

REPENSANDO E PROBLEMATIZANDO O ESTUDO DO CORPO NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Márcia Regina Xavier Marques *

RESUMO:

Este artigo tem como propósito discutir e problematizar o estudo dos corpos nas aulas de Ciências e Biologia. Para tanto, primeiramente, situamos o estudo dentro da perspectiva dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas. Dessa forma buscamos, nesta discussão, (re)pensar determinados saberes acerca dos corpos, entendendo-os não somente como materialidade biológica, mas como sendo construídos pela história e pela cultura.

Palavras-chave: Corpo. Escola. Cultura.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de refletir e discutir o corpo, não como pura materialidade biológica, mas como uma construção histórica e cultural, estabelecemos algumas conexões com os estudos culturais numa perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, buscamos, no primeiro momento, situar o estudo na perspectiva dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas, apresentando alguns aspectos que o caracterizam. Após, discutimos o corpo no currículo escolar e finalizamos com algumas considerações.

* Responsável pelo Laboratório de Ciências do Colégio Marista São Francisco, Rio Grande, RS, Graduada em Ciências com Licenciatura Plena em Biologia pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Especialista em Ecologia Aquática Costeira - FURG e Mestre em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

2 SITUANDO O ESTUDO

Entendendo os corpos como construções históricas e culturais e compartilhando algumas relações de significados com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas¹, consideramos necessário situar tal perspectiva de estudo. No entanto, nosso objetivo não é definir os Estudos Culturais, já que isso contraria um dos seus pressupostos, que é o de não se deixarem aprisionar pelos limites estabelecidos pelas disciplinas acadêmicas, mas apresentarmos alguns aspectos que caracterizam este campo teórico.

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação bastante heterogêneo, de caráter interdisciplinar (ou antidisciplinar), que analisa os aspectos culturais de uma sociedade, não fazendo a distinção entre a “alta cultura” – pintura, literatura, músicas clássicas – e a “baixa cultura” – cinema, televisão, músicas populares entre outras atividades cotidianas. (SILVA, 2005). Dessa forma, concentram-se nas análises das culturas, no modo de vida de cada grupo social e na forma como esses grupos devem ser. Assim, percebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. De acordo com Silva (2005, p.133),

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

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

Esse campo de estudos em suas vertentes pós-estruturalistas preocupa-se com as práticas de significação e teoriza a linguagem como importante processo de significação. Para Peters (2000, p.28), o

¹ Para Silva (2000, p. 92) o pós-estruturalismo “é um termo abrangente e usado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos linguísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto e instável”.

pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que questiona a constituição do sujeito, percebendo-o em relação com diferentes sistemas e estruturas. Na mesma obra (p.33), o autor caracteriza o sujeito como “descentrado e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído”. Nesse sentido, o sujeito é uma construção discursiva, uma construção histórica e cultural, uma invenção. Portanto, esse sujeito possui suas identidades que são constituídas por práticas de significação peculiares de cada cultura. Pode-se dizer que não existe um sujeito unificado, autônomo, os sujeitos são constituídos por múltiplas, fragmentadas e cambiantes identidades, muitas vezes contraditórias e incoerentes. Um mesmo sujeito pode apresentar, em diferentes espaços ou grupos sociais, várias identidades, dependendo do grupo onde ele se encontra, como, por exemplo, identidades de gênero, de credo, profissional, de mãe/pai, filho/a, aluno/a, esposa/o, entre outras. Desse modo, através das marcas culturais, os sujeitos identificam-se nos seus respectivos grupos. Para Veiga-Neto (2002, p. 36), “os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo”. O autor afirma que o corpo é a superfície na qual se inscrevem as marcas que determinam o que somos, que nos identificam e nos posicionam nos diversos grupos sociais. Nesse sentido, existem tantos corpos quantas forem as culturas existentes.

Contextualizando essa discussão no campo da

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

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

cultural e sendo produtores de significados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Portanto, entendendo que a escola, nessa perspectiva, abre-se para tais mudanças culturais do mundo contemporâneo, podemos dizer que aprendemos em todas as instâncias, sendo a escola somente uma delas. Somos educados por filmes, imagens, propagandas, anúncios, televisão, jornais, internet, que nos mostram visões de sexualidade, corpo, gênero; são concepções de mundo, de cidadania, entrando em nossas vidas diariamente, constituindo-nos e subjetivando-nos.

Todas essas questões são uma preocupação central dos Estudos Culturais contemporâneos, pois, hoje, os/as nossos/as alunos/as ficam mais tempo na frente da televisão e conectados no mundo virtual

do que na escola. Portanto, vivem numa realidade diferente da que é experienciada na escola. É sabido que até pouco tempo atrás, ensinar a partir da realidade para os/as alunos/as era considerar as particularidades sociais, culturais e econômicas de um determinado grupo. Hoje, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), a “realidade é sensivelmente ampliada para além de qualquer ideia de comunidade, espaço, tempo e lugar e, especialmente de uma identidade cultural e estável”.

Desse modo, inseridos nessa rede de significados e entendendo os corpos como superfície de inscrição de acontecimentos, que determinam o que somos e quem somos, dependendo das nossas marcas culturais, é que passamos a discutir a seguir, como o corpo vem sendo produzido e significado no currículo escolar.

3 O CORPO NO CURRÍCULO ESCOLAR

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

Esse corpo vem sendo apresentado como resultado de um discurso científico, baseado na tradição

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

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

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

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

Tentando romper com essa perspectiva, o compromisso seria o de identificar quais são os saberes que os alunos já têm produzido a respeito do corpo, problematizá-los e, a partir daí, elencar os que são significativos para eles. Para Souza (2007),

normalmente, na escola, os conteúdos relacionados ao corpo têm atuado mais no controle de condutas dos/as alunos/as do que propriamente na produção de saberes significativos sobre seus corpos.

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

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

Sendo a escola uma instituição que tem papel de destaque na produção de saberes sobre os corpos, é importante que ela comece a se apropriar de outras abordagens e ir além das perspectivas fragmentadas, biologizantes e naturalizadas. Nesse sentido, devemos considerar os corpos como superfície de inscrição de acontecimentos, que carregam as marcas de seu tempo e as histórias que neles se inscrevem. Segundo Santos (2000, p. 205), precisamos

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

Buscando superar a visão biologicista, procuramos, neste trabalho, discutir os corpos como híbridos entre a biologia e a cultura, entendendo-os como construções históricas e sociais. Nessa perspectiva, segundo Santos (2002), o corpo é o resultado da interação entre aquilo que nos é dado (contingente) como herança biológica e o que nos é dado como herança cultural. Biologia e cultura se hibridizam e constituem o corpo humano. Com relação a isso, abordamos um fato relatado por Maturana e Varela (2001, p. 143-144), sobre duas meninas do norte da Índia, numa aldeia Bengali, que foram resgatadas (ou arrancadas) de uma família de lobos, em completo isolamento do contato humano. As meninas tinham 5 e 8 anos respectivamente. A menor morreu logo após, e a maior sobreviveu cerca de dez anos, junto a outros órfãos com os quais foi criada. Ao serem encontradas, as meninas não sabiam caminhar sobre os dois pés e moviam-se rapidamente de quatro. Não falavam e tinham rostos inexpressivos. Só queriam comer carne crua e tinham hábitos no-

turnos. Recusavam o contato humano e preferiam a companhia dos cães e dos lobos. A menina que viveu dez anos foi mudando eventualmente seus hábitos alimentares e seus ciclos de vida e aprendeu a andar sobre os dois pés, embora sempre recorresse à corrida de quatro em situações urgentes. Nunca chegou a falar propriamente, embora articulasse algumas palavras.

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

Nesse sentido, podemos dizer que os nossos corpos ganham sentido socialmente, a todo o momento estamos aprendendo, nos produzindo corporalmente e subjetivando-nos. Assim, falar do corpo é falar de identidade. Durante toda a vida estamos produzindo nossas identidades, em que as características biológicas são tão importantes quanto as marcas culturais. Essas marcas são construídas e

percebidas em diferentes tempos, espaços, grupos sociais e étnicos nos quais estão inseridos; diferenciando-nos enquanto sujeitos e adequando-nos aos grupos aos quais pertencemos.

Dessa forma, os marcadores identitários são símbolos culturais que se inscrevem nos corpos e servem para diferenciá-los, agrupá-los, classificá-los e ordená-los nos grupos sociais aos quais pertencemos (VEIGA-NETO, 2001). Isso nos permite dizer que existem tantos corpos quantas forem as produções culturais existentes. Assim, ao ensinarmos sobre os corpos para crianças, precisamos ter presentes esses marcadores, ou seja, a forma como se vestem, falam, agem, brincam, se alimentam. Para Goellner (2003, p. 29),

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

Outro aspecto a ser considerado é que nossos corpos se alteram com o passar do tempo, com os hábitos de vida, as intervenções médicas, a doença, a saúde, as transformações e as possibilidades tecnológicas, etc. Nesse sentido, dizemos que os corpos são mutáveis, provisórios, suscetíveis a

inúmeras intervenções. Sendo o corpo então este “sem-limites-de-possibilidades”, conforme Goellner enfatiza, ele está se modificando e significando-se de acordo com cada época.

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

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

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

imagens, extremamente erotizadas das crianças, em especial das meninas.

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

Devemos trabalhar esses novos contextos de corpos no currículo escolar, para que, segundo Santos (2007, p. 84), esses temas, “não fiquem pairando no ar, como que vindos do espaço ou de outro lugar alheio”, sendo classificados como não adequados

à escola. Pois, entendendo o currículo como um espaço de produção de significados, necessitamos vê-lo como um processo de construção social, atravessado por relações de poder, permitindo, então, que tenhamos escolhas em quais conhecimentos queremos ou não trabalhar com nosso/as alunos/as.

Assim, abre-se a possibilidade de pensarmos os corpos dos/as alunos/as e professores/as como parte da escola, reconhecidos como “corpos vivos”, que sentem dor, fome, alegria, tristeza; que crescem, engordam, envelhecem, sofrem, cansam, têm prazeres e desejos; enfim, que constroem suas identidades, que são múltiplas e cambiantes. Portanto, é extremamente importante que a escola passe a discutir os corpos e suas identidades a partir desses significados que se alteram conforme o contexto cultural refletindo-se neles.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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

Nesse sentido, a partir desses questionamentos, podemos, quem sabe, (re)pensar determinados saberes acerca dos corpos, (re)significando-os como sendo produzidos pela história e pela cultura. Assim,

poderemos incorporar outras representações de corpos que estão presentes no nosso dia a dia, envolvendo temas, como beleza, obesidade, saúde, entre outros, e que “se configuram” como saberes que não fazem parte da escola. Portanto, é preciso entender esses temas, não dentro de um discurso puramente biológico, mas como uma construção cultural e histórica. Isso possibilitará outras narrativas nas salas de aula e, a partir daí, os/as alunos/as e professores/as, quem sabe, comecem a se reconhecer nesses corpos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VEIGA-NETO, A. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-176, jun./dez. 2001.

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