

COMO A ESCOLA E OS ALUNOS FALAM SOBRE O ENSINO DO CORPO?

Msc. Ana de Medeiros Arnt
Professora Substituta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre

Msc. Lavínia Schwantes
Professora de Ensino Médio
Escola Estadual Professor Sarmiento Leite
Porto Alegre

Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza
Professora Adjunta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre

Das indagações

A resposta certa, não importa nada: o essencial

é que as perguntas estejam certas.

(Mário Quintana, 2001, p. 54)

Não estamos certas sobre a existência de respostas ou perguntas corretas, verdadeiras. O que pretendemos discutir, nesse trabalho, é a necessidade de pensarmos em quais perguntas e respostas a respeito do corpo têm sido feitas nas escolas — tanto por alunos, quanto pelos conhecimentos “legítimos” da disciplina de Biologia. Ou melhor, como o corpo tem sido trabalhado em sala de aula e o que os estudantes têm a dizer a esse respeito, quais são suas dúvidas? Perguntas sobre o seu corpo? E quais são as respostas e perguntas que esse campo de conhecimento vem trazendo para a sala de aula.

Esse trabalho é parte da pesquisa “O corpo nas práticas escolares”¹, em que buscou-se entender, conhecer e problematizar como a escola lida com os corpos nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas ao campo da Biologia e também alguns efeitos nos corpos dos estudantes.

¹ Em tal pesquisa, acompanhou-se as aulas de duas turmas do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Porto Alegre, e também entrevistou-se cerca de vinte alunos das turmas observadas, durante o ano de 2003.

De todas as disciplinas escolares, a Biologia vem sendo a “encarregada” de falar, estudar, entender o corpo em suas diversas áreas: fisiologia, anatomia, bioquímica, genética, citologia, etc. Mas será que somos apenas fruto de nossos processos metabólicos/genéticos/bioquímicos? Será que o corpo pode ser resumido às explicações das “áreas” de conhecimento da ciência biológica?

Souza (2000, p. 99), ao discutir o corpo como produção processada na cultura dirá que nós, seres nomeados “humanos”, somos imersos em redes de significações desde nosso nascimento, ou mesmo antes disso. Um exemplo dessas marcas pode ser pensada como o período vivenciado pela gravidez, em que através das novas tecnologias biomédicas, pode-se (e deve-se, conforme os atuais discursos médicos) realizar uma série de exames para diagnosticar não só o sexo do feto, mas também possíveis doenças que, muitas vezes podem ser curadas ou administradas mesmo dentro da barriga da mulher. O corpo do feto, nesse sentido, entra num regime de discursos que o classifica como normal ou anormal, doente ou sadio, mulher ou homem, antes mesmo do primeiro choro (Arnt, 2005).

Assim, essas tecnologias de visualização, como a ultra-sonografia, trazem como efeito a preocupação com o feto antes de seu nascimento e as prescrições para que a mãe possibilite um desenvolvimento saudável a seu bebê. Além disso, elas influenciam no modo como o futuro filho passa a ser tratado, ou seja, como algo que está separado do corpo da mãe, um corpo que já é vivo e que não é pensado mais “no âmbito da experiência privada, das sensações e emoções sentidas pela mulher grávida, mas como um ‘feto público’, objeto dos mecanismos externos à investigação e ao controle” (Lupton, 1999, p. 62). Esse pequeno ser já é individualizado, pois nem saiu de seu “primeiro habitat” e já possui um nome e roupas que demarcam seu sexo, bem como um diagnóstico de saudável ou doente. Após toda essa triagem, o recém nascido, ao chegar em casa, encontrará os primeiros presentes ou brinquedos a sua espera — bonecas ou bolas de futebol...

Embora nossos corpos sejam constituídos com sexos biologicamente diferenciados, não nascemos “homem” ou “mulher”. A partir das genitálias, nas práticas culturais cotidianas, vamos nos inscrevendo como homens e mulheres, somos ensinados a nos comportar de determinada maneira, ter determinados gostos pelo esporte, pelas brincadeiras e brinquedos... (Louro, 2000; Souza, 2001). Às práticas de inscrição que

acontecem na família, articulam-se, portanto, outras instâncias como por exemplo as biomédicas, as tecnociências (Arnt, 2005).

Alem disso, podemos pensar, nos dias de hoje, nas diversas instâncias culturais — tais como mídia, escola, igreja, família, política, etc. — que através de seus discursos e práticas nos interpelam, nos marcando, nos formando como sujeitos particulares. Nesse sentido, o corpo não é somente algo que temos, mas algo que somos. Mais do que um conjunto de células, o corpo é tomado nesse estudo como uma produção cultural.

Trazemos essa breve discussão acerca da produção dos corpos, imbricados em discursos e práticas culturais, na tentativa de pensar de modo diferente uma instância específica, implicada na fabricação de corpos: a discursividade biológica. A Biologia também atua na construção de corpos, mas com discurso voltado à constituição de um corpo específico, o “organismo”, como se esse fosse apartado de toda cultura e significados sociais, “pura biologia” (Feyerabend, 1989). Sob o ponto de vista desse campo científico, tais organismos possuem e resumem-se a genes, células, tecidos, órgãos, processos e estruturas funcionais biológicas.

Os discursos científicos, e dentre eles os biomédicos, configuram-se como mais uma instância produtora de inscrições que ao serem incorporadas, marcam o corpo. Conforme coloca Foucault (2002, p. 27),

pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos — alimentos, valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (...) nada no homem — nem mesmo seu corpo — é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles.

Assim, não se pode pensar no ser humano, ou no corpo, sobre o ponto de vista de uma explicação única, universal, tal como a Biologia apresenta (Souza, 2001). Desse modo, não há como isolar a materialidade do corpo de nossa “vida social”, de como entendemos e vivemos nossos corpos; pois, o corpo é constituído nos significados atribuídos à sua carne... Nesse sentido, a cor de nossos olhos, pele e cabelo, o formato de nosso rosto — olhos, nariz, boca —, a presença de genitálias femininas ou masculinas e outras características físicas de nosso corpo são sempre significadas na cultura “é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo

de classe” (Louro, 2002)².

Durante as observações realizadas na pesquisa, ao entrarmos nas salas de aula de Biologia percebemos o quanto os corpos marcados, inscritos na cultura passaram a ser tratados somente sob a ótica da ciência. Deixou-se de lado os corpos com nomes, idades, desejos, sexualidades, pois na aula do campo científico, os corpos foram tratados apenas como um conjunto de processos orgânicos, células e genes...

Um exemplo disso, aconteceu numa aula de Embriologia, em que a professora explicava o processo inicial da formação do embrião. Nessa aula a professora apontava na lâmina de retroprojeter os desenhos indicativos das etapas que ela comentava:

Professora: Silêncio, pessoal, olha só, (...) essa figura vocês têm no xerox. O que a gente viu até agora: que tinha a blástula, que se dobrava e formava a gástrula. O que a gástrula tinha? A camada mais externa que é a ectoderme e outra camada aqui que é chamada de mesentoderme. Que mais? Tinha essa cavidade aqui que é o arquêntero e essa abertura aqui que é o blastóporo.

A partir dessa fala, queremos marcar o quanto essa escola pareceu estar centrada apenas nos discursos biomédicos, como se esses fossem os únicos possíveis ou o “verdadeiro” discurso sobre o corpo, nesse caso, sobre o desenvolvimento embrionário. Nas palavras de Santos (1999, p. 194), a escola parece “afeita a trabalhar o corpo a partir de uma dada perspectiva biomédica, ‘eleita’ como a mais correta, a mais explicativa, enfim, aquela que fala do corpo tal como ele realmente é”.

Simultaneamente a esse modo de se lidar com o corpo nas aulas de Biologia, lembramos do quanto nós, professores, muitas vezes nos prendemos ao “conteúdo” programado desde o início do ano letivo, não possibilitando brechas para problematizações e outras relações que possam surgir em nossas turmas. Essa discussão foi trazida por um dos estudantes entrevistados³, ao ser perguntado sobre o espaço disponibilizado nas aulas para que o aluno fale sobre o seu corpo ou traga outros temas relacionados ao assunto para serem trabalhados em sala de aula:

Raf: é que desde o início do ano as professoras já sabem o que vão trabalhar, elas tem uma lista de matérias que vão dar até o final do ano.(...) [acho que...] o aluno não tem voz, por que os professores só pensam em acabar o conteúdo até o final do ano, ele só pensa no que ele tem que dar, ele tem que dar aquilo, e ele vai dar aquilo. Ele só pensa que está atrasado com a matéria, então vamos correr. É só o que acontece.

² Trecho extraído da fala “Marcas do corpo, marcas de poder”, apresentado na mesa redonda “Corpos, sexualidade e poder”. V Encontro Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2002.

³ Durante a realização da pesquisa, entrevistamos cerca de 23 alunos das turmas observadas. Seus nomes foram trocados por letras, para preservar suas identidades.

Nessa perspectiva, o conteúdo — ou a matéria, como colocam os estudantes — torna-se um fim em si mesmo, não possibilitando, pelo modo como é tratado, uma discussão, uma relação entre os conhecimentos do campo biológico e os corpos, as vidas das pessoas.

Na escola, vemos o corpo somente na perspectiva da ciência, deslocado de questões relativas à vida dos alunos e, também, pelo recorrente uso da terminologia científica. Como se o único modo possível de entendermos o funcionamento dos processos biológicos fosse por esse viés. Essa forma científica⁴ de se falar do corpo nem sempre é entendida pelos estudantes. Eles apresentam dificuldades, inclusive para formular questões, visto que não entendem do que se trata o conteúdo. Tal como evidencia a aluna, durante a entrevista:

Ma: “Como a gente não está familiarizado com a matéria, a gente nem sabe o que pode aprender. Eu acho que a Biologia é uma coisa de decorar nomes, mas isso a gente não pode mudar, porque surge uma coisa nova e eles vão botar um nome bem complicado. Então eu acho que a Biologia tem muito nome, é que nem História, tu não sabe o que aconteceu, tu tem que saber as datas. Então a Biologia tem essa questão do nome”.

Essa fala mostra, a nosso ver, a importância de se criarem relações com as vivências dos estudantes, pois, de outro modo, a escola assume a posição de ser um local de transmissão linear de informações. Dayrell (2001, p. 156), nesse sentido, coloca que “o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece”.

A partir dessa fala, pensamos nas palavras de Elias (1994) ao nos retratar — os seres humanos — como presos numa “teia” invisível desde que nascemos e ao apontar como nossas funções sociais estão imbricadas nela, não determinando quem somos hoje, mas nos constituindo nas relações tecidas por essa teia, a qual se chama sociedade. Essa discussão se mostra importante ao questionarmos como esse conteúdo pode integrar-se aos “fios” que constituem os estudantes, não sendo apenas uma lista de nomes, que, após uma prova, será deixada de lado.

⁴ Apesar de questionar a centralidade do discurso biológico nos nomes, não estou querendo dizer que os mesmos são supérfluos, mas que esses possuem significados em determinadas redes de relações. Fora dessas redes, devemos lembrar que outros sentidos, ou mesmo nenhum, serão atribuídos a tais termos (Latour e Woolgar, 1997).

A questão, como coloca Larrosa (2003, p. 52) não é (ou não é apenas) aprender algo, “não é que, a princípio não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado”. Mais do que isso, a relação de aprendizagem, a formação de um sujeito, as inscrições que ele carrega em seu corpo, tratam, sim, “de uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, no final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com o qual aprender forma ou transforma o sujeito” (idem, ibidem).

Essa relação, levantada por Larrosa, apareceu na fala de uma estudante. Na entrevista, ela comentou que partir de um corpo “material” possibilita uma melhor compreensão ou visualização do conteúdo:

Pri: é as vezes a professora fala, vamos dizer sobre célula, mas a gente não sabe em que parte está do corpo está essa célula. Aonde se encaixa, em que parte do corpo é aquilo ali, entendeu? O que é, se é tu, se é um animal, ou se é o que? Isso falta. (..) é a mesma coisa que pegar um aluno, e desenhar ele no quadro, só isso já chama atenção, tu está olhando para ti, e não para um quadro. Tá olhando para uma pessoa que é igual a ti, tem olhos, tem peito, tem barriga...

Essa estudante levanta a questão de como o que trabalhamos nas salas de aula está fora do corpo, é um conhecimento distante de nossas vidas, nossos corpos. Por outro lado, ela nos apresenta uma possível alternativa para aprender sobre o corpo no cotidiano escolar. A sugestão da aluna — desenhar um colega no quadro — não necessariamente garantiria, a nosso ver, o aprendizado sobre as questões biológicas do corpo, no entanto nos mostra a importância de aproximarmos o conteúdo dos corpos desses estudantes. Dessa maneira, pensamos que, além de suscitar seu interesse, estaríamos criando a possibilidade de relacionar os fenômenos biológicos e questões como saúde, alimentação, sexualidade, etc. com nossas práticas culturais cotidianas.

Assim, pensamos que a questão está centrada em como tornar esse saber em experiência, em problematizar o processo de ensino-aprendizagem como “simples” transmissão de informações. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser visto/tratado como algo homogêneo e passa a ser individual, pois é significado por cada sujeito de acordo com suas experiências de vida. Tal como nos diz Larrosa (2002, p. 27), esse saber “tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”.

Nesse estudo, não procuramos apontar os equívocos e as possíveis soluções para o ensino do corpo nas aulas de Biologia. Ao contrário, a partir da pesquisa realizada na escola, buscamos mostrar algumas práticas escolares e entender como os alunos vêm percebendo o ensino dessa disciplina ao não relacionar o mesmo com os seus corpos. Nossos questionamentos vão no sentido de mostrar a importância de se proporcionar espaços, dentro da sala de aula, para que se dê a experiência, ou seja, um espaço para que as vozes, as questões, as vidas e os corpos dos estudantes sejam presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Arnt, Ana de Medeiros. *De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2005.
- Dayrell, J. A escola como um espaço sócio-cultural. In: ____ (org.) *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2ª ed., 2001. p. 136-161.
- Elias, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1994
- Feyerabend, P. *Contra o método*. Tradução Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 17ª ed., 2002.
- Larrosa Bondia, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. p. 20-28.
- ____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 4 ed. 2003.
- Latour, B. e Woolgar, S. *A vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- Louro, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25 n. 2. jul/dez, 2000. p. 59-76.
- ____. *Marcas do corpo, marcas de poder*. Texto apresentado na mesa redonda “Corpos, sexualidade e poder”. V Encontro Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2002.
- Lupton, D. Risk and the ontology of pregnant embodiment. In: ____ (org.) *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 59-85.
- Quintana, Mário. *Caderno H*. São Paulo: Globo, 2003.
- Santos, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação identidade e instâncias de produção. In: *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 194-212.

Souza, Nádya Geisa Silveira de. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 25 n. 2. jul/dez 2000. p. 95-116.

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