade de aprendizagem essencial aos professores possibilitando o acesso às dimensões do *saber fazer*. Essa vivência pode oferecer subsídios aos professores, dando-lhes oportunidade para repensar seu trabalho e rever suas práticas, apropriando-se de instrumentos que os capacitem a serem pesquisadores da sua própria prática.

Nesse sentido, os cursos de formação também devem concorrer para a construção de competências que permitam ao professor melhor gerenciar seu trabalho, incidindo tanto no trabalho cotidiano de sala de aula como naquilo que o margeia. A utilização do tempo, a organização do trabalho pedagógico, a gestão de prioridades, a autonomia profissional são fundamentais para que os professores, ao sofrer pressões externas, não se conformem e nem acomodem suas práticas.

A noção de competência profissional tem se feito, atualmente, muito presente nas políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares. Embora, sobre o seu conceito, haja divergências que distanciem pesquisadores, há semelhanças que os aproximam; principalmente no que se refere à necessidade de considerá-las no processo de *saber ensinar*, ou seja, o *saber fazer* específico do trabalho docente. Obras como as de Therrien (1997), Perrenoud (2000), Tardif (2000), discutem os conceitos de competência profissional e a articulam à ação individual e coletiva dos professores, construindo, deste modo, valiosas contribuições à formação do professor.

O processo de suscetibilizar o professor às mudanças em sua prática, passa também pelas idéias sobre o processo ensino-aprendizagem, formadas no período em que foram alunos porque constituem igualmente uma barreira a qualquer mudança em sua prática.

Muitas vezes, os professores reproduzem o fazer dos seus professores dos cursos de formação, constatação que pôde ser observada, por meio dos discursos dos professores sobre suas práticas. Muitos deles sequer têm a consciência de que, em muitos aspectos, suas aulas muito se assemelham às de seus antigos professores formadores. Tais atitudes pedagógicas tornam-se tão cristalizadas, que somente uma crítica muito bem elaborada pode promover uma ruptura da visão de docência recebida até o momento.

Contudo, somente as críticas são insuficientes. É essencial que os cursos de formação inicial e continuada considerem os professores como parceiros e colaboradores, pois são eles os autores de sua práticas. É preciso envolvê-los na organização desses cursos, para que suas expectativas e suas necessidades sejam contempladas e rompa-se, assim, com a idéia de que são simples mediadores entre a teoria e a prática.

Em específico, os cursos de formação em serviço têm privilegiado metodologias técnico-instrumentais, que as configuram como um conjunto de competências que devem ser apropriadas pelos professores em formação. Nesta modalidade de formação, a formação propriamente dita, a análise crítica e reflexiva dos professores participantes são consideradas secundárias e, às vezes, nem chegam sequer a ser contempladas.

Outrossim, o professor em exercício, muitas vezes, julga que a sua própria experiência é capaz de contornar os problemas que a prática lhe impõe, seja no campo dos conteúdos, seja no campo das metodologias. Esta é também causa das resistências às mudanças. É preciso que instrumentos, como a sua memória, os seus saberes, a sua experiência, sejam trabalhados para que promovam a necessária ruptura com a forma rotineira de pensar e fazer.

Assim, devem ser criadas oportunidades para que os professores confrontem pressupostos, evitando modismos, mesmices e implementações equivocadas de estratégias de ensino.

Mas uma questão de ordem prática se impõe: que instrumentos essa *Didática como iniciação* poderia utilizar para promover o resgate dessas concepções, as suas análises, as suas críticas para as suas prováveis superações?

Inicialmente, concordo com Catani (2001), que dar voz e vez às memórias do professor, é permitir-lhe expressar como os elementos de sua vida pessoal, estilos, decisões, valores se articulam aos elementos de sua vida profissional. Eles são reveladores das imagens, das representações sociais, das dimensões afetivas, que se inscrevem em processos complexos e que somente por meio da tomada de consciência desses elementos é que é possível criticá-los e superá-los.

Os *relatos autobiográficos*, a título de sugestão, são instrumentos que propiciam a interpretação da experiência e história de vida escolar, porque

os momentos de balanços retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão (Nóvoa, 1991:25).

A utilização desse instrumento tanto na formação inicial, como no exercício da profissão, acentuando o potencial da continuidade da formação enquanto aperfeiçoamento, possibilita constituir um espaço privilegiado capaz de fazer emergir experiências formadoras engendradas na história de vida do professor.

Esta capacidade de elaborar e construir a própria formação

deve ser sempre potencializada não só na formação inicial, como na formação contínua de professores contribuindo, deste modo, para o seu desenvolvimento e a (re) construção da identidade profissional (Costa e Silva, 2002:135).

Um outro instrumento que considero interessante são os *diários de aula*. Neles, os professores registram descritivamente seus gestos, suas atitudes, suas atividades, suas interações, que constituem fontes para posteriores análises e críticas e que favorecem a localização e identificação das repercussões de suas representações sociais sobre a suas práticas. A partir daí, é possível, discutir possíveis formas de superar ocultas e manifestas interferências de poder e/ ou de sentido na construção de conhecimentos e nas interações entre professor- aluno.

Sobre as *autobiografias* e *diários de aula*, autores como Nóvoa (1992) e Zabalza, (1994) respectivamente, com muita propriedade, descrevem a importância, os critérios e a aplicação desses instrumentos essenciais para o processo de formação de professores.

Uma outra sugestão é que os cursos de formação inicial, ou em serviço, se disponham a oferecer disciplinas que instrumentalizem os professores a construir critérios teórico-práticos para avaliar livros didáticos e programas oficiais, bem como a sua utilização. Os professores, portanto, devem ser preparados criticamente para avaliar o conteúdo e as metodologias propostas por meio desses instrumentos.

Essa carência na formação dos professores tem revelado uma compreensão equivocada sobre o papel que tais instrumentos deveriam realizar em suas práticas, compreensão essa que foi também evidenciada nesta investigação. Mesmo sendo fontes de ancoragem não impositivas de representações podem, no entanto, influenciar a sua manutenção. Assinala Carvalho e Gil Perez (2001) que esta lacuna na formação dos professores é também responsável pelas resistências às práticas inovadoras.

As *oficinas*, os *mini-cursos*, os *projetos*, os *círculos de estudos* são outras modalidades de formação que privilegiam a iniciativa, os saberes docentes, as características contextuais das práticas pedagógicas e, sobretudo, promovem a articulação da ação, da investigação e da formação dos professores.

Essas modalidades, em minha opinião, são as que melhor se ajustam à contribuição para dinâmicas reflexivas, especialmente, porque se originam das necessidades identificadas pelos professores e pelas próprias práticas docentes. Essas modalidades, situam os professores como autores da própria formação, que, em lugar de simples consumidores de conhecimentos e de técnicas (às vezes, distanciadas de operacionalidade), constróem-nas com base nas reflexões das suas experiências profissionais e da sua socialização.

No entanto, se a mudança é uma necessidade, a mudança em si é um processo muito difícil. Fundamento esta afirmação sobre o seguinte impasse: se as representações são condição das práticas e as práticas são um agente de transformação das representações, mudam-se as representações ou mudam-se as práticas?

Nesse impasse, concordo com Joule e Beauvois (1998), que afirmam que, muitas vezes, o professor, como qualquer outro indivíduo, age sem ponderar sobre as razões que o

levaram a tomar esta ou aquela decisão, comportamento designado pelo autor como efeito de gel:

Este efeito de gel que conduz o indivíduo a concretizar sua decisão, quer dizer, a fazer o que ele decide fazer e em seguida perseverar no mesmo modo de ação, é imputado ao ato mesmo de decisão e não as razões que poderiam conduzi-lo a decidir. As pessoas aderem mais às escolhas do que às razões que as precederam. Há aderência ao senso de aderência e não ao senso de adesão (Joule e Beauvois, 1998:31). (tradução minha)

Na realidade, o que os autores discutem, e com que particularmente concordo, é que mudar idéias não constitui uma medida suficiente para alterar ações e mantê-las. Às vezes, as mudanças são transitórias e, logo, o indivíduo retoma seu comportamento habitual, porque este se encontra arraigado e cristalizado na sua conduta.

Neste sentido, defendem os autores que mudar os comportamentos constitui a medida mais eficaz para modificar as idéias, porque as primeiras são mais propícias ao processo de internacionalização das últimas.

Joule e Beauvois (1998) acrescentam também que as decisões não são totalmente livres. Existem numerosas pressões que motivam a tomá-las: a persuasão, a sedução, o exemplo, o consenso e outros dispositivos suscetíveis de favorecê-las. Assim, o efeito de gel pode arrastar o indivíduo a numerosas armadilhas por meio das próprias decisões, pode, portanto, engajá-lo em linhas de condutas menos vantajosas.

Baseando no fato de que os indivíduos aderem mais às escolhas que fazem do que às razões que as justificam, os autores discutem possibilidades dos indivíduos serem manipulados para mudar seus comportamentos e afirmam que há quatro tipos básicos de manipulação¹.

O *desencadeamento* (o ato de começar algo) consiste em levar o indivíduo a tomar uma decisão sem que lhe forneça claramente a informação necessária para esteja realmente consciente dela. Não se configura, pois, numa manipulação deliberada. São comportamentos induzidos pela própria situação, em que o indivíduo não tem escolha: ou

¹ Joule e Beauvois (1998) descrevem quatro tipos de manipulação que no original francês são: l'amorçage, le leurre, le pied-dans-la-porte e porte-au-nez. Por não encontrar na língua portuguesa termos que pudessem melhor expressá-los foi realizada uma tradução corrente; que, embora, denote pouca cientificidade, consegue revelar o propósito de cada uma delas.

diz sim ou não. Por exemplo, quando alguém pergunta ao indivíduo: *Quantas horas? Você pode me dar uma informação?* O comportamento esperado é que o indivíduo responda as horas ou dê a informação solicitada, destituído-se de argumentações.

Os autores acrescentam também que esse tipo de manipulação pode repousar sobre omissões, ou seja, não se expõe toda a verdade sobre uma determinada situação. Por exemplo, uma pessoa pede para alguém auxiliá-lo numa mudança que vai durar o dia todo, mas ela omite esta última parte. Ou então, o comportamento esperado pode se originar de uma situação mentirosa, ilusória. No caso, por exemplo, de uma bela moça que está à beira de uma estrada pedindo carona. Quando o motorista pára para lhe oferecer a carona, dois rapazes (amigos da moça) que estavam escondidos no mato, aproveitam e pegam carona também. O motorista foi enganado por uma realidade ilusória que desencadeou um comportamento desejado para os rapazes, mas não para ele.

Um segundo tipo de manipulação, é o *artifício*. Ele consiste em atrair o indivíduo para fazê-lo tomar uma decisão que julgue vantajosa, antes de saber se ela pode ou não se concretizar. Oferece-se, então, uma decisão de substituição. Um exemplo é quando um indivíduo vai comprar uma roupa, por achar que o seu custo não é alto, e o vendedor diz que o modelo não lhe cai bem por ser um modelo antigo, mas que há outros modelos que lhe ficam melhor, porém o custo é mais alto. E a pessoa acaba levando um modelo mais caro do que o inicialmente pretendido.

O *pé na porta* se resume em solicitar pouco a fim de se obter muito. Trata-se de se obter um novo comportamento a partir de um primeiro. É uma estratégia, comumente conhecida que objetiva *impedir que a porta se feche*. Trata-se, portanto, de solicitar um comportamento mais elaborado, mais complexo a partir de um comportamento mais simples, menos dispendioso. Os autores citam, como exemplo, o caso de um grupo de pesquisadores, que, a pretexto de uma enquete sobre o consumo de objetos domésticos, pedem permissão para um grupo de donas de casa para passar duas horas em suas residências, vasculhando armários e gavetas. Somente 22,2% aceitam. Com um outro grupo de donas de casa, eles fazem a mesma enquete através de um curto contato telefônico, e obtêm uma boa aceitação. Esse grupo de pesquisadores, novamente dias mais tarde, comunica-se com essas mesmas donas de casa, solicitando para que sejam recebidos para

fazer uma pesquisa em suas residências, durante duas horas. Elas aceitam numa proporção de 52,8%.

A última técnica de manipulação que os pesquisadores apresentam é a *porta no nariz*. Ela repousa sobre uma lógica completamente oposta àquela do pé na porta: ela refere-se à atitude de fazer um pedido exorbitante, inaceitável para se obter pouco. No senso comum, equivale ao comportamento comum de *fechar a porta na cara de alguém*, quando se está diante de um pedido irrealizável, inadmissível. O princípio é muito simples, trata-se de obter um comportamento mais simples, mais acessível a partir da solicitação de um comportamento mais elaborado, mais complexo. O primeiro comportamento predispõe a pessoa a fazer o segundo.

Como exemplo, citam os autores que uma equipe de pesquisadores americanos propõem aos estudantes que acompanhem jovens delinqüentes durante duas horas semanais num período de dois anos. Todos se recusam. Os pesquisadores propõem, então, que os estudantes acompanhem os jovens delinqüentes por duas horas a uma visita ao zoológico em uma única ocasião. A maioria dos entrevistados aceitam. Na verdade, o comportamento desejado era que os estudantes acompanhassem os delinqüentes ao zoológico, não existia a proposta de recrutar estudantes para o acompanhamento dos delinqüentes durante dois anos.

As técnicas de manipulação permitem obter outros comportamentos que não seriam adotados espontaneamente. Elas não se valem de uma relação de poder, nem de argumentação. É difícil, segundo os próprios autores, determinar qual delas é a melhor para obter os resultados desejados. No entanto, concluem os autores que as experiências têm demonstrado que técnicas de manipulação e o efeito de gel têm efeitos significativos sobre o comportamento dos indivíduos.

Apoiando-me nessas considerações, ousou sugerir algumas propostas, acreditando no potencial de possibilidades que elas possuem. Inicialmente, faço algumas sugestões para os cursos de formação inicial, em especial, ao curso de Licenciatura em Biologia.

Proponho que as disciplinas, que lidam diretamente com a formação dos professores, ou seja, aquelas que trabalham conteúdos específicos e metodologias, como Didática, Práticas de Ensino, Metodologia de Ensino, possam garantir um espaço no seu currículo para resgatar junto aos futuros professores:

- . as representações sociais de corpo humano que possuem e as que foram trabalhadas durante o curso, para que sejam apreciadas criticamente;
- . a visão de corpo humano como expressão da existência humana, pautada no paradigma da corporeidade;
- . a instrumentalização para a avaliação crítica e para a utilização criativa dos recursos didáticos, particularmente, sobre o livro didático; e
- . a conscientização da necessidade da formação continuada essencial ao desempenho profissional da atuação docente.

Defendo que este resgate não deva ocorrer sob a forma de aulas tradicionais, mas por meio de dinâmicas que envolvam professores capacitados para desenvolvê-las.

Em segundo lugar, proponho sugestões para capacitação de professores em exercício. Em função de minha experiência docente, pontuo algumas condições para que elas sejam viáveis e profícuas para todas as sugestões aqui colocadas. Proponho, inicialmente, que os cursos de formação em serviço sejam realizados nas próprias escolas, ou, no máximo, em escolas nucleares, para que haja um número menor de participantes, o que tornaria a participação mais efetiva.

Segundo, que as escolas se organizem no sentido de liberar os professores, para que este motivo não inviabilize sua participação, e, sobretudo, que os custos dos cursos sejam acessíveis financeiramente. Proponho, também, que haja sondagens prévias sobre os interesses e necessidades dos professores, bem como uma ampla divulgação dos cursos, dos seus objetivos, no sentido de sensibilizar e conscientizar os professores para neles se engajarem.

No entanto, a mais importante dessas condições é que os cursos se desenvolvam num clima de muito diálogo, de muita descontração, de muito respeito, no qual os professores tenham acesso a vez e a voz, não se transformando, portanto, em meros receptadores. Que eles próprios orientem a condução dos cursos, que sejam elaboradas estratégias dinâmicas, nas quais o professor não movimente somente as mãos para escrever, mas que ele se movimente todo, que participe efetivamente, que se expresse não apenas pela linguagem oral, e que os silêncios e as hesitações sejam percebidas como dados importantes e norteadores para a melhor condução do curso.

Borges (2001), Gonçalves e Perpétuo (2002), Macruz et al (2002) e Militão (2002), são exemplos de autores que dispuseram, em suas obras, várias sugestões de dinâmicas, bem como seus critérios e objetivos, que podem ser implantadas nessas modalidades de formação do professor.

No que diz respeito às dinâmicas, os autores consideram-nas como técnicas grupais que propiciam momentos educativos. Elas propiciam ao grupo vivenciar situações inovadoras em todos os níveis, ao confrontar comportamentos, hábitos e valores que levem a uma avaliação e re-elaboração individuais.

As dinâmicas devem ser percebidas como instrumentos que cumprem um papel pedagógico, um dentre vários necessários à formação do professor. Sua aplicação se apóia no fato de que a aprendizagem não se dá somente pelo cognitivo, mas também pela emoção, pelo afeto, pelo partilhamento, pelo prazer, pela intuição, e, em função destas diferentes formas de aprendizagem, é que os autores sugerem que as dinâmicas sejam organizadas e desenvolvidas por uma *equipe multidisciplinar*.

As dinâmicas constituem ajuda porém, são insuficientes para solucionar problemas do ato educativo e, por isso, não devem ser utilizadas indiscriminadamente como uma receita para obter sucesso.

Minha experiência revela também que o interesse dos professores, estejam em formação inicial ou em formação em serviço, centraliza-se mais fortemente sobre propostas de metodologias para conteúdos do que para aquisição de conhecimentos científicos. Então, as sugestões que aqui apresento se apóiam no pretexto de atender a esse interesse, ou seja, a idéia é atrair os professores para participar do curso e oferecer, mediante suas próprias práticas e suas reflexões, possibilidades de alterá-las. Ofereço, pois, um curso de uma natureza e ele se desenvolve sob uma outra perspectiva, apoiando-me no princípio geral de que todas as sugestões aqui expostas partem do que o professor faz em sala de aula para que possam a ela retornar.

À guisa de exemplos, que não deverão ser tomados como modelos, registro aqui uma sugestão comentada. As demais se encontram descritas na seção de Anexos.

Uma sugestão é a de trabalhar com diários de aula, referente ao período de um mês sobre o conteúdo Corpo Humano, contendo informações sobre seleção de conteúdos,

desenvolvimento e avaliação. A equipe organizadora pode disponibilizar um modelo de diário de aula padronizado, caso haja necessidade.

Os objetivos que se pretende alcançar com esta atividade são identificar e discutir as concepções de corpo veiculadas nas aulas de Ciências. Este exercício possibilita também, aos professores, o acesso crítico às suas próprias representações; o que lhes proporciona conscientização das influências destas representações na sua prática pedagógica.

O professor tanto pode explorar o seu próprio diário, como o de outro professor participante, caso seja sua vontade, indicando os critérios para a seleção dos conteúdos e as dimensões do corpo humano que foram abordadas no estudo. Com base nas discussões e reflexões, a equipe organizadora do curso desenvolve junto aos professores estratégias que constituam instrumentos para acessar as representações que estão por trás das anotações contidas no diário de aula que está sendo estudado.

Como avaliação, a equipe pode solicitar que os próprios professores apresentem formas alternativas de trabalhar o conteúdo envolvendo as dimensões do corpo humano que não foram exploradas nas suas aulas. Essas alternativas serão socializadas no grupo.

A seguir, faço algumas sugestões para o desenvolvimento da temática corpo humano nas aulas de Ciências.

O professor de Ciências Naturais, antes de iniciar o estudo do corpo humano, deverá, primeiramente, ter acesso às expectativas e aos interesses do aluno, bem como os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, frutos de suas inserções sociais (família, amigos, escola, religião, entre outros). Esta atitude do professor é essencial para a motivação e manutenção do seu interesse nas aulas. Poderão ser utilizados vários instrumentos: a associação de palavras, os desenhos, os registros por escrito, as expressões verbais, entre outros.

No estudo do corpo humano, proponho que, inicialmente, se desenvolva numa abordagem que contextualize o homem no ambiente, as transformações que opera nesse ambiente e as modificações que o homem dele recebe, ou seja, o homem como produtor de cultura, como ser de relações com outros homens, com outros seres vivos, com o mundo.

É preciso que sejam exploradas as formas com que o homem interage com os outros e com o mundo: a afetividade, a linguagem, as expressões corporais, o comportamento, a sexualidade, entre outros. Essas formas devem ser comparadas em diferentes culturas para

mostrar que as condições sócio-culturais, podem imprimir diferenças, que não tornam o homem nem mais, nem menos humano.

Somente após a apresentação do homem como um ser integral e integrado ao ambiente físico, social e cultural, alijado de qualquer postura de supremacia sobre o mundo ou qualquer outro ser vivo (porque a eles se integra e deles é dependente), é que proponho que se passe para os aspectos biológicos do corpo humano.

Neste sentido, é necessário que sejam resgatadas e incorporadas, constantemente, ao desenvolvimento do estudo, as dimensões formadoras do corpo humano, mesmo que o programa ou o livro didático dê destaque aos aspectos físicos e fisiológicos. Deste modo, as dimensões bio-psico-sócio-culturais, que devem permitir a compreensão holística de corpo humano, serão contempladas e resgatarão o sentido humano dos corpos dos homens.

Por exemplo, no estudo do Sistema Digestório, permeando as dimensões biológicas deste sistemas, proponho que destaquem os aspectos sociais, culturais; tais como: políticas públicas contra a fome, o desperdício de alimentos, o acesso à saúde, o problema social da obesidade, os direitos do consumidor, os hábitos alimentares, as questões culturais, as questões estéticas, o consumo de roupas, de silicone, de drogas para emagrecer, o padrão de beleza brasileiro, as discriminações, as políticas preventivas de doenças, entre outros.

No estudo do Sistema Reprodutor, mescladas às dimensões anatômicas e fisiológicas, devam se focar os aspectos discriminatórios aos portadores do HIV e aos homossexuais, as relações de gênero, os aspectos culturais e sociais da sexualidade, as mudanças psicológicas, físicas, emocionais e sociais que ocorrem nas diferentes etapas da vida do ser humano, entre outros.

No estudo do Sistema Imunológico, sejam também incluídos os agentes que interferem na harmonia orgânica, como o estresse, o emocional, a desnutrição, a ausência de saneamento básico e aos medicamentos, entre outros.

O estudo da circulação sangüínea e os órgãos do Sistema Circulatório abra espaço para incorporar as questões emocionais, a questão ética dos transplantes, a prática de exercícios, a sua inter-relação com os demais sistemas, o modo de vida do homem atual, que são aspectos que também situam o corpo humano como dependente de outros sistemas, de suas interações com os outros homens e com o mundo que o cerca.

É necessário, que as aulas de Ciências Naturais, se desenvolvam sob diferentes metodologias. Que o ato educativo, portanto, não seja, prioritariamente, um ato cognitivo, mas que seja também um ato de sensibilidade, de afeto, de comunicação, de solidariedade. Que o corpo do aluno também seja instrumento de aprendizagem, porque silenciá-lo é negar a sua corporeidade. Principalmente, que as relações entre professores e alunos sejam permeadas por diálogos francos e abertos, mas que não sejam exclusivamente verbais, que haja contatos físicos, como abraços, beijos, afagos, porque o ensino e a aprendizagem do corpo humano também se faz por meio do afeto.

Sobre a utilização dos recursos didáticos, sugiro que o professor se valha dos mais diferentes recursos: retro-projetor, slides, filmes, músicas, poemas, jornais, revistas e que o livro didático jamais seja um roteiro rígido que deva ser seguido e perseguido rigorosa e rotineiramente. Que se destine para o fim a que foi criado: um meio para a realização do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação desta temática pode ser contemplada com questões que conduzam o aluno a se posicionar criticamente, bem como, apresentação de teatros, produção de materiais pelos alunos, apresentação de seminários, entre outros; devendo ser evitadas questões que privilegiem a memorização. E, finalmente, que as avaliações indiquem ao professor o que o aluno sabe sobre o que foi estudado, e não o que o professor gostaria que ele tivesse aprendido.

Acredito que essas sugestões permitirão, progressivamente, alterar a organização das representações sociais de professores e de alunos sobre o corpo humano, porque além dos aspectos biológicos já existentes, favorecerão a inclusão na sua estrutura central, de elementos das dimensões afetivas, culturais, sociais, tão necessárias para uma carente compreensão totalizadora de corpo humano.

7.3 A ILUSÓRIA DESPEDIDA DO CORPO

Neste ensaio, tentei sensibilizar os leitores quanto à necessidade de compreender o corpo humano por meio de todas as suas dimensões, posto que o corpo é presença no mundo que revela a maneira peculiar de ser de cada um. Por meio dele, tomamos os primeiros contatos com o mundo e nele guardamos os últimos, é preciso, portanto, garantir-lhe dignidade.

Neste sentido, a potencialidade da aplicação das representações sociais no estudo do corpo humano é muito significativa. Este estudo proporcionou-me a aproximação ao cotidiano dos professores, das suas relações, das suas práticas, das suas memórias, das suas necessidades, geralmente implícitos na sua prática pedagógica. Tal aproximação constituiu para mim, uma experiência muito gratificante, pois, parafraseando Ferreira:

O ser de nosso conhecimento, "os outros", ao se sentirem reconhecidos, modificam-se também. Existe pois, uma inter-relação entre o investigador e os seres de sua investigação. Isto nos obriga a pensar a responsabilidade social do pesquisador; a dimensão ética do seu saber; o comprometimento que se estabelece entre ele e "seus seres do conhecimento". A construção do conhecimento, a compreensão que dele resulta, altera, modifica aquele que conhece e aqueles que são conhecidos (Ferreira, 2001:21).

Reafirmo, também, a necessidade urgente do ensino de Ciências Naturais desenvolver suas propostas de ensino sob a perspectiva da corporeidade, porquanto ela redimensiona e integra no ato educativo, uma concepção de homem, de mundo. A corporeidade, condição de presença do homem no mundo, fundamental para uma visão holística do ser humano, possibilita ao ensino de Ciências desvelar o corpo humano sem reducionismo e fragmentações atendendo à finalidade maior da Educação, que é tornar as pessoas mais humanas.

A despeito das limitações deste estudo, espero que os seus resultados tragam singelas contribuições, principalmente para a prática cotidiana dos profissionais que lidam com a Educação, em particular, para o ensino de Ciências.

Considerando também a amplitude e a importância da temática que a pesquisa contempla, bem como as suas múltiplas facetas de análise, proponho que se desenvolvam

outros estudos sobre representações, para que se alcancem novos vieses de compreensão de suas implicações no fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, seria interessante a reavaliação do objeto de estudo, utilizando de técnicas de observação de comportamento em torno do sujeito estudado em situações sociais concretas, em vez de deduções sobre suas declarações verbais. Outra possibilidade seria focalizar o aluno, como sujeito de estudo, para conhecer as suas representações e como o trabalho docente contribui para a sua re-construção e ou manutenção.

Minha proposta, ao desenvolver esta investigação, foi chegar a algumas constatações mutáveis. O essencial, portanto, que pontuo nesta despedida é que as considerações aqui construídas não são conclusivas, mas são iniciais, quanto ao encaminhamento e estímulo a novos estudos que possam acrescentar ou confrontar dados e análises aqui apresentados.

Assim, o corpo que esteve presente na produção deste estudo, agora despede-se, para que ressurgindo em outras investigações, possa sempre permanecer....

ANEXOS

1. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

1.1 ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Prezado(a) Professor(a) de Ciências:

Este é um formulário para uma pesquisa de doutorado. Solicito sua colaboração no preenchimento da questão que se segue. Não há necessidade de identificação.

Peço, por gentileza, que informe os seguintes dados:

Sexo: () masculino () feminino

Tempo de experiência de 5^a a 8^a séries: _____

Séries que já atuou: () 5^a () 6^a () 7^a () 8^a

Efetivo no cargo: () sim () não

Séries que atua neste ano: () 5^a () 6^a () 7^a () 8^a

Turnos que você trabalha: () manhã () tarde () noite

Você dá aulas de Ciências em mais de uma escola? () sim () não

Se eu lhe digo “corpo humano” quais as seis primeiras palavras que lhe vêm espontaneamente à mente? Registre suas respostas enumerando as palavras por ordem decrescente, ou seja, qual daquelas palavras respondidas está mais próxima de corpo humano, a segunda, a terceira e assim, sucessivamente, até a sexta palavra.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Você teria interesse em participar de uma entrevista para aprofundamento de algumas questões? _____

Caso sua resposta seja afirmativa, anote seu nome e o local ou telefone para contato.

1.2 TRIAGENS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS

Prezado(a) Professor(a) de Ciências:

Este é um formulário para uma pesquisa de doutorado. Solicito sua colaboração no preenchimento da questão que se segue. Não há necessidade de identificação.

Peço, por gentileza, que informe os seguintes dados:

Sexo: () masculino () feminino

Tempo de experiência de 5^a a 8^a séries: _____

Séries que já atuou: () 5^a () 6^a () 7^a () 8^a

Efetivo no cargo: () sim () não

Séries que atua neste ano: () 5^a () 6^a () 7^a () 8^a

Turnos que você trabalha: () manhã () tarde () noite

Você dá aulas de Ciências em mais de uma escola? () sim () não

Na lista abaixo de 32 palavras assinale as 16 palavras que você considera que são as mais importantes quando associadas a corpo humano.

- | | | | |
|----------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| 1. Comunicação () | 2. Sociedade () | 3. Preconceito () | 4. Cultura () |
| 5. Família () | 6. Meio social () | 7. Racismo () | 8. Discriminação () |
| 9. Comportamento () | 10. Psicológico () | 11. Raciocínio () | 12. Sensibilidade () |
| 13. Percepção () | 14. Prazer () | 15. Desejo () | 16. Mente () |
| 17. Coração () | 18. Células () | 19. Órgãos () | 20. Funções () |
| 21. Doença () | 22. Cérebro () | 23. Sistema () | 24. Anatomia () |
| 25. Tecido () | 26. Vida () | 27. Saúde () | 28. Cuidados () |
| 29. Dor () | 30. Higiene () | 31. Sexualidade () | 32. Ser humano () |

Das 16 palavras assinaladas, selecione 8 que você julga mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Das 8 palavras registradas, selecione 4 que você julga mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

Das 4 palavras registradas, indique 2 que você julga serem as mais importantes quando associadas a corpo humano.

1. _____ 2. _____

Das duas palavras selecionadas anteriormente, registre aquela que, na sua opinião, é a mais importante quando associada a corpo humano.

_____.

Justifique sua opção:

1.3 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

A- Nome do professor:

B- Escola:

C- Idade:

D- Tempo de experiência de 5^a a 8^a séries:

E- Identificação: SM () SF () Número: ()

ROTEIRO TEMÁTICO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Estas quatro primeiras perguntas referem-se ao roteiro básico da entrevista. No entanto, houve a necessidade de retornar à campo, para alcançar uma melhor aproximação à realidade dos professores.

1. No seu meio familiar, como foram tratadas as questões sobre o corpo? Você se lembra de algum episódio vivido nesta época que teve relação com o corpo ?

Relatos sobre o tratamento das questões sobre o corpo humano nas relações familiares. Tipo de visão de corpo que era passada pelos pais. O episódio ilustra o discurso no sentido de apontar como se davam as relações do entrevistado com o corpo e com as relações familiares.

2. No seu curso de graduação, como foi estudado o corpo humano? Relate o estudo de um dos temas a respeito do corpo humano de que você se lembre.

Narrativas sobre como foi estudado o corpo humano, relacionamento com os colegas, com os professores, com os conteúdos, dificuldades de aprendizagem, metodologias, recursos didáticos. O episódio ilustra fragmentos do discurso que porventura não foram manifestados.

3. Nas suas aulas de Ciências, como você ensina o corpo humano? Relate o estudo de um conteúdo referente ao corpo humano que é trabalhado em suas aulas.

4. Você vê alguma relação entre o corpo humano que você ensina nas aulas de Ciências e a sua visão pessoal de corpo?

Devido a dificuldade de ter um acesso mais real ao trabalho pedagógico sobre corpo humano, a visão pessoal de corpo humano a sua influência sobre as aulas de Ciências, estas duas últimas perguntas tiveram que sofrer algumas alterações e, outras perguntas tiveram que ser elaboradas, na intenção de alterar o contexto, e conseguir uma melhor explicitação e acesso à realidade dos professores.

Ao mudar o contexto, minha intenção foi obter uma melhor aproximação a visão de corpo do professor e ao trabalho docente, e a sua respectiva articulação, realizada pelo próprio professor. Os discursos permitiram que os próprios professores estabelecessem as

influências das representações sobre as suas ações docentes. Procurei intervir no sentido de que os professores explicitassem suas relações com os conteúdos, os conteúdos que os professores tinham maior dificuldade e sobretudo, quais eram, na opinião deles, as causas para estas dificuldades.

As perguntas foram as seguintes:

influências das representações sobre as suas ações docentes. Procurei intervir no sentido de que os professores explicitassem suas relações com os conteúdos, os conteúdos que os professores tinham maior dificuldade e sobretudo, quais eram, na opinião deles, as causas para estas dificuldades.

As perguntas foram as seguintes:

3. Como os professores de Ciências trabalham o assunto corpo humano?

4. Como os professores de Ciências da sua escola trabalham o assunto corpo humano?

5. Como você trabalha o assunto corpo humano nas suas aulas de Ciências?

Descrição de como são os professores de Ciências, os colegas e ele próprio, e como abordam o conteúdo corpo humano pedagogicamente em suas aulas de Ciências.

6. Como você pessoalmente se posiciona frente às questões relativas ao corpo humano?

7. Como você, professor de Ciências, dotado de um corpo, se posiciona frente às questões relativas ao corpo humano?

Relatos de como o professor se sente, se percebe frente ao corpo que possui, e como ele, diante desta percepção que lhe é própria, se posiciona frente ao conteúdo corpo humano nas aulas de Ciências. Os relatos remetem para uma articulação entre o que pensam e como agem os professores em função de sua percepção de corpo humano, ou seja, como esta se traduz no seu trabalho docente.

8. Observações que o entrevistado queira fazer sobre os temas discutidos.

2. MODELO DE ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA ISOLADA

A primeira parte de identificação do informante foi omitida por já estar contemplada no item anterior.

Os trechos em negrito correspondem as unidades de registro (aos temas de maior significação no discurso do professor). A transcrição da entrevista foi efetuada respeitando as expressões verbais do entrevistado. E= entrevistador S= sujeito

E- No seu meio familiar, como foram tratadas as questões sobre o corpo?

S- Como você quer que eu fale?

E- Da maneira que você quiser.

S- **Lá em casa não se falava sobre corpo. Sobre este assunto não tinha conversa...** O corpo... o corpo sempre foi algo muito fechado, você entende? Diferente de hoje, que tudo é mostrado na televisão. Eu, **eu morria de vergonha**, de falar alguma coisa com minha mãe. Com meu pai, nem se fala!

E- Por quê?

S- **Meu pai era mais sistemático.** Nós éramos quatro filhas. Já pensou? Quando passava qualquer cena mais pesada na televisão, meu pai mandava desligar a televisão. **Com minha mãe era mais fácil falar**, mesmo assim ... **tinha coisas que não dava.** Ela não gostava nunca que perguntássemos sobre o corpo. Quase sempre quando queríamos alguma coisa, **minha mãe que falava com o meu pai.** A gente tinha até medo de falar com ele. Era o jeito dele...

E- Você se lembra de algum fato interessante que aconteceu nesta época?

S- Qualquer um?

E- Sim.

S- **Foi quando eu fiquei menstruada pela primeira vez.** Eu achei que estava doente. Tomei chá de hortelã o dia inteiro. Minha mãe nunca falou sobre isto e tive medo, medo sabe? Ou será que era vergonha? Não sei. Aí minha mãe percebeu, e me chamou para o quarto. Disse que aquilo era coisa de mulher. **Hoje eu sei que foi difícil para ela.** Mas eu não faria isto com minha filha.

E- No seu curso de graduação, como foi estudado o corpo humano?

S- O curso foi muito fraco. **Foi tudo muito dividido e o corpo humano foi retalhado.** Eu sei que para a gente aprender e para conseguir ver tudo, você precisa criar disciplinas, cada uma estuda uma coisa. Mas **o corpo ficou muito no físico, no biológico, e tudo muito partido. O curso ficou muito teórico e os professores não eram muito bons, alguns eram... As aulas eram muito cansativas. O professor falava o tempo todo. Você tinha que saber nome e localização das partes.** As aulas com o microscópio eram cansativas. Eu tinha uma matéria que começava a 1 hora e terminava às 5 horas. Sabe o que é isto? Em cima de microscópio?

E- Vocês chegaram a falar com os professores sobre a metodologia das aulas?

S- Nunca. **Na minha época era o professor para lá e o aluno para cá.** Os professores achavam-se os maiores, eram sempre certos.

E- E as provas?

S- **Essas era um decoreba só.** A gente tinha que estudar tudo, porque caía de tudo. Você tinha que responder...

E- Você se lembra de algum episódio que te marcou nesta época?

S- **Sem dúvida, foi a primeira aula de anatomia. Ver um cadáver pela primeira vez, sem roupa, sem pele, foi chocante. Pensei até desistir do curso. Mas, eu adorava o curso, embora tenha me decepcionado bastante.**

E- Nas suas aulas de Ciências, como você ensina o corpo humano?

S- **Acho que a primeira coisa que tenho que falar é que nós professores temos um programa para cumprir.** O aluno cobra, o pai cobra, a escola cobra...

E- Como assim?

S- **Você tem que dar o que está no livro.** Senão eles ficam comparando uma escola com outra e, depois o mal professor é você, que não deu tudo.

E- Como que você faz então?

S- **Eu sigo o livro didático porque o livro didático, nele você encontra basicamente o programa oficial. Primeiro porque o governo dá o livro. Segundo porque não precisa ficar passando tudo no quadro. O livro tem boas ilustrações e exercícios. Eu às vezes, também dou exercícios.**

E- Mas, eu gostaria que você me dissesse como você dá o conteúdo. Me fale de qualquer um.

S- Bom, eu faço assim. Por exemplo, **nós vamos estudar o sistema digestório. Eu peço para os alunos lerem todo o capítulo, em silêncio. Depois, eu escolho um aluno para ler em voz alta. Depois, eu peço para me falarem o que não entenderam. Quando dá eu dou aula prática. No sistema digestório, não tem nenhuma aula de laboratório. Aí a gente vai conversando sobre o que está no livro. Depois eu peço para responder o questionário do livro, ou passo alguns exercícios.**

E- Quantas aulas você gasta?

S- O sistema digestório, umas 2 ou 3 aulas. **Eu procuro explicar bem. Eles não ficam com dúvida, porque eu pergunto muito. Eu vou instigando, sabe?**

E- Como assim?

S- Por exemplo, eu pergunto para um aluno para ele me explicar o que é digestão química. **Se ele não sabe ou responde mais ou menos, significa para mim que preciso explicar mais, ou dar mais exercícios, compreendeu?**

E- E a prova?

S- Eu procuro cobrar aquilo que **eu acho que é essencial.**

E- Mas o que é essencial?

S- **É o mínimo que o aluno tem que saber.** No caso do sistema digestório, são os órgãos, trajeto do alimento, as enzimas e as doenças. É basicamente isto. Mas é resumido, não precisa ter detalhes....**Eu preciso pedir aquilo que foi dado, para ver se ele aprendeu, entende?**

E- Quando após as avaliações, você percebe que o aluno saiu-se mal, o que você faz?

S- Bom, se o aluno saiu mal, eu procuro conversar com o aluno. Mas eu tenho 38 alunos em cada sala, não posso dar aula particular para ele. Aquele aluno que saiu mal, eu peço para ele voltar a tarde. Quando eu posso, porque dou aula em outra escola. Mas **a nota não posso mexer.** Isto me causa problemas. Mas, **terminou um assunto, tem que começar outro, seguindo o livro porque tudo é muito corrido.**

E- E como você faz?

S- **Do mesmo jeito.** Pedindo para que os alunos leiam e me digam o que não entenderam. **Eles gostam deste jeito de dar aula.** Eu sei que tem outros modos. Mas, no Estado, nós não temos tempo, nem espaço, nem condições de preparar aulas diferentes.

E- Vamos conversar um pouco sobre o corpo.

S- Como assim?

E- Eu queria que você me falasse sobre o corpo humano. Como você compreende o corpo humano. Quando você pensa sobre corpo humano, o que lhe vem a cabeça?

S- **O corpo para mim é um conjunto de sistemas que nos garante a vida.** Sem os sistemas, não há corpo. Eu aceito as pessoas, o corpo delas, com respeito e gostaria que também tivessem respeito com o meu. **Sei que há muito preconceito, muitas exigências quanto ao corpo, quando o mais importante é saber que o corpo também sente.** O corpo é uma maravilha da natureza. **Acho que no mundo de hoje, o corpo ficou muito exposto, principalmente o da mulher e isto faz a gente perder o valor, não ter valor.**

E- Você acha que esta maneira de pensar o corpo influencia na maneira como você dá este conteúdo nas aulas de Ciências?

S- **Olha eu acho que a maneira como a gente é criada influencia muito. Isto torna você mais aberta, mais retraída, mais fechada, menos comunicativa. Errado ou não é assim que você cria uma imagem sobre ele.** Mas eu sou uma pessoa aberta, já fui mais fechada. Tenho muitos diálogos com os alunos, eles perguntam bastante. **Falo sobre o corpo sem pudor, sem vergonha, numa boa.**

E- Você disse que hoje, trabalha o conteúdo do corpo humano, sem constrangimentos. Poderíamos falar sobre isto?

S- Quando comecei, foi muito difícil. Porque na faculdade você não tem aula sobre sexualidade. Quando você enfrenta uma sala de 40 alunos, com a sexualidade na flor da pele, com mil perguntas, a coisa é outra. Achei que estava preparada. **Olha eu ficava com tanta vergonha que ficava vermelha. Para falar sobre menstruação eu ficava de costas o tempo todo para a sala, desenhando no quadro.**

E- Por que você acha que passou por isto?

S- **Acho que é porque não tive informação sobre estas questões e também pela formação que tive dos meus pais. A gente acaba passando isto para os alunos. Por mais natural que seja não é fácil falar de sexualidade.**

E- Se você tivesse tido mais informações você não passaria vergonha?

S- **Eu acho até que passaria, mas seria menos. Eu acho que a informação te dá segurança, você pode olhar o aluno olho no olho. E esta segurança eu fui ter depois que fiz vários cursos sobre sexualidade.**

E- Hoje, como você explica que você dá este conteúdo numa boa?

S- **A gente precisa fazer um exame para dentro da gente. Mesmo esta parte da sexualidade sempre foi algo intocável, assunto íntimo que você não conversava com todas as pessoas nem com qualquer pessoa. Na minha casa, podia se falar de tudo, mas quando a conversa era sexo, a gente tinha que ir para o quarto, ou para o quintal.** Quando minha mãe engravidou nós fomos morar com um tia. Ela sempre ficava no quarto e nunca deixava ver a barriga dela

E- Mas você não disse que o corpo é uma maravilha? Por que esta parte é intocável?

S- **Justamente porque é falar da nossa intimidade e ninguém quer a intimidade revelada.**

E- Hoje, você não vê a sexualidade como intimidade?

S- Não é isto. Aos poucos eu estou procurando entender o sistema reprodutor como eu entendo o sistema digestório ou respiratório. Isto tem me ajudado a trabalhar este assunto com mais naturalidade, com menos vergonha e com menos constrangimento.

E- Você aborda outros assuntos ligados às funções e aos órgãos do corpo humano?

S- **Só quando dá tempo. O programa é muito longo.**

E- Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

S- Não. Prá te falar a verdade, **não vejo a hora de acabar.**

E- Por quê?

S- **Porquê é um assunto muito difícil para mim.**

3. SUGESTÕES PARA ATIVIDADES COM OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS.

TEMA: SEXUALIDADE

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:

O professor deve apontar os temas que considere mais difíceis de trabalhar no estudo do corpo humano.

OBJETIVOS:

Proporcionar ao professor situações nas quais possa rever sua formação familiar, acadêmica, no que diz respeito aos aspectos da sexualidade.

Permitir ao professor relacionar essa formação às dificuldades na abordagem dessa temática em sala de aula e discuti-las criticamente.

DESENVOLVIMENTO:

Esta proposta se desenvolve em várias etapas, de acordo com as necessidades do grupo de professores, identificadas pela equipe organizadora do curso. Fundamentalmente, essas necessidades estão vinculadas às causas e às possíveis formas de superação das dificuldades dos professores. O curso se desenvolve por meio de dinâmicas corporais que permitam perceber a sexualidade como componente existencial do ser humano, os valores que a ela se vinculam, as diferentes formas culturais de expressá-la.

Outras estratégias poderão ser desenvolvidas por meio de grupos de estudos periódicos, que possibilitem acesso à leitura e à reflexão.

AValiação:

Ao término de cada etapa, os professores participantes apresentam sugestões metodológicas para situações previamente definidas pela equipe. Por exemplo, ao final da primeira etapa, um grupo de professores trará, para o segundo encontro, estratégias práticas de como lidar com perguntas constrangedoras feitas pelos alunos. Ao término do segundo encontro, um outro grupo ficará encarregado de trazer propostas práticas sobre como trabalhar com alunos que tenham preconceitos aos homossexuais. E assim, sucessivamente.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

São indicadas bibliografias, vídeos, dinâmicas que possam auxiliar os professores na melhor forma de se informar e conduzir suas aulas no que se refere a essa temática. A equipe multidisciplinar também, dará apoio constante aos professores enquanto durar o curso, no sentido de auxiliá-los na preparação das aulas e nas prováveis situações que ocorram no seu decurso.

TEMA: APRENDIZAGEM DE VALORES**CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:**

Todos os professores interessados na aquisição de sugestões de metodologias para o estudo do corpo humano.

OBJETIVOS:

Sensibilizar os professores quanto à necessidade da aprendizagem de valores no estudo do corpo humano.

DESENVOLVIMENTO:

São desenvolvidas dinâmicas sobre discriminação de homossexuais, de portadores do vírus HIV, de portadores de deficiências, de obesos, entre outros. Estas dinâmicas permitem que os professores se situem na condição de pessoas excluídas para que relatem como se percebem e como se sentem percebidos, vivenciando tais discriminações. Uma vivência a ser desenvolvida no curso, a título de exemplo, pode ser uma na qual a equipe organizadora oferece aos professores uma lista de 12 pessoas e, solicita que escolham 6 que poderão se refugiar de um bombardeio num abrigo subterrâneo. Nesta lista, são apresentadas as principais características das pessoas: profissão, aspectos físicos (gordo, magro, feio, bonito), as doenças que possuem, se são heterossexuais ou homossexuais. Os professores justificam suas escolhas.

AValiação:

Construção de sugestões práticas que visem:

- . diminuir os sentimentos e os constrangimentos sentidos por eles no momento da vivência das dinâmicas;
- . punir as pessoas que violentam os direitos dos outros, como aqueles que assassinam homossexuais; como aqueles que não contratam mulheres em suas empresas, como aqueles que rejeitam no seu círculo de amizades as pessoas feias ou obesas, entre outros;
- . mais tolerância e aceitação para com o corpo do outro.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

A vivência das dinâmicas implica o professor rever sua prática, incluindo o estudo dos valores humanos, na aceitação e solidariedade em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro. Sobretudo, possibilita aos professores também incorporar esses elementos ao núcleo central de suas representações sobre corpo humano.

TEMA: AULAS PRÁTICAS

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:

Todos aqueles que desejam participar de um curso sobre aulas práticas de corpo humano.

OBJETIVOS:

Proporcionar ao professor a revisão de sua prática pedagógica sobre corpo humano.

Propiciar aos professores acesso a abordagem das dimensões do corpo humano.

DESENVOLVIMENTO:

Primeiramente, são discutidas as dimensões do corpo humano abordadas nas aulas práticas sugeridas pelos professores. Após discussões que conduzam os professores a identificar quais as dimensões do corpo humano que foram privilegiadas, são desenvolvidas dinâmicas que trabalhem as diferentes dimensões do corpo humano de forma integrada:

- . a percepção do próprio corpo e do corpo do outro (aspectos discutíveis: há predominância dos aspectos físicos?);

- . dinâmicas de discriminações (aspectos discutíveis: a discriminação é de natureza predominantemente física?);
- . aspectos culturais da beleza (aspectos envolvidos: padrões culturais de beleza, beleza física e moral, consumo e exploração do corpo físico);
- . formas de interação do corpo com o mundo e com outros corpos (aspectos envolvidos: aspectos culturais de vestuário, fome, as expressões corporais, formas de expressão comunicativa, padrões culturais de comportamento, o culto ao corpo, a expressão do corpo nas religiões, acesso à saúde, aspectos que definem a saúde do homem, a expressão do corpo idoso, acesso à natalidade, as causas da morte do corpo, interferências do meio sobre o funcionamento do corpo, aspectos culturais, sociais, físicos do corpo de um homem que vive em isolamento, entre outros);
- . etapas do desenvolvimento do corpo humano (aspectos discutíveis: há predominância das etapas físicas?);
- . relações de gênero (aspectos envolvidos: percepções sócio-culturais do corpo feminino e do corpo masculino, igualdade de direitos, acesso à oferta de empregos, desigualdades de remuneração, violência física, entre outros).

AValiação:

Ao final das dinâmicas, é solicitado aos professores que retomem as atividades práticas por eles sugeridas e alterem-nas para que possam envolver outras dimensões do corpo humano. Por exemplo, um professor que sugeriu uma atividade prática sobre a decomposição dos alimentos (fisiologia do sistema digestório), pode discutir e propor a inclusão dos fatores que interferem na digestão humana, por exemplo: as emoções, os problemas psicológicos, os preconceitos contra os obesos, o uso indiscriminado de dietas, a higiene dos alimentos e a higiene corporal, entre outros. Pode também incluir o problema da fome no mundo, das políticas públicas no combate a fome, os aspectos financeiros e nutritivos da cesta básica, entre outros. Ampliando, assim, a compreensão do sistema digestório que não é apenas um conjunto de órgãos que desempenham funções vitais, mas é também uma expressão de condição da existência humana e que, por não atuar isoladamente, sofre influências de diferentes naturezas sobre o seu funcionamento.

Essas sugestões são socializadas para o grupo de professores participantes.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

As dinâmicas e as aulas práticas, uma vez realizadas, refletidas e socializadas, favorecem a incorporação de elementos das dimensões constituintes do corpo humano, o que implica a possibilidade de alterar o conteúdo das representações sociais dos professores sobre corpo humano. Igualmente, convertem-se em atividades a serem exploradas com os próprios alunos, para ampliação da compreensão de corpo humano. Os professores apresentam uma sugestão de aula prática e concluem o curso levando várias sugestões que implementam as aulas práticas e dinâmicas que poderão ser desenvolvidas nas aulas de Ciências.

TEMA: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS**CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:**

Professores interessados em sugestões metodológicas para o estudo do corpo humano.

OBJETIVOS:

Explorar os espaços de ancoragem das representações sociais dos professores sobre corpo humano.

DESENVOLVIMENTO:

É solicitado aos professores registrar fragmentos de sua história de vida, evidenciando as relações familiares antigas e atuais, as aulas dos cursos de formação e as relações com os professores da escola que trabalham. Os professores socializam-nas por meio de dramatizações. Após discuti-las criticamente, os professores procuram relacioná-las às influências que exercem sobre a forma pessoal do professor de pensar o corpo humano e de trabalhá-lo nas aulas de Ciências Naturais. Por exemplo, podem se desenvolver dinâmicas de apreender o próprio corpo e o corpo do outro, por meio da verbalização, dos órgãos dos sentidos, de desenhos, de poesias, de mímicas, de exploração de músicas, para que o professor se solte mais e se abra mais ao diálogo. Outras possibilidades de superação de dificuldades no tratamento da temática corpo humano é auxiliar o professor a identificar onde se situam suas maiores dificuldades ao diálogo e trabalhar sobre elas. Estas podem

estar localizadas no pudor, na falta de conhecimento, na formação religiosa, nas experiências pessoais, entre outros.

AValiação:

Elaboração de propostas práticas de superação das dificuldades no tratamento da temática do corpo humano nas aulas.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

Compete à equipe organizadora, um trabalho processual que, progressivamente, pode fazer o professor romper com essas dificuldades, sugerindo leituras, dinâmicas corporais, acompanhamentos pedagógicos, entre outros. Essas possibilidades, gradativamente, alteram as práticas dos professores, iniciando pelas relações que estabelecem com os alunos e com os conteúdos e, conseqüentemente, poderão atingir as suas representações sociais.

TEMA: ANÁLISE DE AULAS DE CIÊNCIAS NATURAIS

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:

Professores interessados em propostas metodológicas sobre o estudo do corpo humano.

OBJETIVOS:

Estabelecer comparações entre aulas de Ciências e apreciá-las criticamente.

Identificar concepções de corpo veiculadas nas aulas de Ciências.

DESENVOLVIMENTO:

Um dos membros da equipe organizadora se responsabiliza por uma exposição de aula de corpo humano, enfatizando os aspectos biológicos. Em seguida, os professores orientados pela equipe fazem discussões e apreciações sobre a aula.

Mediante as análises, os professores identificam em que aspectos a aula que foi exposta pela colega se assemelha e em que aspectos se diferencia das aulas que eles rotineiramente dão sobre corpo humano.

AValiação:

Construção de sugestões para contemplar à incorporação das dimensões de corpo humano que, porventura, não foram contempladas e que impedem a compreensão globalizadora de corpo humano.

Observações finais:

Uma proposta para desencadear mudanças na prática é apreciar criticamente as aulas de Ciências ministradas pelo próprio professor. O professor, ao estabelecer comparações entre a aula de outro professor e as suas, identificando semelhanças e diferenças e construindo críticas, revê sua atuação docente e poderá redimensioná-la, em direção a melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem.

TEMA: LIVRO DIDÁTICO

CRITÉRIOS PARA PARTICIPAÇÃO:

Professores interessados em propostas metodológicas sobre o estudo do corpo humano.

OBJETIVOS:

Propiciar aos professores a análise crítica do livro didático e a sua utilização como recurso didático para o desenvolvimento das aulas sobre corpo humano.

DESENVOLVIMENTO:

Os professores participantes do curso são desafiados a elaborar 10 formas diferentes de trabalhar o conteúdo corpo humano utilizando apenas o livro didático. Por exemplo: leitura do texto, questionário, resolução de exercícios, elaboração de resumos, entre outros. É provável, que a maioria dos professores tenham dificuldades de apresentá-las, porque, na verdade, esse recurso didático, metodologicamente, é limitado. Então, é proposto que sejam

assinaladas apenas 5 formas diferentes. A maioria consegue registrar. Na verdade, o objetivo do curso é analisar as possibilidades do livro didático, como recurso para as aulas de Ciências. Portanto, não é essencial a quantidade, mas a apreciação crítica desse recurso didático. A equipe sugere aquela que foi comum a todos os professores. Sobre ela, incidem dinâmicas, que revelem a participação do aluno; os aspectos do corpo que são veiculados; a contribuição que o livro concede ao aluno para a compreensão de corpo humano. Após análises destas questões, a equipe solicita aos professores que elaborem outras atividades criativas que o aluno realize para ampliar a sua compreensão de corpo humano sem a utilização do livro texto.

AValiação:

Construção de critérios essenciais para avaliar o livro didático, bem como sugestões de sua utilização para a melhor compreensão de corpo humano.

Observações finais:

Esta proposta objetiva, principalmente, libertar o professor do uso cotidiano do livro didático nas aulas de Ciências, que, na sua grande maioria, desenvolve o conteúdo dentro de uma perspectiva, geralmente, anátomo/fisiológica. Esta sensibilização pode concorrer para prováveis mudanças em suas práticas e também em suas representações, uma vez que as dinâmicas levam o professor a concluir que o livro didático é um espaço de ancoragem de suas representações sobre o corpo humano. Da vivência dessa dinâmica, os professores podem se preparar para construir apreciações dos livros didáticos e propor sugestões, para alterar a ênfase dada aos aspectos biológicos do corpo humano e contemplar com mais profundidade outros aspectos dimensionais do corpo humano. Essa análise dos livros didáticos pelos professores é solicitada pelas próprias editoras, quando da divulgação do livro didático nas escolas; mas, não raro, não é realizada, porque o professor não se sente habilitado a construí-las.

POEMA DE GRATIDÃO

*Senhor Jesus, muito obrigada!
Pelo ar que nos dás,
Pelo pão que nos deste,
Pela roupa que nos veste,
pela alegria que possuímos,
por tudo de que nos nutrimos.*

*Muito obrigada, pela beleza da paisagem,
pelas aves que voam no céu de anil,
pelas tuas dádivas mil!*

*Muito obrigada, Senhor !
Pelos olhos que temos...
Olhos que vêem o céu, que vêem a terra e o mar,
Que contemplam toda beleza!
Olhos que se iluminam de amor,
Ante o majestoso festival de cor,
Da generosa Natureza!*

*E os que perderam a visão?
Deixa-me rogar por eles
Ao Teu nobre coração!
Eu sei que depois desta vida,
Além da morte,
Voltarão a ver com alegria incontida...*

*Muito obrigada pelos ouvidos meus,
Pelos ouvidos que me foram dados por Deus.
Obrigada, Senhor porque posso escutar
O Teu nome sublime, e , assim, posso amar.
Obrigada pelos ouvidos que registram :
A sinfonia da vida,
No trabalho, na dor, na lida...*

*O gemido e o canto do vento
Nos galhos do olmeiro,
As lágrimas doloridas do mundo inteiro
E a voz longínqua do cancionero...
E os que perderam a faculdade de escutar?
Deixa-me por eles rogar...
Sei que em Teu Reino voltarão a sonhar.*

*Obrigada, Senhor, pela minha voz.
Mas também pela voz que ama,
Pela voz que canta,
Pela voz que ajuda,
Pela voz que socorre,
Pela voz que ensina,
Pela voz que ilumina...
E pela voz que fala de amor,
Obrigada, Senhor!*

*Recordo-me, sofrendo, daqueles
Que perderam o dom de falar
E o Teu nome não podem pronunciar! . . .
Os que vivem atormentados na afasia
E não podem cantar nem à noite, nem ao dia . . .
Eu suplico por eles
Sabendo, porém, que mais tarde,
No Teu reino voltarão a falar.*

*Obrigada, Senhor, por estas mãos
Que são minhas alavancas da ação,
Do progresso, da redenção.
Agradeço pelas mãos que acenam adeuses,
Pelas mãos que fazem ternura,
E que socorrem na amargura;
Pelas mãos que acarinhos,
Pelas mãos que elaboram as leis
Pelas mãos que cicatrizam feridas
Retificando as carnes sofridas
Balsamizando as dores de muitas vidas!
Pelas mãos que trabalham o solo,
Que amparam o sofrimento,
E estancam lágrimas,
Pelas mãos que ajudam os que sofrem,
Os que padecem . . .*

*Por todas as mãos que brilham nestes traços,
Como estrelas sublimes
Fulgindo em tantos braços!*

*. . . E pelos pés que me levam a marchar,
erecta, firme a caminhar,
pés da renúncia que seguem
humildes e nobres sem reclamar.*

*E os que estão amputados, os aleijados,
Os feridos e os deformados
Os que estão retidos na expiação
Eu rogo por eles e posso afirmar
Que no Teu Reino, após a lida
Dolorosa da vida,
Hão de poder bailar
E em transportes sublimes
Outros braços afagar. . .*

*Sei que a Ti tudo é possível
Mesmo que ao mundo pareça impossível!*

*Obrigada, Senhor, pelo meu lar,
O recanto de paz ou escola de amor,
A mansão de glória.*

*Obrigada ,Senhor, pelo amor que eu tenho
E pelo lar que é meu. . .
Mas, se eu sequer
Nem o lar tiver
Ou teto amigo para me aconchegar
Nem outro abrigo para me confortar,
Se eu não possuir nada,
Senão as estradas e as estrelas do céu
Como leito de repouso e o suave lençol,
E ao meu lado ninguém existir,
Vivendo e chorando sozinha, ao léu . . .*

*Sem alguém para me consolar
Direi, cantarei, ainda:
Obrigada Senhor,
Porque Te amo e sei que me amas,
Porque me deste a vida
Jovial, alegre, por Teu amor favorecida. . .*

*Obrigada, Senhor, porque nasci,
Obrigada porque creio em Ti.
. . . e porque me socorres com amor,
Hoje e sempre,
Obrigada, Senhor!*

DIVALDO PEREIRA FRANCO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: Abric, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 11-35.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p.27- 38.

ALVES JÚNIOR, Agripino L. *Gênero e educação física, o que diz a produção teórico brasileira dos anos 80 e 90?*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ed. Física) - Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a Educação. *EM ABERTO*. Brasília. v.14, n.61, p. 60-77, jan-mar.1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; Gewandsznajder, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo:Pioneira, 2000.

ALVES, Rubem. *Creio na ressurreição do corpo*. São Paulo: Paulinas, 1993. p.56.

AMÂNCIO, Lígia. Gênero e representações sociais em Portugal. Perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros. In: MOREIRA, Antônia S. P. (org.) *Representações sociais teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/ Autor Associado, 2001. p.173-201.

AMARAL, Ivan. O ensino de Ciências e o desafio do fracasso escolar. In: SANFELICE, José Luis (coord.). *A universidade e o ensino de 1º e 2º graus*. Campinas: Papirus, 1988. p. 37-46.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTOLLI, Cláudio. e OBREGON, Raquel Lange. Corpo, Comunicação e Educação. *Ciência e Educação*. v.6 n.1, p.55-63, 2000.

BERTOLLI, Cláudio. *Corpo, cultura e memória: Depoimentos de jovens universitários*. 2003. (artigo ainda não publicado)

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. RJ: Graal, 1979.

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

BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ: Francisco Alves, 1982.

BORGES, Giovana Leal. *Dinâmicas de grupo - redescobrimos valores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p.83-112.

CAPRA, F. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARRAHER, T. N. Desenvolvimento cognitivo e ensino de Ciências. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.5, p.13-9, jul. 1987.

CARVALHO, Ana M. Pessoa de, GIL-PEREZ, D. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org). *Ensinar a ensinar Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p.107-121.

CARVALHO, José Carlos P. O imaginário da corporeidade e a digressão: aspectos da cultura da EEPSP João Pedro Ferraz. Ibirá (SP) num grupo de alunos do colegial. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.5, n.8, p.107-163, jul/dez.1996.

CATANI, Denice Barbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org). *Ensinar a ensinar Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p.53-70.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. Cultura e complexidade: perspectivas na corporeidade. In: VOTRE, Sebastião (org). *Imaginário e representação social em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001. p. 281-292.

CHAMLIAN, Helena Coharik. A disciplina: uma questão crucial na Didática. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org). *Ensinar a ensinar Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p.75-92.

COSTA E SILVA, Ana Maria. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes (org) *Curriculo, praticas pedagógicas e identidades*. Portugal: Porto, 2002. p.119-137.

COSTA, Jurandir Freire. A construção cultural da diferença dos sexos. In: CAMARGO, Ana Maria (org). *Coletânea de trabalhos desenvolvidos no VII Encontro de Orientação*. Campinas: Unicamp/FE/GEISH:SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO. 1996. p.3-13.

CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.

DALLERY, Arleen B. A política da escrita do corpo: *écriture féminine*. In: JAGGAR, Alison; BORDO M.; SUSAN R. *Gênero, corpo, conhecimento*. RJ: Rosa dos Tempos, 1997. p. 62-77.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DIMEN, Muriel. Poder, sexualidade e intimidade. In: JAGGAR, Alison; BORDO M.; SUSAN, R. *Gênero, corpo, conhecimento*. RJ: Rosa dos Tempos, 1997. p. 42-59.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

Entrevista com a antropóloga, Paula Sibilia. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <delmashimamoto@triang.com.br> ; <eflima@terra.com.br> em 18 de fevereiro de 2004.

FERREIRA, Nilda Teves. Olhares sobre o corpo imaginário social. In: VOTRE, Sebastião(org.). *Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001. p.13-43.

FIGUEIRÓ, Mary Neide D. O preparo de educadores sexuais. *Perspectiva*. Florianópolis. v. 16, n.30, p. 89-114, jul/dez. 1998.

FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 37-57.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRACALANZA, H. *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1987.

FRANCO, Divaldo Pereira. *Poema de gratidão*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <delmashimamoto@triang.com.br> em 15 de maio de 2000.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1987.

_____. *De corpo e alma. O discurso da motricidade*. SP: Summus, 1991.

GAIARSA, J. A. *O que é o corpo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *Revista Brasileira de Educação: ANPED*, n. 9, p. 51-75, 1998.

_____. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

GUARNIERI, M.R. *O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência do cotidiano escolar*.1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos,1986.

GARRIDO, Elza. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (org). *Ensinar a ensinar Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira, 2001. p.125-139.

GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 98, p. 85-90, ago.1986.

GAUTHIER. C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. R.J:Zahar, 1989.

GIANSANTI, Roberto. *O desafio do desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atual. 1988.

GIOVANI, Luciana M. Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cadernos CEDES*. Campinas. n.44, p. 46-58,1998.

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

GONÇALVES, Ana Maria; PERPÉTUO, Susan Chiode. *Dinâmica de grupos*. RJ: DP&A ed., 2002.

GUEDES, Cláudia Maria. *O corpo desvelado*. In: Moreira. W. W. (org.) *Corpo presente*. Campinas: Papirus,1995. p.37-52.

GUIMELLI, Christian, DESCHAMPS, Jean-Claude. Effets de contexte sur la production d'assicuatuibs verbales- les cas des représentations sociales des Gitans *Les Cahiers Internationaus de Psychologie Sociale*. n.47-48, p.42-55, 2000.

HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro. v.1,n.2, p.23-27,1991.

JODELET, D. *Les representation sociale: um domaine em expansion*. Paris: P.U.F. 1989.

_____. Representações sociais: contribucion a un saber socio cultural sem fronteras. In: JODELET. D (org.) *Develando la cultura. Estúdios en representaciones sociales*. Mexico: Universidade Nacional Autonoma de Mexico, 2001. p. 7-30.

JOULE, Robert-Vincent; BEAUVOIS, Jean-Léon. *La soubumission librement consentie- Coment amener les gens à raire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: P.U.F. 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-88.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? In: BRUHNS, Heloisa T. (org) *Conversando sobre o corpo*. Campinas: Papirus, 1985. p.28-35.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.

LIMA, Emília F. *Começando a ensinar: começando a aprender?* 1996. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 1996.

_____. O pensamento do professor: construindo metáforas, projetando concepções. In : ABRAMOWICZ, Anete; MELLO Roseli R. (orgs.) *Educação Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p.57-74.

LIPIANSKY, E.M. *Identité et communication*. Paris: P.U.F., 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p.35-83.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACRUZ, Fernanda de M.S. et all. *Jogos de cintura*. Petrópolis:Vozes, 2002.

MADEIRA, Margot. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antônia S. P.(org.) *Representações sociais teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/ Autor Associado, 2001. p.123-146.

MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo e mente*. Campinas: Papirus, 1986.

_____. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, M. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *Fenomenologia da percepção*. SP: Martins Fontes, 1996.

MILITÃO, Albigenor; MILITÃO, Rose. *Vitalizadores*. RJ: Qualitymark Ed., 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N. e REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.) *Formação de Professores - Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.59-91.

MOLINER, P. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*. n.42, p.759-762, 1989.

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

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NICOLACI-DA-COSTA, M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P. (org.) *Representações sociais teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/ Autor Associado, 2001. p. 55-88.

NOVAIS, Gercina Santana. *O corpo da aprendizagem: um estudo sobre representações de corpo de professoras da pré-escola*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)-USP, São Paulo, 1995.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992

_____. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

O HOMEM METROSSEXUAL. *Seleções*. Rio de Janeiro: Ed. Reader's Digest Brasil Ltda. p.32-35, mar. 2004.

OLIVEIRA, Denize C. *A promoção da saúde da criança: análise das práticas cotidianas através do estudo de representações sociais*. 1996. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, USP, São Paulo, 1996.

_____. Caracterização das condições de educação. In: Fischer, F.M; MARTINS, I. S.; OLIVEIRA, D.C. *O trabalho da criança e do adolescente e suas repercussões biológicas, psicológicas e sociais*. Relatório Final de Pesquisa. CAPES/SP/USP, São Paulo, 2000. p.7-42.

PARRY, Richard L. Japão enfrenta epidemia de reclusão social. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 fev.2004. Seção Comportamento, p. 12.

- PENIN, Sonia T. S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *EM ABERTO*. Brasília. v.11, n.53, p.3-11, jan/mar.1992.
- PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-115.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PICCOLO, Vilma L.N. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. In: Moreira. Wagner W. (org.) *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 53-82.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p.72 -89.
- PRETTO, N. L. *A ciência nos livros didáticos*. Campinas: Ed. da Unicamp, Bahia: UFBA, 1985.
- PORTO, Eline Tereza R. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido. In: Moreira. Wagner W. (org.) *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995. p.83-110.
- RABELLO, Sílvia Helena. Representação e leitura crítica do mundo nos livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 94, p.177-85, ago, 1994.
- _____. O corpo humano nos livros didáticos de Ciências. *Revista Instrumento*. Juiz de Fora: UFJF. v.1, n.1, p.55-70, maio.1999.
- RANGEL, M. *Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. 1993. Tese (Concurso para professor titular de Didática) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.
- _____. *Bom aluno: real ou ideal?* 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 1995.
- RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- ROMERO, Eliane. Os estereótipos, as representações sociais, as questões de gênero e as repercussões sobre o corpo. In: VOTRE, Sebastião(org.). *Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Ed. Gama Filho, 2001. p. 173-94.

ROUQUETE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antônia S. Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p.39- 48.

SÁ, Celso P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. R.J: EdUERJ, 1998.

SALLES, A. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.94, p. 25-33, ago.1995.

SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, P.R. *Competências básicas do professor de educação física a nível do 2º segmento de 1º grau*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, U.F.R.J., Rio de Janeiro.

SENETT, Richard. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SHIMAMOTO, Delma Faria. *O mundo existencial do aluno na aula de ciências*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação, U.F.U, Uberlândia,1993.

SILVA, Walburga A. *Cala a boca não morreu... a linguagem na pré-escola*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (coord). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SIMÕES, Regina. Ciência e consciência: tatuagens no corpo idoso. In: MOREIRA. Wagner W. (org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus,1995. p. 111-134.

SOUTO, Solange de Oliveira. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.292-310.

SOUZA FILHO, E. Análise das representações sociais. In: . In: SPINK, M.J. (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.109-145.

SOUZA, Maria de Fátima Araújo C. *A representação social da educação física: crenças e mitos de um grupo de professores das escolas públicas*.1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro,1993.

SPINK, M.J. Estudo empírico das representações sociais. In: Spink, M.J. (org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.85-108.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr.2000.

TERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. *Contexto e Educação*. Unijuí: Ed.Unijuí, v.12, n.48, p. 7-36.1997.

VALA, J. Representações sociais- para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p.1-41.

VENÂNCIO, Silvana. Corporeidade e suas dimensões ontológicas. In: VOTRE, Sebastião(org.). *Imaginário e representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro:Gama Filho, 2001. p. 73-78.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*. Paris. v.45, n.405, p.203-209.1992.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p.35-83.

ZABALZA, M. A. . *Diários de aula*. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, K. A. *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

POEMA DE GRATIDÃO

*Senhor Jesus, muito obrigada!
Pelo ar que nos dás,
Pelo pão que nos deste,
Pela roupa que nos veste,
pela alegria que possuímos,
por tudo de que nos nutrimos.*

*Muito obrigada, pela beleza da paisagem,
pelas aves que voam no céu de anil,
pelas tuas dádivas mil!*

*Muito obrigada, Senhor !
Pelos olhos que temos...
Olhos que vêem o céu, que vêem a terra e o mar,
Que contemplam toda beleza!
Olhos que se iluminam de amor,
Ante o majestoso festival de cor,
Da generosa Natureza!*

*E os que perderam a visão?
Deixa-me rogar por eles
Ao Teu nobre coração!
Eu sei que depois desta vida,
Além da morte,
Voltarão a ver com alegria incontida...*

*Muito obrigada pelos ouvidos meus,
Pelos ouvidos que me foram dados por Deus.
Obrigada, Senhor porque posso escutar
O Teu nome sublime, e , assim, posso amar.
Obrigada pelos ouvidos que registram :
A sinfonia da vida,
No trabalho, na dor, na lida...*

*O gemido e o canto do vento
Nos galhos do olmeiro,
As lágrimas doloridas do mundo inteiro
E a voz longínqua do cancionero...
E os que perderam a faculdade de escutar?
Deixa-me por eles rogar...
Sei que em Teu Reino voltarão a sonhar.*

*Obrigada, Senhor, pela minha voz.
Mas também pela voz que ama,
Pela voz que canta,
Pela voz que ajuda,
Pela voz que socorre,
Pela voz que ensina,
Pela voz que ilumina...
E pela voz que fala de amor,
Obrigada, Senhor!*

*Recordo-me, sofrendo, daqueles
Que perderam o dom de falar
E o Teu nome não podem pronunciar! . . .
Os que vivem atormentados na afasia
E não podem cantar nem à noite, nem ao dia . . .
Eu suplico por eles
Sabendo, porém, que mais tarde,
No Teu reino voltarão a falar.*

*Obrigada, Senhor, por estas mãos
Que são minhas alavancas da ação,
Do progresso, da redenção.
Agradeço pelas mãos que acenam adeuses,
Pelas mãos que fazem ternura,
E que socorrem na amargura;
Pelas mãos que acarinhos,
Pelas mãos que elaboram as leis
Pelas mãos que cicatrizam feridas
Retificando as carnes sofridas
Balsamizando as dores de muitas vidas!
Pelas mãos que trabalham o solo,
Que amparam o sofrimento,
E estancam lágrimas,
Pelas mãos que ajudam os que sofrem,
Os que padecem . . .*

*Por todas as mãos que brilham nestes traços,
Como estrelas sublimes
Fulgindo em tantos braços!*

*. . . E pelos pés que me levam a marchar,
erecta, firme a caminhar,
pés da renúncia que seguem
humildes e nobres sem reclamar.*

*E os que estão amputados, os aleijados,
Os feridos e os deformados
Os que estão retidos na expiação
Eu rogo por eles e posso afirmar
Que no Teu Reino, após a lida
Dolorosa da vida,
Hão de poder bailar
E em transportes sublimes
Outros braços afagar. . .*

*Sei que a Ti tudo é possível
Mesmo que ao mundo pareça impossível!*

*Obrigada, Senhor, pelo meu lar,
O recanto de paz ou escola de amor,
A mansão de glória.*

*Obrigada ,Senhor, pelo amor que eu tenho
E pelo lar que é meu. . .
Mas, se eu sequer
Nem o lar tiver
Ou teto amigo para me aconchegar
Nem outro abrigo para me confortar,
Se eu não possuir nada,
Senão as estradas e as estrelas do céu
Como leito de repouso e o suave lençol,
E ao meu lado ninguém existir,
Vivendo e chorando sozinha, ao léu . . .*

*Sem alguém para me consolar
Direi, cantarei, ainda:
Obrigada Senhor,
Porque Te amo e sei que me amas,
Porque me deste a vida
Jovial, alegre, por Teu amor favorecida. . .*

*Obrigada, Senhor, porque nasci,
Obrigada porque creio em Ti.
. . . e porque me socorres com amor,
Hoje e sempre,
Obrigada, Senhor!*

DIVALDO PEREIRA FRANCO

