



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NARRATIVAS DE PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DO
LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA: UM CONVITE A
OUTRAS APRENDIZAGENS SOBRE CORPOS”**

Taina Guerra Chimieski

Raquel Pereira Quadrado

Taina Guerra Chimieski

NARRATIVAS DE PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DO LIVRO “OS 15
ANOS DE MARIANA: UM CONVITE A OUTRAS APRENDIZAGENS
SOBRE CORPOS”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Pereira Quadrado

Linha de pesquisa:

Espaços e Tempos Educativos

Rio Grande, 2016.

Ficha catalográfica

C538n Chimieski, Taina Guerra.

Narrativas de práticas docentes a partir do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” / Taina Guerra Chimieski. – 2016.

145 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2016.

Orientadora: Dra. Raquel Pereira Quadrado.

1. Corpos 2. Currículo 3. Prática docente 4. Livro paradidático
I. Quadrado, Raquel Pereira II. Título.

CDU 37.013.43

Dedico esta dissertação aos meus pais, Neuvair e João que me ensinaram tudo e sempre estiveram ao meu lado. À minha avó Francisca que sempre me incentivou a realizar meus sonhos e ao meu esposo Rodrigo que me inspira e me impulsiona a ser melhor todos os dias.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer a todos e a todas que contribuíram de alguma forma na realização deste trabalho, seja através de palavras de incentivo, da leitura atenta das inúmeras versões desta pesquisa, de um abraço carinhoso ou de um convite para um café.

Mãe e pai obrigada pelo amor incondicional e pelo apoio constante, com vocês aprendi a nunca desistir. Os exemplos de força e determinação de vocês me ensinaram que nunca é tarde para realizar nossos sonhos. As minhas irmãs Ingridy e Agnes agradeço por compartilharem comigo os momentos de alegria e de dificuldades, com vocês celebro este momento.

A minha avó Francisca, que desde sempre esteve ao meu lado, me incentivando, me mimando e que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava.

A minha amada tia e dinda Ângela que mesmo à distância sempre me incentivou. Com sua leveza e alegria, aprendi que tudo que nos acontece, até as coisas ruins, são boas pois nos ensinam a ser melhores.

Agradeço ao meu esposo Rodrigo o qual sempre me incentivou a buscar novos desafios. Obrigado por todo o apoio, carinho, dedicação e respeito. Te agradeço pela parceria, pela cumplicidade, pelos momentos compartilhados. Obrigada por tudo família.

Amigos e amigas da graduação com vocês comemoro essa conquista, obrigado pela presença constante e pelos momentos de confraternização. Aline, Eliana, Janaíse, Juh, Letícia, Paulo, Renan. Obrigada família e amigos/as por entenderem minha ausência em alguns momentos.

Ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, onde a inserção me ensinou muito. Ana, Ari, Benícia, Carol, Cris, Dani, Dárcia, Deise, Fabi, Fafá, Gabi, Joanalira, Jordana, Júlia, Juliana, Lu, Paula, Rodrigo, Thaís, Suzana e Teresa.

Agradeço especialmente à minha amiga Ari, essa irmã que o mestrado me proporcionou e com quem compartilhei as angústias e as alegrias desse processo de escrita. Muito obrigada Ari pelas palavras de carinho, pelas risadas, pelo colo, pelas leituras, por tornar essa caminhada menos solitária.

À Capes pelo apoio e financiamento desprendido para a realização desta pesquisa.

Um muito obrigada às professoras Elenita e Lavínia que aceitaram o convite para fazer parte da banca desta dissertação e que com seus olhares atentos suscitaram tensionamentos, questionamentos que possibilitaram outros direcionamentos para a pesquisa.

Agradeço também as professoras e aos professores que compartilharam suas experiências comigo, no intuito de que esta pesquisa pudesse ser produzida. Alice, Brisa, Clarice, Dana, Daniel, Gabriela, Juliana, Lica, Luna, Morpheu, Rose e Sílvia.

Por fim agradeço à minha mestre, minha dinda, minha orientadora, a qual tenho o privilégio de poder chamar de amiga. Raquel obrigada por me ensinar que as escolas podem ser asas. Obrigada pela amizade, pela dedicação, pelo carinho, pela empatia. Trilhar essa caminhada, que se iniciou lá atrás ainda no Ensino Fundamental, ao teu lado, foi muito especial. Obrigada por ser esse exemplo de profissional e de pessoa, que me acolheu e me ensinou a voar. Confiou em mim e respeitou minhas escolhas, meu tempo e me mostrou as “coisas boas da vida”.

*“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo
que os desejos dos outros fizeram de mim.”*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e objetiva analisar os efeitos do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” nas práticas de docentes da cidade do Rio Grande, RS. Para tal, utilizamos como estratégia metodológica a investigação narrativa. Os dados narrativos foram produzidos a partir de um questionário, de um grupo focal e de entrevistas semiestruturadas. O livro de Mariana propõe possibilidades para pensar o ensino dos corpos orientado por uma perspectiva que os reconhece como construções híbridas, atravessados por inúmeros discursos como, por exemplo, os discursos da mídia, da moda, da saúde, do consumo, do *fitness*. Nesta pesquisa, estabelecemos conexões com os Estudos Culturais, na vertente pós-estruturalista, a partir da qual podemos entender os corpos como produções biossociais, construídos diariamente através das interlocuções com os mais diversos discursos que nos interpelam. Ao utilizar abordagens que consideram os aspectos culturais, sociais e históricos envolvidos na produção dos corpos, a escola estará ampliando o campo de problematização do tema. Visando a possibilitar um outro olhar sobre os corpos, o livro aqui analisado foi distribuído a todas as escolas de Ensino Fundamental pertencentes à rede Municipal do Rio Grande, RS. A partir das narrativas dos/as docentes, podemos apontar que, entre os efeitos observados, a utilização do livro possibilitou o desenvolvimento de um projeto de ensino considerado, pelas docentes, interdisciplinar, com o qual todas as professoras do oitavo ano se envolveram. Podemos perceber, também, que para os/as docentes que participaram da pesquisa o ensino dos corpos ainda possui um local específico no currículo, no oitavo ano. Ainda que se permita discutir o tema em outras disciplinas, a ideia de abordá-lo em outras séries ocasionou um estranhamento nos/as participantes. Tais análises evidenciam o quanto ainda estamos presos a uma estrutura didática dos conteúdos programáticos e acabamos por não questionar que esse modelo é também uma invenção e assim pode ser questionada e alterada. A linguagem narrativa e a relação entre o tema do livro e o cotidiano dos/as estudantes são alguns dos fatores que motivaram os/as docentes a utilizar o livro. As atividades realizadas a partir do livro possibilitaram aos/as professores/as discutir com os/as estudantes que os corpos são produções biossociais.

Palavras-chave: Corpos; currículo; práticas docentes; livro paradidático.

ABSTRACT

This dissertation was produced in the Post-Graduate Program in Education (*Programa de Pós-graduação em Educação*), of Universidade Federal do Rio Grande – FURG, and your objective is to analyze the effects of the book “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” in the teaching practice. For this, we use the methodological strategy of narrative investigation. The narrative data were produced from a quiz, a focal group and semi-structured interviews. The book of Mariana proposes possibilities to think the teaching of bodies oriented by a perspective that recognizes them as hybrid constructions and crossed by many discourses like, for example, the discourses of the fashion, health, consumption, fitness. In this research, we establish connections with the Cultural Studies, in the post-structuralist strand, from which we can understand the bodies as biosocial productions, built through daily dialogues with the various speeches we the interpellate. By using approaches that consider the cultural, social and historical aspects involved in the production of bodies, the school will be expanding the stud of theme. In order to allow another look at the bodies, the book analyzed here was distributed to all primary schools belonging to the Municipal Network of Rio Grande, RS. From the narratives, we can note that the use of the book enabled the development of the project of teaching considered interdisciplinary that involved all the teachers of the eighth year. We can note too that, for the teachers involved in the research, the body still has a specific place in the curriculum, which is in the eighth year. Although it allows us to discuss the topic in other disciplines, the idea of approaching it in other series led to an estrangement in the participating. Such analyzes show how much we are still stuck with this didactic structure of the syllabus and we ended up not question that this model is also an invention, a construction and thus can be challenged and changed. The playful character, the language and e the relation between the theme of the book and the daily of the students are some aspects pointed by teachers that motivated them to use the book. The activities carried out from the book made it possible for teachers discuss with students that the bodies are biosocial productions.

Keywords: bodies; curriculum; teaching practice; paradidactic book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Capítulo “Os segredos do corpo” do livro didático público do Paraná	31
Figura 02 - Imagem referente ao sistema digestório humano	31
Figura 03 - Imagem que aponta a organização dos seres humanos	38
Figura 04 - Capa do Livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, exemplar do/a estudante	41
Figura 05 - Capa do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, exemplar do/a professor/a	42
Figura 06 - Sumário do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”	43
Figura 07 - Quadro Você sabia	43
Figura 08 - Quadro Ahn? Como assim?	44
Figura 09 - Quadro Fala mais!	44
Figura 10 - Capítulo um do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	45
Figura 11 - Capítulo dois do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	46
Figura 12 - Capítulo três do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	47
Figura 13 - Capítulo quatro do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	48
Figura 14 - Capítulo cinco do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	49
Figura 15 - Capítulo seis do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”	50
Figura 16 - Capítulo sete do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”	51
Figura 17 - Decoração da sala dos oitavos anos, focada na festa de 15 anos	59
Figura 18 - Mesa que compunha a decoração da sala dos oitavos anos	59
Figura 19 - Grupo que problematizou sobre a sexualidade	60
Figura 20 - Trabalhos desenvolvidos sobre corpo saudável e corpo belo	60
Figura 21 - Trabalhos desenvolvidos em relação a busca pelo corpo perfeito	60

Figura 22 - Trabalhos desenvolvidos sobre os significados dos 15 anos pelo mundo	61
Figura 23 - Capa do álbum seriado do oitavo ano A	61
Figura 24 - Autobiografia produzida pelos/as estudantes	61
Figura 25 - Autobiografia produzida pelos/as estudantes	62
Figura 26 - Gráfico referente a distribuição do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”	78
Figura 27 - Tabela referente aos temas desenvolvidos a partir do projeto 15 anos	102

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEAMECIM	Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciência
GESE	Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
INCTEN	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Excitocidade e Neuroproteção
SMED	Secretaria de Município da Educação

SUMÁRIO

1.	OS CAMINHOS QUE ME CONDUZIRAM ATÉ AQUI	15
1.1	O FORMATO DA DISSERTAÇÃO	18
2.	ENTENDIMENTOS SOBRE CORPOS E CURRÍCULO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS	19
2.1	OS ESTUDOS CULTURAIS	20
2.2	O CURRÍCULO ESCOLAR NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS	24
2.3	O LUGAR DOS CORPOS NO CURRÍCULO	27
3.	CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
3.1	POR DENTRO DO LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA”	40
3.2	PRODUZINDO OS DADOS NARRATIVOS	52
3.3	INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: PRODUZINDO OS DADOS DA PESQUISA	53
3.4	REALIZANDO UM GRUPO FOCAL	57
3.5	CONSTRUINDO AS ENTREVISTAS	64
3.5.1	Conhecendo os/as Entrevistados	66
3.6	AS ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE	68
4.	ARTIGOS DE ANÁLISE	71
4.1	ANALISANDO NARRATIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO “ OS 15 ANOS DE MARIANA” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, RS	73
4.1.1	Introdução	73
4.1.2	O corpo e o Currículo Escolar	76
4.1.3	Apresentando os Dados Narrativos	77
4.1.4	Analisando as Narrativas de Professoras sobre o livro “Os 15 anos de Mariana”	81
4.1.5	Algumas Considerações	86
4.1.6	Referências	87

4.1	“PARA NÓS, É MUITO NATURAL FAZER INTERDISCIPLINARIDADE”: ANALISANDO NARRATIVAS ACERCA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR 15 ANOS	90
4.2.1	Considerações Iniciais	90
4.2.2	Problematizando a Interdisciplinaridade	91
4.2.3	Trajectoria da Pesquisa	93
4.2.4	Analisando o Projeto Interdisciplinar 15 anos	96
4.2.5	Tecendo algumas Considerações	104
4.2.6	Referências	104
4.3.	DISCUTINDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DOS CORPOS NO CURRÍCULO ESCOLAR	107
4.3.1	Notas Iniciais	107
4.3.2	Problematizando os Corpos Produzidos pelos Currículos Escolares	109
4.3.3	Conhecendo o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”	110
4.3.4	Delineando o Pressuposto Metodológico	111
4.3.5	Analisando as Narrativas Referentes ao Livro “Os 15 anos de Mariana”	114
4.3.6	Considerações	121
4.3.7	Referências	122
5.	PARA CONCLUIR	125
5.1	ALGUMAS PERSPECTIVAS	128
6.	REFERÊNCIAS	129
7.	APÊNDICES	141
7.1	APÊNDICE A - Questionário enviado aos/as docentes	141
7.2	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para grupo focal	142
7.3	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para entrevistas	143
7.4	APÊNDICE D – Roteiro do grupo focal	144
7.5	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista	145

1. OS CAMINHOS QUE ME CONDUZIRAM ATÉ AQUI

“É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”

(LARROSA, 2011, p. 69).

Recordar, recontar e recompor a minha¹ trajetória traz à tona lembranças que estavam guardadas na infância, pois, desde que me lembro, sempre quis ser professora. Durante o ensino fundamental, conheci uma professora de ciências que era tão apaixonada e dedicada à profissão que inspirava a todos/as. Ela acabou me cativando e sua paixão pelas ciências tornou-se a minha. Movida pelo desejo de me tornar professora, cursei o Magistério no Instituto Estadual de Educação “Juvenal Miller”. Após a conclusão, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no qual tive a oportunidade de desenvolver trabalhos em diversas áreas, como botânica, fisiologia, ecologia e educação.

A graduação também proporcionou a participação em cursos de formação, dentre os quais destaco os promovidos pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Durante o curso de extensão Corpos, Gêneros e Sexualidades: tecendo diálogos na educação, comecei a questionar a maneira como o corpo vinha sendo discutido no meu curso. Compreendi que outras formas de pensar o corpo eram possíveis, além do corpo biológico.

O curso oportunizou problematizações acerca de temas como: a sexualidade enquanto construção social, os entendimentos de gênero como sendo construído a partir do contexto sociocultural e os corpos como produção biossocial. Possibilitou, ainda, pensar como a escola e o seu currículo podem abordar tais temáticas. Durante o curso, foram distribuídos alguns materiais produzidos pelo GESE, entre eles um box que apresentava três livros. Eles continham textos com referencial teórico e sugestões de atividades que problematizam e questionam diversos discursos e práticas sobre questões centrais no estudo dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, possibilitando, compreender como as instituições escolares vêm

1

Por entender que a produção da pesquisa se deu de forma polifônica, ou seja, permeada por muitas vozes, como a dos/as autores/as pesquisados/as, de integrantes do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e tantos/as outros/as que desenvolveram interlocuções com esta pesquisa, optamos pela escrita na 1ª pessoa do plural. No entanto, algumas experiências narradas aqui foram vivenciadas apenas por mim, sendo que nesses momentos a escrita se dará na 1ª pessoa do singular.

produzindo, reproduzindo, silenciando e contribuindo para instituir padrões para os corpos².

O interesse pela temática conduziu-me a ingressar no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da FURG, no qual investigamos discursos e práticas relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades em diversas instâncias e espaços educativos, buscando compreender e problematizar como os discursos e práticas atuam na constituição dos sujeitos. As minhas inquietações sobre os corpos, despertadas ainda na graduação, possibilitaram-me entender que outros discursos, além do biológico, são possíveis e necessários.

Para o ingresso no mestrado em Educação, desenvolvi um projeto que buscava analisar os discursos sobre corpos presentes na disciplina de ciências nos últimos anos do ensino fundamental. A partir de algumas leituras e de olhares de colegas, o projeto de mestrado foi sendo remodelado e, assim, com o auxílio dessas muitas vozes, produzimos esta pesquisa, que tem por **objetivo geral analisar os efeitos do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”³ nas práticas docentes⁴**. Para tal, estabeleço como objetivos específicos: conhecer de que forma ocorreu a distribuição dos livros nas escolas; investigar de que forma o livro foi utilizado nas práticas pedagógicas; conhecer as impressões dos/as professores/as acerca do livro; entender as motivações que conduziram os/as docentes a utilizar a obra; analisar possíveis mudanças nas práticas docentes a partir do livro e problematizar as percepções dos/as docentes a partir do trabalho desenvolvido com o livro.

A produção da obra mencionada ocorreu em meio a diálogos entre os/as pesquisadores/as do Instituto de Ciências Biológicas e o grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências (GEPEC), ambos pertencentes à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O material tem por objetivo apresentar e discutir o corpo como uma produção,

2

O box Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar foi organizado pela professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Paula Regina Costa Ribeiro, e contém os seguintes livros:

Livro 1. RIBEIRO, Paula Regina Costa. (org.) *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 125p.

Livro 2. QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (org.) *Corpos, gênero e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Anos Finais. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 122 p.

Livro 3. SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (Org.) *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 186p.

3

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo. (Org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013.

4

A fim de tornar a leitura mais fluida, ao me referir ao livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, utilizarei os nomes “Os 15 anos de Mariana” ou o livro de Mariana.

constituído através da interação entre a materialidade biológica e a cultura.

A escolha baseia-se no fato de ser um livro paradidático que busca abordar o corpo como uma construção biossocial. Dessa forma, o corpo apresentado no livro estabelece relação entre os aspectos biológicos e os inúmeros discursos que contribuem para a construção dos corpos. Além disso, também motivou nossa escolha o fato de ter sido distribuído e utilizado nas escolas Municipais da cidade do Rio Grande, RS.

Esta pesquisa encontra-se ancorada no campo teórico dos Estudos Culturais, na vertente pós-estruturalista. A escrita está organizada em três capítulos e as análises serão apresentadas em forma de artigos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico, no qual delineamos os Estudos Culturais e nossos entendimentos sobre corpos e currículo. No capítulo dois, apresentamos como os dados desta pesquisa foram sendo produzidos, a partir da metodologia da investigação narrativa. No capítulo três, apresentamos as análises produzidas, organizadas em três artigos.

No primeiro artigo, intitulado: Analisando narrativas sobre a utilização do livro “Os 15 anos de Mariana” em uma escola municipal do Rio Grande, RS, apresentamos como ocorreu sua distribuição nas escolas e buscamos identificar as impressões dos docentes acerca do livro e suas motivações para utilizá-lo. Para tal, realizamos um grupo focal com oito professoras que desenvolveram um projeto com a obra mencionada. A partir dele, foi possível analisar alguns efeitos que o livro têm produzido nas práticas docentes, tais como a concepção e o desenvolvimento de um projeto de ensino baseado no livro possibilitar a discussão em relação à produção dos corpos nas distintas disciplinas que compõem o currículo do oitavo ano.

O segundo artigo que tem como título: “Para nós é muito natural fazer interdisciplinaridade”: analisando narrativas acerca do projeto interdisciplinar 15 anos, busca problematizar o conceito de interdisciplinaridade, a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino pautado no livro “Os 15 anos de Mariana”. As narrativas apresentadas foram produzidas a partir da realização de um grupo focal. As narrativas expressas neste artigo apontam o entendimento de interdisciplinaridade de um grupo de professoras que leciona na rede municipal de ensino. Além disso, indicam as potencialidades de se desenvolver um trabalho interdisciplinar e as limitações encontradas durante seu desenvolvimento.

A partir das narrativas de docentes de ciências produzidas através de entrevistas semiestruturadas, elaboramos o terceiro artigo. Intitulado: Discutindo possibilidades para o ensino dos corpos no currículo escolar, apresentamos as motivações que levaram quatro docentes a utilizar o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana”. Apontamos também as potencialidades que a utilização desta obra possibilita no ensino dos corpos.

1.1 O FORMATO DA DISSERTAÇÃO

A escrita está organizada em três capítulos e as análises serão apresentadas em forma de artigo. Entendemos que essa forma de escrita apresenta alguns desafios, como o espaço limitado de discussões, devido ao número de páginas estabelecido pelos periódicos aos quais submeteremos nossas produções, e possíveis sobreposições e repetições nas discussões. Entretanto, optamos por essa forma de apresentação tendo em vista que proporciona a rápida divulgação da pesquisa em revistas, possibilitando que um maior número de pesquisadores/as, e leitores/as em geral, tenham acesso a este material, oportunizando, assim, outros olhares, entendimentos e significações a respeito da produção dos corpos.

2. ENTENDIMENTOS SOBRE CORPOS E CURRÍCULO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

“Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever”

(LARROSA, 2015, p.146).

Produzir esta pesquisa mostrou-se desafiador. Foi necessário me desacomodar, abandonar o caminho rígido e objetivo trilhado durante a graduação em Ciências Biológicas. Para tanto, foi preciso buscar tecer novos fios, aventurar-se em outras teorias, metodologias, entender a pesquisa a partir de novos pressupostos, passando assim a delinear um outro caminho,

[...] não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto. Uma nova ideia da produção do conhecimento: não o cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se a idéia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo (RAGO, 1998, p.32-33).

É possível olhar para a pesquisa dessa maneira a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, campo no qual este trabalho encontra-se ancorado e que terá alguns conceitos e problematizações apresentados. Nesta seção, abordamos o entendimento de currículo a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais e trazemos alguns entendimentos em relação aos corpos e sobre como eles vêm sendo discutidos no currículo escolar.

2.1 OS ESTUDOS CULTURAIS

Ao olharmos para um objeto, cada um de nós o perceberá de uma maneira distinta, tendo em vista os caminhos e as experiências que nos conduziram até ele. O mesmo ocorre com as teorias que utilizamos para realizar nossas pesquisas, não cabendo, assim, o juízo de certo ou errado, bom ou ruim - são apenas distintas formas de olhar para o mesmo objeto. A inserção no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE, propiciou a aproximação com as teorias pós-críticas, as quais instigam a questionar os discursos que estão estabelecidos em nossa sociedade, como, por exemplo, o científico. A partir das leituras e problematizações realizadas escolhemos utilizar as lentes dos Estudos Culturais para nos auxiliarem a olhar para o currículo. Assim, nesta secção apresentamos entendimentos sobre currículo e corpos a partir das lentes dos Estudos Culturais, na sua perspectiva pós-estruturalista.

O campo teórico dos Estudos Culturais passou a ganhar maior visibilidade no ano de 1964, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, ligado ao departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Segundo Ana Carolina Escosteguy (2004), o eixo principal de pesquisa do Centro é a discussão sobre as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade. Em relação a isto, Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grassberg apontam que:

[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estritamente humanística de cultura. [...] Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (2013, p. 12).

Definir o que são os Estudos Culturais não é o nosso objetivo. Entretanto, faz-se necessário demarcar o que entendemos por Estudos Culturais e, para tanto, recorreremos às palavras de Marisa Vorraber Costa, que os descreve como sendo “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, que percorrem países, grupos, prática, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano” (2004, p.13). Podemos dizer, ainda, que esse campo de estudos “não se configuram uma 'disciplina', mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (HALL *et. al.* 1980, p. 17). Dessa forma, esse campo de estudos incorpora conhecimentos oriundos de distintas áreas, como a sociologia, a psicologia, a linguística, a fim de problematizar os aspectos culturais contemporâneos.

Desde sua emergência, os Estudos Culturais procuram problematizar o termo cultura e, nesse sentido, muitos/as⁵ autores/as propuseram definições, mas foi a concepção de cultura proposta por Raymond Williams, em especial na obra *Culture and society*, que embasou as teorizações e as metodologias do Centro de Birmingham. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, Williams entendia a cultura como “o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (2015, p.131). Portanto, sendo a cultura fruto das experiências humanas, não há motivos para dividi-la em alta e baixa cultura e tampouco valorizar determinada cultura como melhor ou pior, pois todas são significativas e autênticas.

A “alta cultura”, ou cultura de elite, compreenderia os clássicos das pinturas, música e literatura e a “baixa cultura”, ou cultura de massa, seria composta por revistas, jornais, músicas, programas de televisão. Partindo desta disposição hierárquica, Marisa Costa, Rosa Hessel e Luis Sommer (2003) apontam que a primeira corresponde sempre à cultura entendida como a melhor, a “verdadeira” e, por esta razão, está ligada a burguesia. Já a segunda corresponderia com as culturas de “menor importância” e sem relevância no cenário elitista da época, a dita cultura popular. É nesse cenário que os Estudos Culturais emergem e possibilitam problematizar a cultura, concebendo-a para além desta dicotomia e percebendo as relações de poder que se encontram emaranhadas em sua produção, como aponta Tomaz Tadeu da Silva:

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (2015, p. 133-134).

Na sua vertente pós-estruturalista, os Estudos Culturais propõem-se a questionar verdades e discursos que se mostram como universais, únicos, arbitrários, absolutos e totalizantes. Assim, dentro desta perspectiva teórica a cultura não é algo estanque, produzido por um grupo escolhido e fechado para os demais, mas está imersa em uma rede de discursos e entendimentos, que apresenta múltiplos significados no meio social; é uma construção, uma

5

Na escrita desta pesquisa optamos por utilizar os pronomes aos/às para nos referirmos aos gêneros, porque entendemos que a linguagem institui e produz lugares e relações. Neste sentido, ao utilizar o masculino para referir-se aos dois gêneros promove o ocultamento do feminino.

produção e, ao mesmo tempo em que produz significados, também está sendo produzida e significada. Dessa forma, entendemos que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural” (HALL, 1997, p.33).

A cultura pode ser entendida como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 31). Assim, é significada e (re)significada dentro de cada grupo social, tendo caráter histórico, político e social distintos em cada grupo e sendo produzida a partir de relações de poder, pois “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do 'jogo do poder”(id.). Estamos entendendo o poder nessa pesquisa não como algo unilateral, vertical, que produz opressor e oprimidos, mas, a partir de Michel Foucault (2004), pensamos o poder como sendo rizomático, capilarizado, tão ramificado que não é possível determinar onde ele começa e onde termina. O poder não é, ele está sendo exercido, todos estamos envolvidos em relações de poder constantemente. Assim, ele não se encontra centrado em uma instituição ou em uma figura, tampouco é exercido de cima para baixo de forma opressora. O poder é capilarizado e está sempre presente, em todas as relações.

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo de relações de poder. Quero dizer que nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são relações móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2004, p. 276-277).

De acordo com o autor, estamos imersos em relações de poder e estas relações produzem verdades, como, por exemplo, o discurso científico. Cabe destacar que o termo verdade aqui está sendo entendido não como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2014, p.53). Desta maneira, podemos perceber que “a 'verdade' está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (id.). Por esse viés, passamos a compreender a verdade como uma produção social, cultural e histórica. Sendo assim, podem existir múltiplas e distintas verdades, mas todas operam e se articulam em relações de poder-saber. Logo, o saber é produzido em meio a

relações de poder e não é neutro, como aponta Foucault:

Temos que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Muitos são os saberes que circulam nas sociedades, mas foi o saber científico que há muito assumiu um lugar de legitimidade perante outros. Esse lugar de destaque deve-se, em parte, à tradição de acreditar que a ciência produz um saber neutro e que, através de seus métodos precisos e inquestionáveis, é capaz de retratar fielmente a realidade e assim alcançar a verdade. Como aponta Lavínia Schwantes “o discurso científico vem se constituindo como um dispositivo legítimo, capaz de trazer a esfera inteligível para a esfera sensível, devido à sua capacidade de reconstituir suas descobertas, ao fazer repetições empíricas das mesmas” (2015, p. 34). E é essa possibilidade de se chegar sempre ao mesmo resultado, utilizando o mesmo processo e os mesmos materiais em qualquer lugar que fornece o status de “verdade” à ciência.

Paula Henning (2007) afirma que a Ciência tornou-se hegemônica ao legitimar-se como um saber sistemático e verdadeiro, mas é o saber da ciência que determina o que é ou não verdade neste espaço e neste tempo, no mundo inteiro. Entretanto, é necessário perceber a ciência como algo construído, que pode ser questionado e é passível de mudanças.

A Pós-modernidade vem para aceitar a humildade diante de questões do conhecimento, para aceitar a fragilidade da ciência e para aceitar a desconfiança perante nossas verdades mais cristalinas. E, assim, mostrar e pensar o mundo de forma cambiante, como condição e enfraquecimento de todos os ideais modernos. Com isso não digo que a Ciência deixa de existir, ela toma agora um local não privilegiado, ela é, dentre tantos outros saberes, uma das muitas formas de lermos o mundo (HENNING, 2007, p. 180).

Encarar a ciência de uma nova forma é a tarefa atual da nossa sociedade. Perceber os conhecimentos científicos não como reveladores da “verdade” sobre o mundo, mas como produções provisórias, incertas e concebidas em meio a relações de poder. E esse novo olhar sobre a ciência se torna possível a partir das teorias dos Estudos Culturais utilizadas nesta

pesquisa. A partir disto, buscamos dialogar com autores/as que nos auxiliam a colocar em suspenso as “verdades” produzidas pela ciência e questionar as metanarrativas que ainda se encontram inseridas nos currículos escolares. No próximo tópico, apresentaremos como os currículos têm atuado na produção dos saberes escolares, a partir da seleção dos conteúdos que devem compor o currículo e do enfoque possibilitado a eles.

2.2 O CURRÍCULO ESCOLAR NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS

“O currículo é lugar, espaço, território.

O currículo é relação de poder.

O currículo é trajetória, viagem, percurso.

*O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae:
no currículo se forja nossa identidade.*

O currículo é texto, discurso, documento.

O currículo é documento de identidade”

(SILVA, 2015, p.150).

Um dos instrumentos mais importantes da escola é o currículo escolar. Ele precisa ser percebido como mais do que apenas um documento que contempla os conteúdos, os objetivos, as disciplinas e as temáticas que devem ser abordadas pela escola. Ao olharmos para o currículo, é importante percebê-lo como um campo cultural, no qual estão presentes múltiplos discursos, que circulam e concorrem para os processos de subjetivação (SILVA, 2010). Tais processos dizem respeito a práticas que contribuem para a construção dos sujeitos, ou seja, são práticas que, dentro da nossa cultura, constituem o indivíduo moderno, um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria (FONSECA, 2003, p. 25). Nesse sentido, ao pensarmos no currículo, é importante considerar que ele é fruto de uma construção social, atravessado por questões culturais, históricas e sociais - e que seus efeitos vão para além da sala de aula, conforme nos aponta Tomaz Tadeu da Silva:

[...] a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. Como demonstra Walkerdine, o currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. O currículo [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades (2010, p. 11-12).

Grande parte das pesquisas em educação realizadas nas últimas décadas dedica-se a pesquisar os currículos, o que deve-se, em especial, ao papel central que eles desempenham nas práticas escolares. O termo *curriculum* aplicado a meios educacionais aparece pela primeira vez no século XVI e, nesses registros, a palavra currículo está entrelaçada à ideia de "ordem como estrutura" e "ordem como sequência", em função de determinada eficiência social (SILVA, M. 2006). Embora o termo currículo tenha sido utilizado há tantos anos, ele só se torna objeto de estudo nos anos 1920, nos Estados Unidos da América.

Franklin Bobbit foi responsável por elaborar o primeiro livro sobre currículo, *The curriculum*, em 1918. A partir desta obra, passa a ser encarado como um campo especializado de estudos. As teorizações de Bobbit foram consolidadas por Ralph Tyler no livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, e exerceram influência no Brasil. Segundo Elizabeth Schmidt (2003), Bobbit definia currículo como um:

[...] conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta: referindo-se a um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados desejáveis, plantando assim, a semente do tecnicismo (2003, p. 62).

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2010), faz-se necessário demarcar que o currículo é uma invenção e o que motivou seus inventores não foi a busca por uma maneira de tornar mais organizado e produtivo o funcionamento da educação escolarizada, embora isso tenha ocorrido. Ele "surgiu como um novo saber - sobre como organizar e colocar em funcionamento outros saberes -, gerando um circuito em que estavam em jogo tanto a vontade de poder das frentes em luta quanto certos regimes de verdade que davam curso à dominação e ao próprio poder." (VEIGA-NETO, 2010, p. 90). Assim, compreender que o currículo foi produzido historicamente nos ajuda a compreender seu caráter político e as inúmeras relações de poder em que se encontra envolvido.

Thomas Popkewitz entende currículo como sendo um conhecimento individual, “historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. [...] Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação - a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e 'ver' o mundo e o 'eu' ” (2011, p. 174). Essa concepção proposta por Popkewitz amplia o entendimento de currículo, pois passamos a entendê-lo como algo muito maior do que apenas lista de conteúdos, e de organização escolar, como descreve Tomaz Tadeu da Silva:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (2015, p. 15).

Nessa mesma linha de pensamento, Marisa Costa aponta:

Ao me referir ao *currículo* não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (2003, p. 41). [grifos da autora]

Como apontam o autor e a autora acima, o currículo produz e legitima certos saberes, ao mesmo tempo em que invisibiliza outros dentro do espaço escolar. Nesse sentido, cabe questionar por que certos saberes devem ser ensinados e outros nem merecem ser mencionados, assim como propor outros olhares sobre o que vem sendo ensinado. Então, começaremos a entender as relações de poder-saber envolvidas na construção dos currículos e teremos a possibilidade de encará-los da mesma forma que Rosa Silveira:

Com referência a currículo, será privilegiada uma concepção que não o vê simplesmente como listagem de conteúdos, ou mesmo como um conjunto de conhecimentos escolarizados e reconceitualizados de uma determinada forma, mas o entende como conjunto de representações, de práticas culturais – e, por outro lado, como produtor/agenciador de representações (2003, p. 105).

Ancoradas nos/as autores citados/as, entendemos que o currículo é uma produção cultural, histórica e política que ocorre em meio a relações de poder e envolve todos os

aspectos que constituem o ambiente escolar, sejam eles descritos explicitamente em documentos e normas ou práticas que não estão descritas em nenhum regulamento, mas que ocorrem nas escolas - como, por exemplo, as filas de meninos e meninas, a disposição das classes na sala de aula, a maneira como o Projeto Político Pedagógico é construído, entre outras.

Compreendemos que o currículo não está ligado apenas ao campo do cognitivo, mas que ele exerce, também, controle, disciplinamento e governo sobre os corpos, como aponta Tomaz Tadeu da Silva: “esquece-se que, assim como existe uma política do corpo, um biopoder, como demonstrou Foucault, existe também uma política educacional do corpo, de alcance muito mais amplo” (2013, p. 197). Esse governo dos corpos exercido pelo currículo imprime marcas que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, que são diferentes de acordo com sexo, raça, etnia, nível social, entre outros.

Conceber o currículo como uma arena política nos leva a analisar as relações de poder que estão se configurando nesse espaço e a questionar por que alguns conteúdos foram eleitos para compor o currículo e outros não. Neste trabalho, direcionaremos nosso olhar para o ensino do corpo, por entendermos que as formas com que vem sendo abordado na escola ensinam significados, modos de olhar para esses corpos e de posicioná-los nos diversos contextos sociais.

2.3 O LUGAR DOS CORPOS NO CURRÍCULO

“O que é um corpo? O que faz um corpo? Do que ele é feito e do que é capaz? A pele é a sua fronteira? Ela o encerra ou o corpo se extravasa para além dela? O que podem os corpos? Quais seus limites? Suas marcas? Como se desenham seus contornos? Seus limites podem ser rompidos? Os contornos refeitos? As marcas apagadas? Suas potencialidades ampliadas, transformadas, transferidas?”

(LOURO, 2012, p. 11).

A epígrafe que escolhi pode ser encontrada no prefácio escrito por Guacira Louro para o livro *O Triunfo do Corpo: polêmicas contemporâneas* (COUTO, GOELLNER, 2012). As

perguntas propostas pela autora também permeiam a minha mente e instigam-me, desacomodam-me, movem-me a procurar outras perguntas, outras formas de pensar o corpo. Não tenho a pretensão de encontrar as respostas para esses questionamentos, mas, sim, de problematizar o ensino dos corpos.

A licenciatura em Ciências Biológicas possibilitou-me conhecer o corpo na sua minúcia, no seu detalhe. Possibilitou-me, também, entender como cada uma de suas partes funciona e como cada célula, cada órgão, contribui para manter o todo funcionando. Aprendi sobre as doenças que podem acometer o corpo e como evitá-las. Entretanto, apesar de todo o conhecimento, o corpo me parecia muito distante, pois eu o enxergava dividido, separado, fragmentado, sem um contexto, sem uma história e, por isso, muitas vezes achava seu estudo sem sentido. Após alguns anos pensando no corpo como essa “máquina perfeita”, comecei a perceber que o corpo era mais do que somente uma estrutura biológica e seus processos físicos e químicos. Passei a entendê-lo como uma construção atravessada por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, biológicos, entre outros. Isso foi desafiador e ampliou minhas considerações a seu respeito.

Possibilitar que o corpo humano deixe de ser visto apenas como um conjunto de músculo e vísceras, um apanhado de ossos, órgãos e sistemas, estático e inerte, pode ser considerado um dos desafios da escola atual. Discutir sua multiplicidade, mostrar como ele é dinâmico, como sente e se expressa, fala, é mutante e está sendo (re)significado o tempo todo, em constante transformação. Pensar o corpo não mais como algo dado, natural, biológico, mas como uma construção, uma fabricação.

Durante muito tempo, o corpo foi alvo de estudos da medicina, que trabalhavam com a dicotomia entre saúde e doença. Assim, o corpo era classificado como saudável ou doente e sobre ele eram criadas teorizações, e inúmeros aparatos que visavam a torná-lo saudável. Após alguns anos, além da medicina, outras ciências passaram a investir sobre o corpo, como aponta Denise Sant'Anna:

Na universidade, longe de se limitar ao campo da medicina e da biologia, o corpo conquistou o interesse das pesquisas de psicólogos, sociólogos, historiadores e outros profissionais das ciências humanas. Para Jean Baudrillard (1972), por exemplo, vivia-se numa época de intensa “positividade do corpo”, para Jean-Marie Brohm (1975) esse tema já era uma “moda hegemônica”; enquanto que na história, Prost inseria o corpo num dos aspectos mais relevantes dos estudos sobre a vida privada (1987, p.102). O corpo era redescoberto como sendo um “sensível”, agora, muito mais próximo da identidade de cada um do que no passado (2000, p. 51).

Ao longo dos anos, múltiplos discursos emergiram sobre o corpo com os mais

variados objetivos, dentre os quais podemos citar: descrever, analisar, categorizar, atribuir sentido, estabelecer normas, demarcar, instituir lugares. Assim, podemos inferir que há muito tempo o corpo tem sido objeto de estudo, entendendo que, para melhor controlá-lo, era necessário primeiro conhecer seu funcionamento.

Tendo em vista que os conceitos sobre corpo são diversos, é importante esclarecer o que entendemos como corpo e de que lugar falamos. A partir dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, estamos compreendendo que a linguagem desempenha um papel muito maior do que apenas descrever algo, a linguagem cria os objetos dos quais fala, dá sentido, estabelece lugares. Assim, ao descrever o corpo humano, os anatomistas não estavam apenas descrevendo o que viam, mas, sim, produzindo o corpo sobre o qual escreviam. Da mesma forma, na contemporaneidade, através da linguagem, temos o poder de nomear e classificar os corpos, definir padrões de normalidade, instituir modelos de beleza, juventude, saúde (GOELLNER, 2013).

Em relação à linguagem, Alfredo Veiga-Neto (2011), aponta que, ao invés de vê-la como um instrumento que possibilita a correspondência entre o pensamento e a coisa pensada, Foucault propõe a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas. A linguagem não representa a realidade da qual fala, mas a cria, a produz. Assim, por exemplo, quando pesquisadores/as descrevem que o cérebro feminino é capaz de processar a linguagem verbal nos dois hemisférios do lobo frontal, e que o masculino tende a processá-la somente no hemisfério esquerdo, não estão apenas apresentando uma diferença anatômica. Estão instituindo significados sobre ser homem e ser mulher e justificando uma série de discursos sobre o seu comportamento, como, por exemplo, as mulheres serem tagarelas, detalhistas e viverem fofocando.

Michel Foucault aponta que “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (1992, p. 306). Nesse contexto, podemos pensar sobre os inúmeros discursos existentes sobre estereótipos corporais, a exemplo da forma como o corpo gordo é encarado pela sociedade, comumente associado a doenças, feiura e preguiça; o corpo magro, sarado, é visto como sinônimo de beleza e saúde. Esses discursos produzem os sujeitos e demarcam modos de se portar e agir. Pensar na linguagem por esse viés é desafiador e nos leva a questionar as metanarrativas educacionais.

Pensamos o corpo a partir dos estudos de Foucault, como uma “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua

pulverização” (2014, p. 65). Assim, entendemos que não existe apenas um corpo, mas corpos múltiplos e distintos; os corpos não são apenas a materialidade biológica que os constitui, são para além do biológico. Pensar os corpos nessa perspectiva nos leva a entender que eles estão em constante processo de reinvenção e ressignificação. Assim, entendemos os corpos como produções biossociais, ou seja, eles são produzidos a partir do entrelaçamento entre a materialidade biológica e os inúmeros discursos e narrativas que os interpelam, como aponta Silvana Goellner:

[...] mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto, algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz (2013, p.30).

Compreender os corpos como construções biossociais não implica negar a materialidade biológica, mas entender que ela não é o único fator que os constitui. Os corpos são produzidos e modificados a partir da interação entre a sua anatomia, a cultura e os múltiplos discursos que os interpelam. Sendo assim, são produzidos a partir da interação entre a biologia e a cultura, são híbridos. Os corpos fazem sentido dentro de redes de significações culturais, históricas e sociais, carregam as marcas de sua época, suas crenças, sua posição social, como nos aponta Denise Sant'anna:

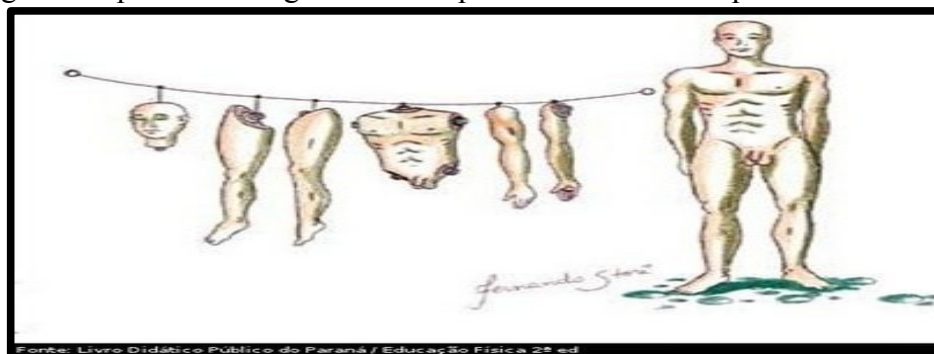
O corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho. Conhecer o corpo é, também, uma tarefa incerta, e as certezas acumuladas a seu respeito são provisórias. Pois, cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história (2000, p.50).

Os corpos podem ser descritos como telas que estão sempre sendo reconstruídas, remodeladas, abertas a novas intervenções. Como aponta Daniel Lins “o corpo é uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem 'vibrações', 'ressonâncias' e 'cavam' caminhos. O sentido nele se desdobra e nele se perde como um labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos” (2014, p.11). Assim, cada corpo passa a ser produzido a partir de suas experiências, vivências e significações tornando-se único e, ao mesmo tempo, mutante, pois esse processo de construção e (re)construção é constante. Dessa forma, os corpos não são definidos pelas suas semelhanças biológicas, mas por significados culturais e sociais que lhes

são atribuídos. (GOELLNER, 2013).

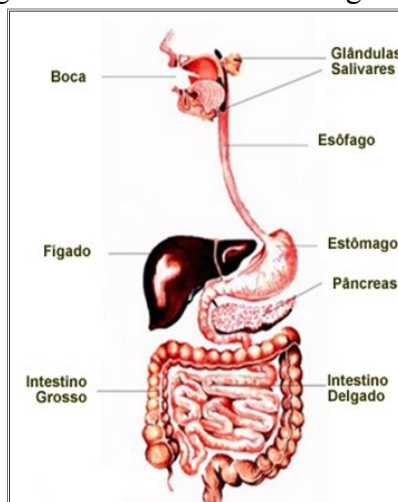
Os significados impressos nos corpos são produzidos em diversos meios sociais, como, por exemplo, a família, o círculo de amigos, as instituições religiosas, a escola, entre outros. Assim, cabe problematizar quais discursos sobre os corpos estão sendo produzidos e reproduzidos nessas instituições. Ao focarmos nosso olhar na escola, percebemos que a abordagem corpo/organismo foi utilizada durante muitos anos como a principal metodologia para desenvolver a temática, embora outras formas de discutir o tema também se fizessem presentes. De acordo com Nádia Souza (2001, 2005), o conhecimento sobre o corpo humano que foi sendo historicamente construído pela ciência aponta para um entendimento mecanicista do funcionamento do corpo, reduzindo-o, assim, à categoria biológica de organismo. O corpo presente nas instituições escolares e representado nos livros didáticos conforme mostram as figuras 1 e 2, apresenta-se, de maneira geral, fragmentado, assexuado, isolado de um contexto histórico, cultural, social, político, focado principalmente nos aspectos biológicos.

Fig. 1 – Capítulo “Os segredos do corpo” do livro didático público do Paraná.



Fonte: Livro Didático Público do Paraná, Educação Física 2ª ed.

Fig. 2 - Imagem referente ao sistema digestório humano.



Fonte: Corpo ... (2015).

As figuras apresentadas (Fig. 1 e Fig. 2) exemplificam a forma de pensar o corpo, descrita por Milton Almeida:

É um corpo estático dividido, sem emoções, com o qual o aluno não se identifica. O corpo, verdade total, é separado em suas partes. A vida não é... a vida dá lugar às funções. Você não existe. Você é um corpo que funciona. Tática antiga, dividir para dominar. Cada parte do corpo assume a função do todo. A pessoa é composta de aparelhos, sistemas. Blocos fechados. Quando você beija alguém, você toca uma parte do aparelho digestivo?... bem, mas... não se beija em sala de aula... então eu posso falar de lábios, saliva, degustação, língua, ácidos, papilas... amores literários... sem emoção... cientificamente... O aluno não tem corpo, ele tem cabeça, tronco e membros, tem o sistema digestório... (1985, p.2).

Essa abordagem ainda é utilizada em nossas escolas para pensar o ensino dos corpos. Entretanto, esse corpo, muitas vezes comparado a uma máquina perfeita, está distante dos corpos presentes na sala de aula, ou seja, os corpos dos/as professores/as, dos/as estudantes e de toda a comunidade escolar. Conforme nos diz Guacira Louro “o corpo parece ter ficado fora da escola” (2000, p.60). Pensar o corpo apenas por essa perspectiva biológica, além de restringi-lo a uma abordagem cientificista, leva-nos a excluir desse processo de ensino-aprendizagem inúmeros saberes que foram construídos através das experiências de vida dos/as estudantes com seu corpo.

Ao utilizarmos a abordagem corpo/organismo, contribuimos para produzir e legitimar como sendo verdadeiro apenas o discurso e o saber científico, sendo as vivências dos/as estudantes consideradas saberes ilegítimos e, por isso, não dignos de estar presentes na sala de aula. Assim, acabamos por legitimar as vozes autorizadas, que podem falar sobre o corpo no espaço escolar. Geralmente, são de pessoas que possuem o conhecimento tido como verdadeiro, o saber científico, representadas na figura do/a professor/a de ciências e biologia, do/a médico/a, do/a enfermeiro/a e do/a psicólogo/a. Em relação aos saberes e às práticas que a escola vem produzindo, reproduzindo e legitimando sobre os corpos, Nádia Souza aponta que:

Atualmente as práticas da escola sobre o corpo vêm produzindo um conhecimento descontextualizado das questões associadas à vida d@s alun@s. E, além disso, dificultando a produção de um outro saber, útil e relevante para a vida d@s estudantes, capaz de atender às suas necessidades. Desse modo, as práticas escolares têm atuado mais no ordenamento e controle das condutas, produzindo corpos submetidos do que propriamente na produção de saberes relevantes acerca do próprio corpo (2008, p. 31).

Compreender que o corpo é, também, construído na cultura - e por ela -, leva-nos ao entendimento de que não existe um corpo único, universal, mas diversos corpos. Dessa forma,

é importante romper com esse ensino que desconsidera os múltiplos discursos envolvidos na produção dos corpos, dentre os quais podemos citar os discursos da medicina, do *fitness*, da mídia, da beleza, entre outros. Ao utilizar abordagens que consideram os aspectos culturais, sociais, políticos e históricos envolvidos na produção dos corpos, a escola estará ampliando o campo de problematização do tema e não o restringindo, apenas, ao discurso biológico e ao/a professor/a de ciências.

Promover um conhecimento escolar que considere os múltiplos discursos que estão imbricados na produção dos corpos não é uma tarefa nova. Esse ensino do corpo/organismo tem, há muito tempo, chamado a atenção de pesquisadores/as que têm se empenhado em apontar novas estratégias para pensarmos o ensino dos corpos. Dentre os trabalhos que versam sobre o tema, destacamos algumas pesquisas, como a de doutorado de Nádia Souza (2001), intitulada: *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* A autora problematiza as pedagogias empregadas no estudo do corpo, que muitas vezes é visto como um fenômeno “puramente” biológico. Nesse sentido, seu objetivo é apontar que o corpo tem uma história, que é construído a partir da interação entre a herança biológica e o meio em que está inserido, além de destacar a importância das práticas discursivas presentes em diferentes instâncias, como a escola e a família, na produção dos corpos. Além disso, a autora ainda analisa que, ao nos ancorarmos exclusivamente no discurso biológico sobre o corpo, acabamos por excluir do processo de ensino-aprendizagem as vozes e as experiências dos/as estudantes em relação ao seu próprio corpo.

Ana de Medeiros Arnt buscou em sua dissertação de mestrado (2005) conhecer e problematizar como a escola lida com os corpos, tanto em suas práticas cotidianas quanto nas atividades relacionadas ao campo da Biologia. Para tal, a pesquisadora se inseriu no espaço escolar, acompanhando duas turmas de Ensino Médio por, aproximadamente, dois meses. Durante sua inserção no campo de pesquisa, Ana Arnt passou a observar e analisar os efeitos das estratégias disciplinares que buscam fabricar os corpos escolarizados, ao passo que também apontava os movimentos de resistência, tanto de docentes como de discentes, a esse processo. A partir de suas observações, a pesquisadora relata que o corpo abordado em sala de aula encontra-se intimamente vinculado ao discurso biológico e as explicações para as dúvidas dos/as estudantes frequentemente estão associadas ao campo da Embriologia e da Genética, sendo que esse corpo apresentado acaba, muitas vezes, por não se articular às experiências dos/as estudantes.

Em sua tese de doutorado, Ana Arnt (2013) problematiza a relação entre corpos e ciência, discutindo como os saberes por ela produzidos articulam-se e constituem-se como

verdades, as quais determinam que somos definidos pelos nossos genes. Sua análise parte de enunciados vinculados ao determinismo genético, encontrados na revista *Ciência Hoje*, no período entre 1990 e 2010. Na pesquisa, a autora discute a noção de ciência apresentada pela revista e seu papel na produção e na divulgação do conhecimento científico. Conceitos como governamentalidade, ciência e poder são problematizados nesta tese.

Entendendo a ciência como uma produção, a pesquisa de Joanalira Magalhães (2012) propõe analisar a relação de saber-poder, a qual propicia legitimidade ao discurso científico, garantindo-o um local privilegiado para afirmar “verdades” sobre os corpos. Em sua tese de doutorado, a pesquisadora se propõe a analisar como os enunciados, presentes em artigos científicos e em reportagens das revistas *Veja*, *Época*, *Superinteressante* e *Galileu*, vêm produzindo e instituindo “verdades” sobre a homossexualidade. Joanalira aponta que os corpos dos sujeitos homossexuais passam a ser vistos como objetos, sobre os quais são empregadas diferentes técnicas e tecnologias de investigação, que buscam descrever, analisar e classificá-los. Essas técnicas de investigação produzem saberes que são legitimados pelo discurso científico e, assim, passam a compor o discurso biológico sobre a homossexualidade.

Tensionando a relação entre o corpo na escola e o currículo escolar, a pesquisa de Raquel Quadrado e Paula Ribeiro (2005) discute a importância de entender as relações de poder envolvidas na construção dos currículos, as quais permitem que determinados conhecimentos estejam presentes, excluindo outros, orientando a partir de que perspectiva os corpos devem ser abordados no contexto escolar. Tal pesquisa possibilita repensar as formas de abordagem sobre os corpos no espaço escolar.

Elenita Silva, em sua pesquisa (2010), ajuda-nos a pensar de que forma os currículos escolares vêm produzindo o corpo/organismo presente na disciplina de ciências e nos aponta as relações de poder-saber envolvidas nesse processo. Em sua tese de doutorado (2010), intitulada: *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de Biologia*, busca problematizar de que maneira os/as docentes, os/as estudantes, o livro didático e as propostas curriculares que orientam o ensino médio abordam o tema corpo humano. Aponta que o corpo vivo, o qual é fonte de pulsão e de desejo, nos “materiais didáticos, via de regra, aparece como um corpo estático, um corpo aberto pelas lâminas dos estiletes, pelos raios-X, pelo laser, pelas lentes dos microscópios.” (2010, p. 120).

A partir dos trabalhos citados, podemos perceber que a preocupação com o enfoque e o direcionamento ofertados ao ensino dos corpos nas instituições escolares é antiga, o que se deve, em parte, ao fato de as escolas serem locais onde passamos grande parte de nossa vida. Desde pequenos/as, frequentamos tal ambiente e, aos poucos, vamos aprendendo bem mais do

que apenas os conteúdos escolares. Através de práticas muitas vezes sutis, aprendemos, dentre outras coisas, o que é ser menino e o que é ser menina, o que cabe aos meninos e como as meninas devem agir, o que é um corpo belo, jovem, saudável ou doente. Esses significados não são ensinados em uma disciplina específica, tampouco de maneira clara, mas estão presentes em muitas práticas escolares. Embora a escola seja mais uma entre tantas instituições que atuam na construção dos sujeitos, ela ocupa um lugar de destaque, legitimado perante as demais instituições.

A escola estabelece um espaço que propicia a construção do conhecimento e contribui para o desenvolvimento da criticidade, possibilitando, assim, a formação de sujeitos e a produção de corpos. Tendo em vista o importante papel da escola na construção dos sujeitos, cabe analisar de que forma esta instituição está organizada e quais são os mecanismos envolvidos na educação dos corpos. Visto que os corpos expressam as marcas que nos posicionam como sujeitos, a escola e o currículo, ao legitimarem determinadas abordagens, contribuem para instituir significados, imprimir diferenças, distinções e desigualdades. Conforme aponta Guacira Louro (2003), o currículo “fala”, conta histórias e saberes que, embora parciais, pretendem-se universais. Assim, o currículo busca produzir e instituir verdades, que acabam por legitimar certos saberes e excluir outros, definindo o que deve, ou não, ser ensinado e aprendido. Segundo Michel Foucault, é importante demarcar que a verdade não existe fora das relações de poder:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (2014, p. 52).

Tendo em vista que os discursos de verdade estão envoltos em relações de poder, faz-se necessário perceber que essas relações também estão presentes nos currículos escolares. Assim, o processo de eleger certos conhecimentos como legítimos e a eles oportunizar um espaço privilegiado de discussões não é algo que se faz de forma inocente, neutra ou desinteressada, conforme nos apontam Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva: “[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas [...]. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (2000, p. 8).

A estrutura curricular existente cristalizou-se e transformou-se em uma tradição. Conforme aponta Nádia Souza (2008), a tradição escolar de seguir a listagem de conteúdos determinados, especialmente pelos livros didáticos, impede a produção de um outro saber relevante para a vida dos sujeitos, que seria capaz de desestabilizar os inúmeros processos e práticas implicados na produção de “verdades” que atravessam a produção de seus corpos. Nesse sentido, as disciplinas escolares têm atuado mais no ordenamento e no controle das condutas dos/as estudantes, produzindo corpos “docilizados” (FOUCAULT, 2013), do que propriamente na produção de saberes relevantes. (SOUZA, 2008). Estamos entendendo por saberes relevantes aqueles que estabelecem conexão com o cotidiano dos/as estudantes.

Na escola, os corpos sofrem o processo de docilização para que se tornem úteis e produtivos. De acordo com Michel Foucault “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (2013, p. 118). Os corpos presentes na escola são docilizados e vigiados constantemente, a fim de tornarem-se obedientes, para que, conforme Cláudia Rennó (2009), ao longo da vida escolar estejam inseridos em um padrão de adaptação e sejam treinados paliativamente a cada uma das situações que vão ser submetidos: à fila do ônibus, ao semáforo, ao horário de trabalho e às práticas de lazer e recreação. Em relação à disciplina exercida pela escola sobre os corpos, Guacira Louro aponta que:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (2013, p.21).

A educação do corpo, descrita acima por Guacira Louro, é um tópico presente nas instituições escolares e perpassa todos os níveis de escolarização e as disciplinas. Intimamente articulado à educação dos corpos, encontra-se o ensino dos corpos. Eles visam a contemplar os inúmeros mecanismos que são responsáveis por diferenciar os corpos em masculinos e femininos e torná-los dóceis, úteis e produtivos. Assim, um dos objetivos da escola seria educar os corpos, a partir dos processos de escolarização e disciplinamento, preparando-os, assim, para a vida em sociedade, fora dos muros escolares. A partir desse ensino dos corpos, foi construído um saber-poder científico, que se propôs a explicar como o corpo/organismo funciona, quais são suas estruturas e como se articulam.

O saber científico, ao descrever biologicamente os corpos, passou a atuar na sua produção e legitimar determinados discursos que versavam sobre a educação dos corpos,

como, por exemplo, caber às meninas atividades físicas de menor impacto e risco, visto que sua materialidade biológica é mais frágil, diferentemente dos meninos, que possuem a necessidade de correr e de se expor ao perigo, devido à presença de testosterona em seus corpos. Assim, podemos perceber que tanto a educação dos corpos quanto o ensino dos corpos estão presentes nas instituições escolares, na forma de um conjunto de estratégias que agem sobre os corpos, produzindo-os, ordenando-os, instituindo-lhes lugares sociais que se apoiam e se retroalimentam mutuamente, visto que, ao ensinar sobre o corpo, estamos educando-o, e, ao educá-lo, estamos ensinando-o.

Ao olharmos para o passado, é possível perceber que essa preocupação com a educação do corpo é discutida mais amplamente a partir do século XIX, motivada, entre outros aspectos, pela crescente industrialização. Como aponta Silvana Goellner:

A ciência do século XIX que classifica e analisa o corpo no seu detalhe é aquela que vai legitimar uma educação do corpo visando a torná-lo útil e produtivo. Como base deste pensamento está a crença de que o corpo é uma máquina produtora de energia, sendo as leis da termodinâmica aquelas que estão a subsidiar a criação da representação do corpo energético: o corpo que não pode nem desperdiçar forças, nem exercitar-se além do desejado - o corpo produtivo (2013, p. 36).

A educação do corpo imprime marcas que são diferentes em cada cultura. Essas marcas expostas nos corpos são responsáveis por nos posicionar em determinados locais sociais, como nos diz Carmen Soares: “os corpos portanto, podem traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização” (SOARES, 2006, p. 11). Portanto, podemos entender que a educação do corpo não está restrita apenas ao espaço escolar, mas se faz presente em todas as esferas do nosso cotidiano, como descreve a autora:

Se as sociedades elaboram estratégias para inserir ou excluir os indivíduos em processos culturais, elas elaboram técnicas, pedagogias, políticas para tais ações. Assim, as muitas pedagogias do corpo e da saúde na longa duração, desde as formas como se representam a higiene, a alimentação, a vestimenta, as curas, o divertimento, as crenças seriam, certamente, maneiras de se educar os corpos (SOARES, 2010, p. 49).

Podemos dizer que os conceitos de educação e de ensino dos corpos encontram-se intimamente implicados com a cultura. Assim, ao educar e ensinar sobre o corpo, estamos produzindo modos de ser e estar no mundo, que possibilitaram a inserção dos sujeitos nos diferentes meios culturais, construídos e significados por cada cultura.

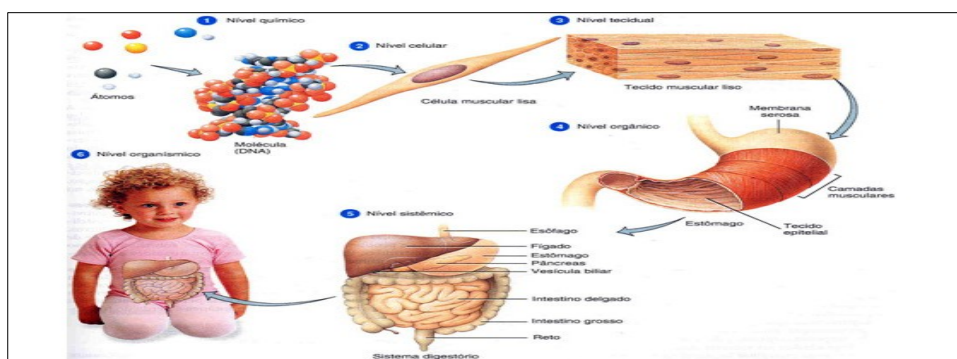
Pautada na economia do gesto, a educação do corpo que objetiva torná-lo dócil e

produtivo foi incorporada também nas escolas. Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir - História das violências na Prisões* (2013), descreve alguns mecanismos utilizados por instituições como as escolas, que buscam atuar na educação do corpo. Ainda sobre o tema, Guacira Louro, no livro *O corpo educado* (2013), traz relatos de como a escola imprime marcas na educação dos corpos.

No que tange ao ensino do corpo humano, podemos perceber que comumente o corpo tem ficado a cargo das disciplinas de Educação Física e de Ciências, nas quais, muitas vezes, é abordado apenas pelo viés biológico. Os livros didáticos também especificam o momento em que os conteúdos relativos ao corpo humano podem ser abordados, na sétima série ou no oitavo ano. Por considerarmos que o corpo é fruto de uma construção social e cultural e um produto de seu tempo, defendemos que seu ensino não deve estar restrito a uma disciplina, nem a uma determinada idade, tampouco ao enfoque unicamente biológico. Nesse sentido, é importante entender quais as forças que contribuíram para que o corpo fosse pensado, categorizado e ocupasse um lugar determinado no currículo.

O ensino de ciências presente nas escolas e nos livros didáticos parece, muitas vezes, não ter uma história. Entretanto, é a história e a cultura que nos indicam que o corpo deveria ser apresentado dessa maneira: aos pedaços (CUNHA, FREITAS, SILVA, 2010). Esse ensino é baseado na noção de que, para compreender o fenômeno da vida e a organização do organismo vivo, é preciso dividir, fragmentar o todo em sua menor parte, e após a fragmentação, reorganizá-lo e apresentá-lo partindo dos elementos mais básicos para os mais complexos. Por exemplo, iniciando na célula e terminado no organismo, como podemos observar na figura 3. Partindo desse pressuposto, de fragmentar para compreender, foi criado um ideal de corpo humano que passou a integrar os livros didáticos e a as aulas de ciências.

Fig. 3 - Imagem que aponta a organização dos seres humanos.



Fonte: Célula ... (2015).

Entendemos o conhecimento biológico como um conjunto de conhecimentos e de conceitos, originados do campo das ciências biológicas, como a Evolução, a Bioquímica, a

Genética, entre outras. Assim, como Luís Henrique Santos (2004), compreendemos que o conhecimento biológico é também resultado de uma produção discursiva, constituído pela linguagem. De acordo com o autor (id.), inicialmente, na área do ensino de ciências havia uma crença de que a ciência era um meio privilegiado de “desvelar a realidade” do mundo. Dessa forma, as instituições escolares acabavam por adotar, sem críticas nem restrições, as especificidades que eram ditadas por quem fazia ciência.

Elas não só “transferem” os conhecimentos “mais corretos”, dando portanto, de forma acabada, os conceitos, como, junto com isso, estabelecem o que é *verdadeiro* e o que é *falso* no mundo e na ordem social, o que é *fato* e o que é *ficção*, o que é ciência e o que não é, quais conhecimentos são válidos e quais não são etc. Desta forma, como já se pode perceber, tais propostas não trazem consigo somente as questões que dizem respeito ao conhecimento “neutro”, “verdadeiro”, “sem intermediações” e sem as “crenças” das pessoas que fazem as ciências (SANTOS, 2004, p. 231). [grifos do autor]

Para muitos, a ciência ainda hoje ocupa um lugar imponente e inquestionável. Entretanto, conforme a citação acima, essas propostas que foram implementadas aos currículos escolares estão carregadas de intencionalidades e crenças das pessoas que produziram e continuam produzindo ciência. Constituem tanto narrativas acerca das ciências como sobre os sujeitos que as produzem e, assim, contribuem para dificultar a construção de “outros caminhos explicativos para compor o mundo, bem como outros caminhos para que se possa entender/constituir o que *deve* ser tema de estudo na sala de aula e o que se *deve* entender como ciência” (SANTOS, 2004, p. 231) [grifos do autor].

Entendemos que outras abordagens para os corpos são possíveis, como as que consideram os diversos discursos que se encontram inseridos em nossas práticas sociais cotidianas. A escola pode utilizar uma abordagem que contemple os múltiplos discursos envolvidos na produção dos corpos, e não apenas o discurso biológico, nas abordagens relacionadas ao tema. Nesse sentido, foi desenvolvido o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: Um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, o qual foi distribuído a todas as escolas de Ensino Fundamental pertencentes à rede municipal de ensino do Rio Grande, RS. A obra propõe possibilidades para pensar o ensino dos corpos, orientadas por uma perspectiva que os reconhece como construções híbridas e atravessados por inúmeros discursos. Tendo em vista que o material apresenta uma proposta de discussão para os corpos e que os entende como produções biossociais, buscamos analisar os efeitos do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” nas práticas docentes e, para tanto, recorreremos à metodologia de investigação narrativa.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira”

(LARROSA, 2015, p.41).

Neste capítulo, apresentamos a investigação narrativa, metodologia que conduziu a produção e a análise dos dados desta pesquisa. Para a construção dos dados narrativos, utilizamos as seguintes estratégias: questionário, grupo focal e entrevistas. Além de tais estratégias, foi produzido um diário de pesquisa e, ainda que as anotações contidas nesse diário não tenham sido diretamente analisadas, destacamos sua importância no processo de análise, visto que possibilitou o registro de alguns dados como, por exemplo, os contatos realizados por telefone com as escolas durante o mapeamento da distribuição e da utilização do livro “Os 15 anos de Mariana”, impressões em relação ao comportamento dos/as participantes durante a realização do grupo focal e das entrevistas, entre outros. Entretanto, antes de narrarmos os caminhos trilhados durante a produção desta pesquisa, cabe conhecer o livro que nos mobilizou a empreender essa trajetória.

3.1 POR DENTRO DO LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA”

Tornar o estudo dos corpos mais prazeroso e possibilitar a discussão de que o corpo é produzido a partir do enlace entre a herança biológica e a cultural é um dos objetivos do livro paradigmático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”. O livro foi produzido no contexto do projeto Ciência, Universidade e Escola: investindo em Novos Talentos. Esse projeto é resultado de um convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). A produção do material foi organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências (GEPEC) e contou com diálogos entre integrantes e pesquisadores/as do Instituto de Ciências Biológicas da FURG.

A produção do livro foi motivada pela insatisfação sobre como o corpo vinha sendo

retratado nas aulas de ciências e nos livros didáticos: de forma fragmentada, descontextualizada, atemporal. Além disso, buscava-se discutir o corpo além do biológico, apresentá-lo como “um corpo em construção, que tem uma história, que se modifica através de processos sociais e que, como coloca Silvana Goellner (2003), pode ser reinventado e descoberto a todo momento” (RIBEIRO, LONGARAY, SCHWANTES e QUADRADO, 2013, p.11). Sua concepção foi direcionada aos professores/as de ciências, tendo em vista que o livro busca discutir os corpos, apresentando, através da história de Mariana, conceitos e curiosidades sobre o tema. Assim, foram produzidos dois livros, o do/a estudante e o do/a professor/a, sendo que este último apresenta, além da história da Mariana, uma parte extra, contendo algumas discussões teóricas que articulam questões culturais, biológicas, sociais, históricas e pedagógicas referentes ao ensino dos corpos.

Uma parceria firmada entre a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a Prefeitura da cidade do Rio Grande, RS, possibilitou a distribuição dos livros para todas as escolas da rede municipal que possuem as séries finais do Ensino Fundamental. Cada escola recebeu um *kit* contendo trinta (30) exemplares do livro do/a estudante (Fig. 4), que deve ficar na biblioteca à disposição de qualquer professor/a que queira utilizá-lo em suas práticas. Além disso, cada professor/a de ciências recebeu um exemplar do livro do/a professor/a (Fig. 5) para uso pessoal. Embora o material tenha sido pensado para os/as professores/as de ciências, docentes de outras disciplinas tiveram contato com o livro e passaram a utilizá-lo.

Fig. 4 - Capa do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, exemplar do/da estudante.



Fonte: Livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Fig. 5 - Capa do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, exemplar do/da professora.



Fonte: Livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

A história de Mariana busca narrar todas as etapas de uma festa de aniversário de 15 anos, desde a organização até o tão esperado dia. Ao longo dessa trajetória somos apresentados aos demais personagens que fazem parte da vida de Mariana e, no desenrolar da história, passamos a perceber os corpos como construções biossociais. O livro encontra-se dividido em sete capítulos (fig.6) e cada um deles inicia com uma figura, representativa do que irá ser abordado, e explora um tema diferente, conforme descreveremos posteriormente. As páginas do livro são coloridas, o que traz um aspecto mais lúdico à leitura e, além disso, a obra também conta com quadros em destaque no texto, como o Você sabia..., Ahn? Como assim? E o Fala mais! Apresentados nas figuras 7, 8 e 9.

Fig. 6 - Sumário do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”

SUMÁRIO	
<i>OS 15 ANOS DE MARIANA: UM CONVITE A OUTRAS APRENDIZAGENS SOBRE OS CORPOS</i>	
APRESENTAÇÃO	4
INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1	10
ESCOLA, FAMÍLIA, FESTA DE 15 ANOS... CORPOS EM EVIDÊNCIA Benícia Oliveira da Silva	
CAPÍTULO 2	16
SE BEM ME LEMBRO, FALTA-ME MEMÓRIA... Paula Regina Costa Ribeiro, Lavinia Schwantes, Fernanda Antonilo Hammes de Carvalho e Daniela Marti Barros	
CAPÍTULO 3	22
NA COR DO VERÃO EM QUALQUER ESTAÇÃO: A EXPOSIÇÃO SOLAR E SEUS EFEITOS NO CORPO Deise Azevedo Longaray, Joanalira Corpes Magalhães, Juliana Lapa Rizza e Gilma Santos Trindade	
CAPÍTULO 4	30
HOJE É DIA DE FESTA: CORPOS LIGADOS, SENTIDOS AGUÇADOS Raquel Pereira Quadrado, Suzana da Conceição de Barros e Elton Pinto Colares	
CAPÍTULO 5	40
POR QUE CRESCER NÃO É TÃO SIMPLES ASSIM? HORMÔNIOS, TECIDO ÓSSEO, ALTURA... Michel Soares Caurio, Elton Pinto Colares e Rodrigo Desessards Jardim	
CAPÍTULO 6	48
REMODELANDO O CORPO: REEDUCAÇÃO ALIMENTAR Maria Teresa Orlandin Nunes, Claudia Andréa Zuchoski Rizzi e Elton Pinto Colares	
CAPÍTULO 7	58
ENFIM, O GRANDE DIA CHEGOU Benícia Oliveira da Silva e Elton Pinto Colares	

Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

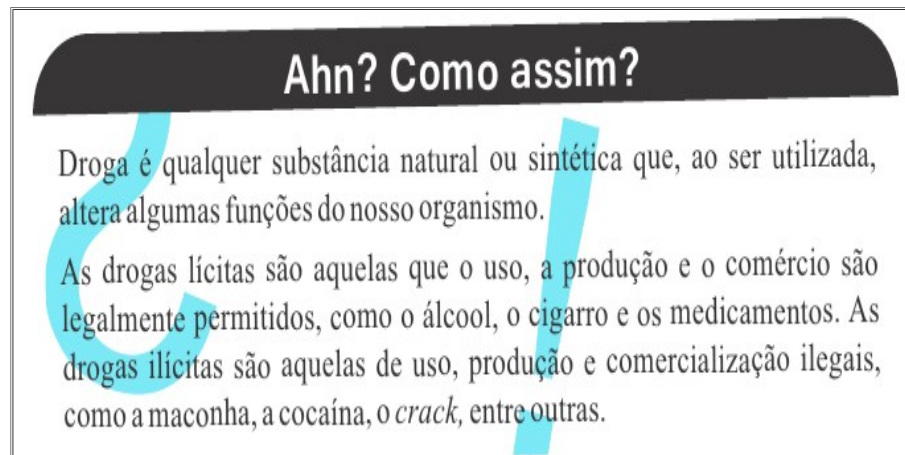
Fig. 7 - Quadro Você sabia ...

Você sabia...

...que o bronzamento artificial é uma prática proibida legalmente? A lei que proíbe essa prática, para fins exclusivamente estéticos, permite a sua realização para aquelas pessoas cuja indicação seja acompanhada por um atestado médico que a justifique; entretanto, na realidade, esses atestados têm chegado às clínicas assinados por médicos das mais variadas especialidades e, raras vezes, por dermatologistas, que são os profissionais habilitados para isso.

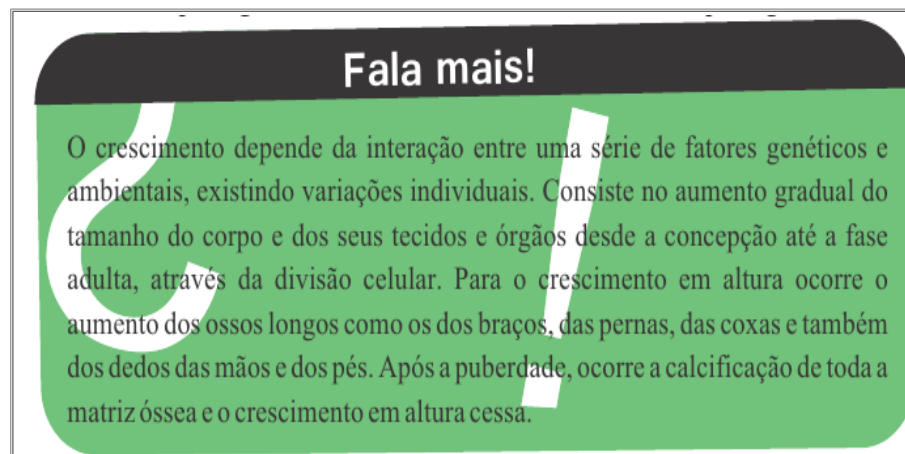
Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Fig. 8 - Quadro Ahn? Como assim?



Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Fig. 9 - Quadro Fala mais!



Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

A família de Mariana é composta por sua mãe Poliana, mais conhecida como Poly, professora de Matemática na escola em que Mariana estuda, seu pai Rômulo, funcionário de uma empresa do Polo Naval, e seu irmão Júnior, de seis anos, que por ser muito comilão pratica judô para emagrecer. Além disso, somos apresentados/as também à avó materna, Clotilde, conhecida por Dona Clô, e a avó Alberta, carinhosamente chamada de vó Beta. Ao apresentar sua família, Mariana conta ao leitor/a que seus pais são separados, que sua mãe é cozinheira de mão cheia, o que contribui para que a mãe e o irmão estejam acima do peso, e que seu pai é fumante. Ainda, ficamos sabendo que as avós de Mariana são viúvas, que a Dona Clô tem problemas de memória e que a vó Alberta tem Alzheimer. Na página que inicia o primeiro capítulo (Fig. 10), podemos observar toda a família de Mariana.

Fig. 10 - Capítulo um do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.



Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Isabela, também chamada de Isa, é um ano mais velha que Mariana e é a sua melhor amiga. Por já ter passado pela comemoração dos 15 anos, ela ajuda e aconselha a amiga na organização da festa. Conhecemos também Carol e Rafael, já com 15 anos, e Fábio o mais velho da turma: tem 17 anos e está de “rolo” com Luísa, uma menina que mora na mesma rua de Mariana, mas não estuda em sua escola. Após essa breve apresentação de cada personagem, apontamos o que é abordado em cada capítulo.

Capítulo 1. Escola, Família, Festa de 15 anos... Corpos em evidência

No primeiro capítulo, durante o intervalo da aula, Isabela e Mariana conversam sobre como será a festa de 15 anos da Carol, para a qual Isa não foi convidada. Temas como consumo de álcool, substâncias que compõem o cigarro e alimentação saudável são abordados, tanto ao longo do texto quanto nos quadros que complementam o capítulo, como “Você sabia!”.

Capítulo 2. Se bem me lembro, falta-me memória ...

Enquanto os preparativos para a festa continuam a todo o vapor, Mariana recebe a visita de suas duas avós e, em meio a conversas, percebemos que a memória delas está falhando. Assim, são introduzidas informações sobre o Alzheimer, o funcionamento dos neurônios e a demência senil. Além disso, questões culturais e geracionais são apresentadas pelas avós de Mariana (Fig.11), ao compararem como eram as festas de 15 anos em suas épocas e como são atualmente.

Fig. 11 -Capítulo dois do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

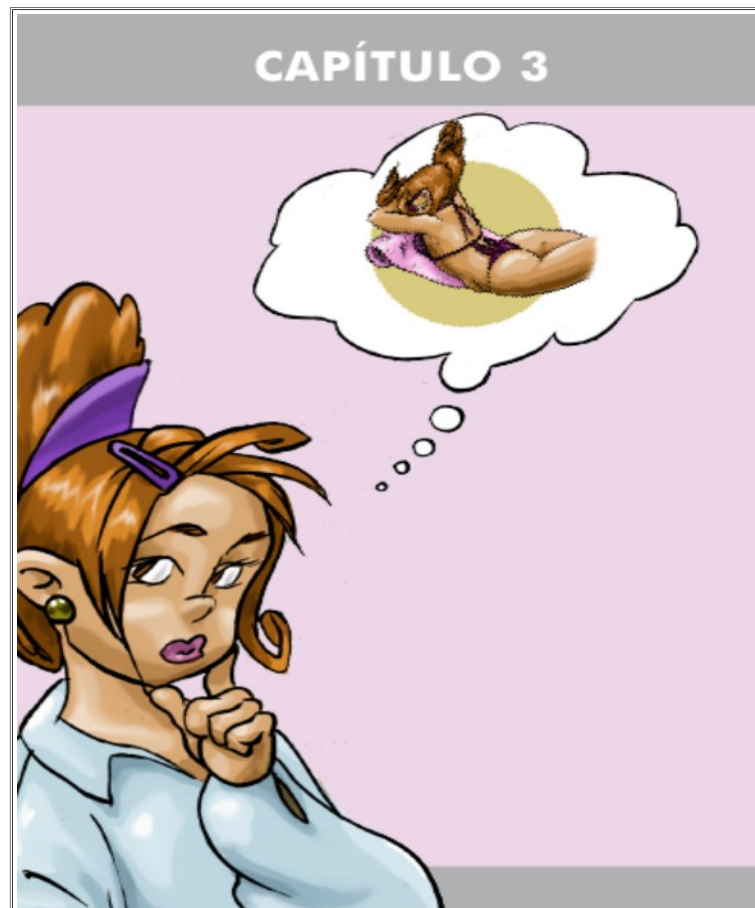


Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Capítulo 3. Na cor do verão em qualquer estação: a exposição solar e seus efeitos no corpo

Aqui, a escolha pelo vestido ideal perturba a nossa personagem (Fig.12). O modelo preferido é um tomara-que-caia. Entretanto, Mariana acredita que precisa estar bronzeada para que o vestido fique melhor nela. Ao discutir sobre isso com Isa, elas são interrompidas pelo professor que, ao descobrir o motivo da conversa, aproveita para explicar à toda turma os efeitos dos raios ultravioletas, os riscos dos processos de bronzeamento artificial e a importância de utilizar os protetores e bloqueadores solares.

Fig. 12 - Capítulo três do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

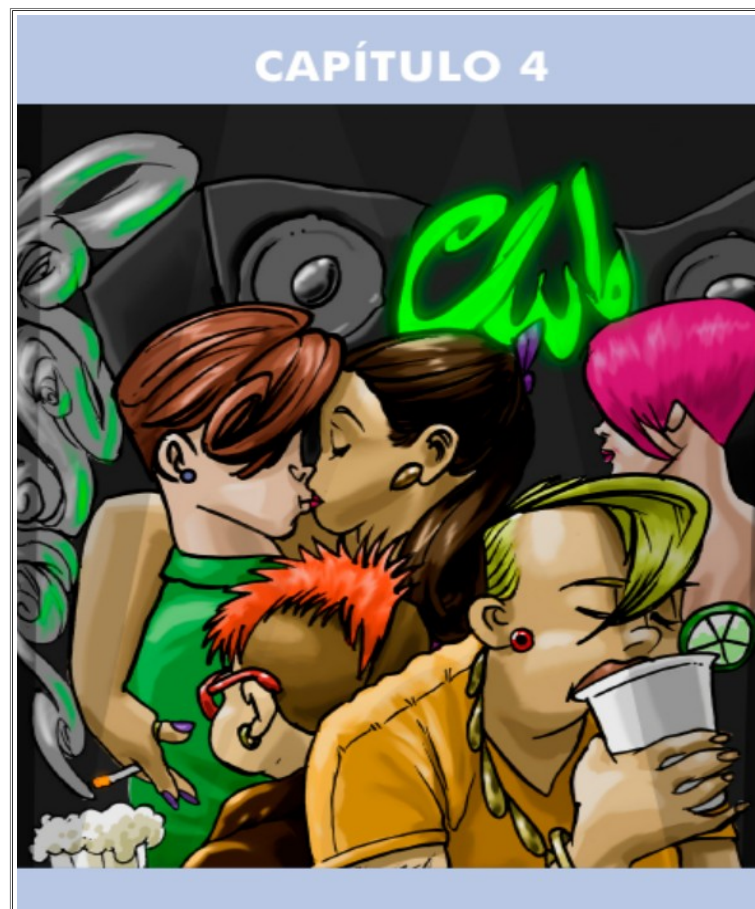


Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Capítulo 4. Hoje é dia de festa: corpos ligados, sentidos aguçados

É o dia da festa de Carol e todos/as estão muito ansiosos para saber o que irá acontecer. Poly, mãe de Mariana, oferece uma carona para a filha e seus amigos Rafael, Fábio e Luísa até a festa. Ao chegaram lá, eles/as procuram uma mesa bem próxima à banda. Durante a festa, Luísa e Fábio vão embora mais cedo e não esperam Poly buscá-los. No dia seguinte, Mariana conversa com Luísa, ela conta ter ido para a casa de Fábio e, após alguns beijos, ele pegou uma camisinha. Na hora em que ele a abriu, no entanto, Luísa desistiu. A amiga conta à Mariana que ficou preocupada com a reação do menino, mas que ele a surpreendeu dizendo que respeitava o tempo dela e que não queria fazer nada forçado. Em seguida as amigas seguem conversando sobre a festa. Nesse capítulo (Fig. 13), temas como o consumo de álcool, os efeitos dos ruídos para a audição e o que acontece com o nosso corpo quando estamos excitados e/ou apaixonados são abordados.

Fig. 13 – Capítulo quatro do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.



Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Capítulo 5. Por que crescer não é tão simples assim? Hormônios, tecido ósseo, altura...

A festa de Mariana se aproxima e, nessa parte, o foco é seu irmão Júnior, que deve comprar uma roupa para dançar a valsa com a irmã. Após a escolha do traje, Júnior vai à casa de um amigo. Ele conversa sobre sua insatisfação com a altura, preocupação compartilhada pelo amigo. Na busca por uma solução, ambos recorrem à internet e descobrem que a altura é influenciada por fatores genéticos e pelo hormônio do crescimento, o GH. Mais tarde, Júnior mostra para a mãe alguns golpes que aprendeu na aula de judô e, durante a exibição, acaba quebrando a perna (Fig. 14). A partir disso, são abordados os seguintes temas: fatores que influenciam o crescimento, tecido ósseo, funcionamento de cura de uma fratura e descoberta dos raios x na medicina.

Fig. 14 - Capítulo cinco do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

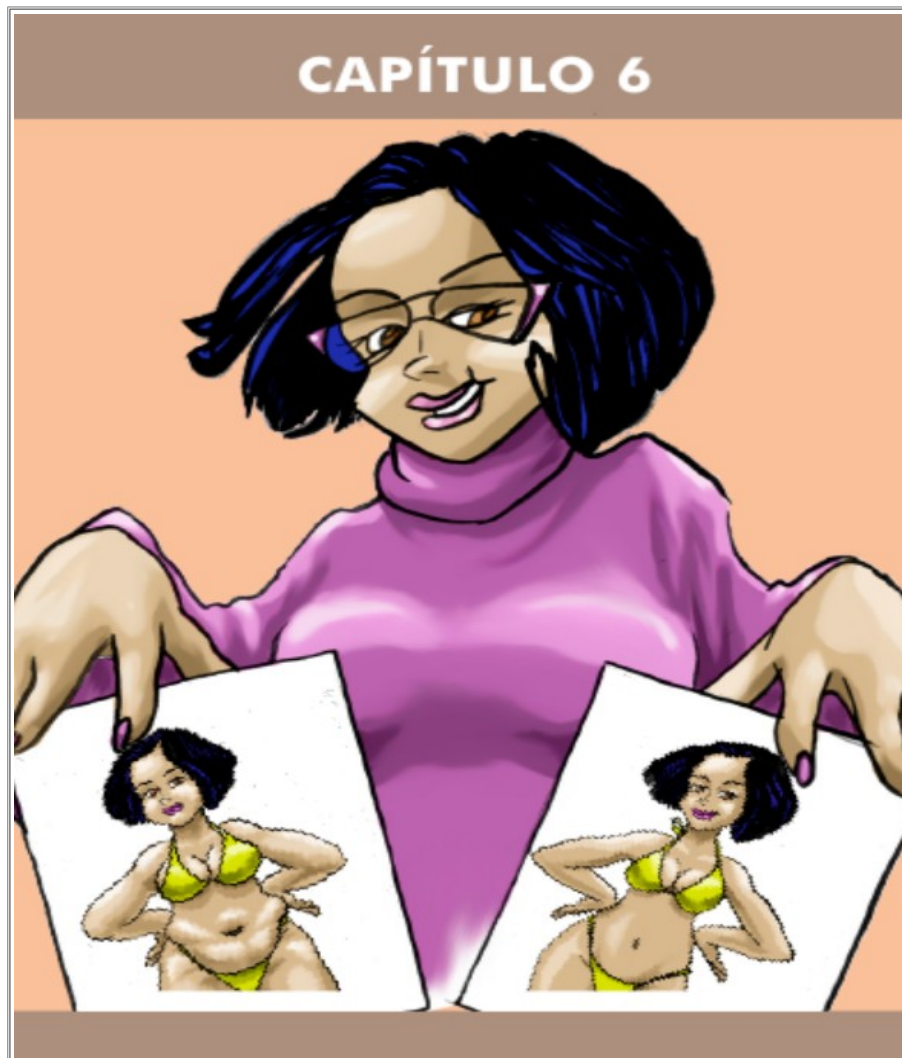


Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Capítulo 6. Remodelando o corpo: reeducação alimentar

Ao apresentar sua mãe, Mariana nos conta que ela está acima do peso. Nesse capítulo (Fig. 15), Poly conta aos/as colegas de profissão como perdeu peso praticando uma reeducação alimentar. A narrativa possibilita que temas como cirurgia plástica, padrão de corpo belo, estrias, atividades físicas, sistema digestório, pressão arterial, hormônios, entre outros, sejam discutidos.

Fig.15 - Capítulo seis do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos.”

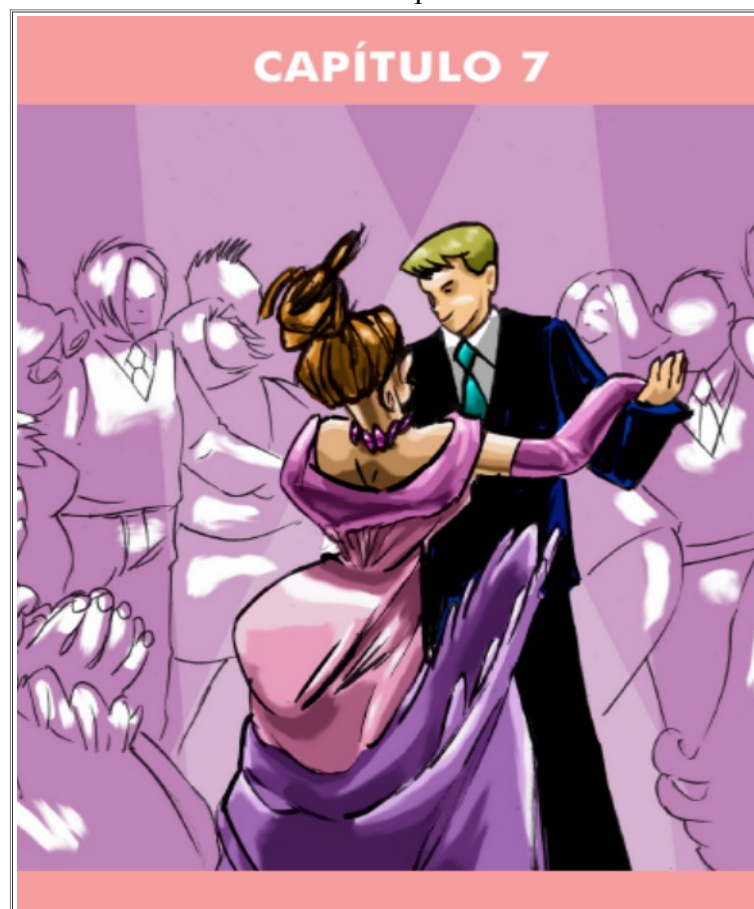


Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

Capítulo 7. Enfim, o grande dia chegou

O último capítulo (Fig. 16) é recheado de emoções e surpresas. Logo pela manhã, Mariana recebe muitos buquês de flores acompanhados de cartões felicitando-a, mas as flores acabam por desencadear uma crise de rinite. Mais tarde, sua amiga Isabela faz uma visita e conta, eufórica, que teve sua primeira menstruação. As meninas conversam sobre tensão pré-menstrual (TPM) e ciclo menstrual. E, finalmente, chega a hora do baile: Mariana está muito nervosa e emocionada por ver todas as pessoas que ama reunidas. Então, começa a valsa e, enquanto dança com seu pai, ela observa Rafael, seu amigo de infância, colocar o casaco e arrumar a gravata para dançar com ela. Após um beijo no rosto, eles bailam por todo o salão e Mariana entende nesse momento por que as pessoas dizem que ninguém esquece sua festa de 15 anos. Na parte final, muitas situações acontecem com os personagens, possibilitando que inúmeros temas sejam abordados, como sistema respiratório, sistema nervoso, problemas de visão, menstruação, transpiração, entre outros.

Fig.16 - Capítulo sete do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.



Fonte: livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

A partir do exposto, entendemos que o livro possibilita uma articulação entre o conhecimento científico e os demais saberes presentes em nosso dia-a-dia. Apresentando uma linguagem clara e objetiva, trazendo temas que comumente despertam o interesse dos/as estudantes e apostando em ilustrações e páginas coloridas, acreditamos que essa obra propicia o desenvolvimento de outros saberes sobre os corpos, os quais passam a ser vistos como uma construção oriunda de múltiplos discursos. Assim, apontamos a relevância de desenvolver esta pesquisa, que objetiva analisar os efeitos do livro “Os 15 anos de Mariana” nas práticas docentes.

3.2 PRODUZINDO OS DADOS NARRATIVOS

Situamos nossa pesquisa no campo dos Estudos Culturais na vertente pós-estruturalista. Nessa área de estudos, não existe uma metodologia de pesquisa propriamente única e distintiva. Como apontam Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grassberg “[...] sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolagem*” (2013, p. 9). Assim, por não ter uma determinada metodologia específica que deva ser empregada, diversos métodos são possíveis de se utilizar. Dessa maneira, serão os objetivos da pesquisa que orientarão quais metodologias serão adequadas para a produção e para a análise dos dados.

A partir dos objetivos desta pesquisa, portanto, optamos por utilizar a investigação narrativa. Tendo em vista que ela permite a utilização de distintas estratégias na produção dos dados, realizamos um questionário, contato por telefone, grupo focal, entrevistas e anotações no diário da pesquisadora. A partir da perspectiva da investigação narrativa, entendemos todos os dados produzidos como dados narrativos. O primeiro movimento de pesquisa empreendido foi o contato com a Secretaria de Município da Educação (SMED) do Rio Grande, através da coordenadora pedagógica, a fim de verificar se os exemplares do livro “Os 15 anos de Mariana” haviam sido distribuídos a todas as escolas. Em seguida, entramos em contato por telefone com todas as escolas pertencentes à rede municipal de ensino, com o intuito de verificar se o livro havia chegado até a instituição e se estava sendo utilizado. Posteriormente, elaboramos um questionário (apêndice A) que foi enviado a todos/as professores/as de ciências e aos/as diretores/as das escolas municipais, com o objetivo de elaborar um levantamento sobre quem estava utilizando o livro e de que maneira.

Os dados obtidos a partir do questionário nos direcionaram para uma escola que estava desenvolvendo um projeto interdisciplinar a partir do livro. Assim, entramos em contato com

a instituição e tivemos a oportunidade de realizar um grupo focal com as professoras envolvidas na realização desse projeto. Tendo em vista que a investigação narrativa procura conhecer as histórias dos/as sujeitos/as, Connelly e Clandinin (1995) destacam que, durante o processo, é preciso considerar a questão ética. Assim, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), compartilhado com as professoras, o qual autorizava a realização do grupo focal e a utilização dos dados na pesquisa. A última etapa de produção dos dados foi realizar quatro entrevistas semiestruturadas, com professores/as de ciências que desenvolveram trabalhos com o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana”. Para os/as entrevistados/as, também foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Cabe destacar que, durante todas as etapas citadas, eram realizadas anotações para compor o diário da pesquisadora.

3.3 INVESTIGAÇÃO NARRATIVA: PRODUZINDO OS DADOS DA PESQUISA

- “São as minhas memórias, dona Benta.

- Que memórias, Emília?

- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para a Paramount.

- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?

- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...].”

(LOBATO, 1950, p.129).

O ato de narrar, de contar, é uma atividade que pode ser realizada de forma oral, escrita ou visual, através de desenhos e figuras. Podemos descrevê-lo como uma exposição de fatos, uma história, uma narração, que pode ser expressa através de um conto, de desenhos

esculpidos nas cavernas, da mitologia grega, das lendas indígenas, de notícias de jornal, das histórias em quadrinhos, das novelas, dos livros, dos filmes e, também, das histórias que contamos sobre nós, sobre algum fato ou sobre os/as outros/as. Assim, entendemos que todo o ato de contar, de narrar, é uma narrativa.

Nos últimos anos, foi possível observar o crescente aumento de pesquisas de cunho qualitativo que fazem uso da metodologia de investigação narrativa. De acordo com Renata Cunha (2009), na contemporaneidade, as primeiras ciências que utilizaram as narrativas em seus campos de estudo foram a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia. No Brasil, desde os anos 1990, tem sido possível observar um crescente aumento de pesquisas de cunho qualitativo que fazem uso da metodologia de investigação narrativa na área da educação. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, o importante papel desempenhado pela narrativa em nossa vida e a sua crescente utilização em pesquisas acadêmicas, optamos por utilizar a investigação narrativa como estratégia de produção dos dados.

A narrativa, de acordo com Jorge Larrosa (1996), é uma modalidade discursiva em que as histórias que ouvimos e as histórias que contamos produzem a nossa história, dando sentido a quem somos e a quem são os/as outros/as. Michael Connelly e Jean Clandinin ressaltam que nós somos “[...] organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo” (1995, p.11). Segundo os/as autores/as, diversas estratégias podem ser utilizadas para a produção dos dados, como, por exemplo, registros em diário, entrevistas, cartas, diário de campo, documentos, fotografias. Para esta pesquisa, os dados foram produzidos a partir de um questionário, da realização de um grupo focal, de entrevistas semiestruturadas e de anotações presentes no diário da pesquisadora. Cada uma dessas estratégias será abordada ao longo deste capítulo.

A investigação narrativa encontra-se ancorada na experiência dos/as sujeitos/as, assim, podemos dizer que as pessoas relatam as histórias das suas vidas e o/a pesquisador/a, ao fazer uso da investigação narrativa, vai contando, descrevendo, relatando, construindo, reconstruindo e significando essas histórias a partir das suas próprias experiências. Segundo Connelly e Clandinin, a investigação narrativa se constitui como uma metodologia de investigação e como o fenômeno que se investiga assim, “‘narrativa’ é o nome da qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e também é o método de investigação que vai ser utilizado na pesquisa” (1995, p. 12) [tradução nossa].

Pensando a narrativa dessa forma, iniciamos a produção de nossos dados narrativos

através do contato com a Secretaria de Educação do município e recebemos a informação de que os livros haviam sido encaminhados para todas as escolas com os anos finais do Ensino Fundamental pertencentes à rede municipal. Assim, entramos em contato, via telefone, com as escolas, durante os meses de junho e agosto de 2014, com o objetivo de saber se o livro havia chegado e se alguém o estava utilizando. O município conta com cinquenta e quatro (54) escolas de Ensino Fundamental, algumas localizadas na zona rural, onde muitas vezes não existe um telefone fixo, sendo o contato mediado apenas pela telefonia móvel - que nem sempre tem sinal funcionando. Tal fator nos impediu de entrar em contato com dez (10) escolas, mesmo após inúmeras tentativas.

Logo, conseguimos estabelecer contato com quarenta e quatro (44) escolas. Dessas, dezoito (18) afirmaram que o material chegou, vinte (20) disseram não ter recebido e seis (6) não conseguiram fornecer nenhuma informação a respeito do livro, mesmo após inúmeros contatos. Um dos motivos mais comuns apontado para a falta de informação era a ausência do/a bibliotecário/a responsável, que não estava disponível para nos atender. Outra situação comum foi a ligação ser direcionada para o/a diretor/a, que novamente nos direciona para o/a bibliotecário/a ou para o professor/a de ciências, sendo inviabilizado o contato com ambos, visto que não se encontravam disponíveis na escola durante as ligações. Dentre as dezoito (18) escolas que afirmaram terem recebido o livro, treze (13) confirmaram estar fazendo uso do material.

Esse processo de contato com as escolas produziu algumas narrativas, registradas no diário da pesquisadora. Destacamos alguns aspectos importantes, como a dificuldade de entrar em contato com as escolas e a impossibilidade de falar com o/a responsável pela biblioteca, pois em muitas escolas apenas um/a funcionário/a atua nesse setor, o que restringe os horários de atendimento. Cabe ressaltar que, apesar das dificuldades, os/as contatados/as mostraram disponibilidade em buscar e fornecer as informações sobre os livros.

A partir dos dados produzidos através do contato com as escolas, elaboramos um questionário (Apêndice A), cujo objetivo era identificar as impressões dos/as docentes acerca do livro “Os 15 anos de Mariana” e suas motivações para utilizá-lo em suas práticas pedagógicas. Ele foi encaminhado, inicialmente, por e-mail, juntamente com um termo de consentimento, aos/as professores/as de ciências⁶ e aos/as diretores/as da rede municipal de ensino. Após algumas tentativas, tivemos três retornos, que continham o questionário respondido. Devido ao pequeno número de respostas obtidas, optamos por não utilizar seus

6

O questionário foi enviado primeiramente aos/as professores/as de ciências tendo em vista, que o livro fora endereçado aos/as docentes de ciências ao ser distribuído.

dados na composição das análises. Entretanto, cabe destacar a relevância desse instrumento durante a pesquisa, visto que foi a partir dele que ficamos sabendo que uma escola estava desenvolvendo um projeto interdisciplinar a partir do livro e, a partir disso, conseguimos estabelecer contato com os/as professores/as que participaram desta pesquisa.

Assim, após receber as respostas dos questionários, retornamos o contato, agradecendo a participação, e percebemos que um dos questionários havia sido encaminhado pela orientadora pedagógica de uma escola, na qual estava sendo desenvolvido um projeto interdisciplinar a partir do livro. Assim, nos dirigimos até a escola com o intuito de conhecer mais sobre esse projeto. Portanto, embora a utilização dos questionários não tenha obtido o resultado que esperávamos (conseguir elaborar um levantamento acerca da utilização do livro nas escolas municipais), foi imprescindível para a continuação e o redirecionamento desta pesquisa. Através dele, foi possível localizar as professoras que empreenderam o projeto 15 anos, o que redirecionou o nosso olhar para os efeitos que o livro vem produzindo nas práticas docentes.

Na busca por conhecer mais sobre o projeto desenvolvido, realizamos uma visita à escola, onde fomos muito bem recebidas pela secretária, que nos encaminhou para a orientadora pedagógica. Após uma breve conversa, propomos a realização de um grupo focal com os/as professores/as envolvidas, a fim de conhecermos suas narrativas sobre esse trabalho. Connelly e Clandinin apontam que um dos desafios de se realizar a investigação narrativa é o estabelecimento de relações entre o/a pesquisador/a e os/as sujeitos/as que irão construir as narrativas. Destacam que é importante estabelecer uma “comunidade de atenção mútua” (1995, p.19) [tradução nossa]e, para tal, é importante que todos/as os/as envolvidos/as se sintam à vontade para contar suas histórias, possibilitando, assim, uma interação entre o grupo e o compartilhamento das narrativas.

Pensando nisso, optamos por realizar o grupo focal no local de trabalho das professoras⁷ e no horário que se mostrou mais conveniente para elas, visando a possibilitar um ambiente onde elas se sentissem mais à vontade para partilhar suas narrativas. Um aspecto importante a destacar é que nas narrativas o tempo descrito não é o cronológico, como aponta Jorge Larrosa:

7

O grupo de professoras que realizou o projeto era constituído exclusivamente por mulheres.

O presente não é um ponto no tempo, e nem tampouco é um mero transcorrer. O presente da consciência é um momento significativo no tempo de nossas vidas, um momento em que se abre para nós um horizonte temporal significativo. O presente é a abertura de um horizonte temporal. [...] No entanto é uma operação ativa, a memória não é a memória objetiva do passado, não é um traço, ou um rastro que podemos olhar, como se olha um álbum de fotos, senão que implica interpretação e construção. Recordar é algo que nos fazemos e para que necessitamos a oportunidade, o concurso da imaginação e a habilidade da composição. Por isso, a memória tem a forma de uma narração desde o ponto de vista que a faz significativa (2004 p.15-16).

Assim, ao narrar suas histórias, essas professoras contavam acontecimentos passados e recentes e, a partir deles, iam (re)significando suas experiências, produzindo suas histórias, visto que a consciência de si próprio “é algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (LARROSA, 1996, p. 70-71). Além disso, durante o processo, além das professoras, eu também ia construindo a minha narrativa. Estamos entendendo a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, considerando que é durante o processo narrativo que os/as sujeitos/as produzem as experiências que têm de si e do mundo. Assim, esta pesquisa constitui-se de diversas narrativas, dentre elas as produzidas pelas professoras que se propuseram a participar de um grupo focal.

3.4 REALIZANDO UM GRUPO FOCAL

O termo Grupo Focal refere-se a uma metodologia de produção de dados que tem sido utilizada, mais recentemente, em pesquisas de caráter qualitativo. Sua descrição na literatura remonta ao início dos anos 1920, quando aparece como metodologia de pesquisa utilizada no *marketing*, conhecida, também, como entrevistas em grupo. De acordo com Carl McDaniel e Roger Gates (2004) a origem do grupo focal encontra-se nas terapias de grupos realizadas por psicólogos/as, que objetivam ouvir o que os/as pacientes têm a dizer e por quê. Essa técnica possibilitava aos sujeitos partilhar suas experiências com o grupo e, rapidamente, receber um *feedback*.

Nas décadas seguintes, a metodologia se popularizou, principalmente nas pesquisas desenvolvidas nas áreas de *marketing*, comunicação e avaliação de produtos e serviços. Em meados da década de 80, a técnica do grupo focal passa a ser empregada em pesquisas de investigação científica, principalmente na área da saúde a que mais utiliza essa metodologia

no Brasil hoje. Posteriormente, de forma gradual, foi possível observar um crescimento de pesquisas que a utilizam também nas Ciências Humanas.

Grupo focal pode ser entendido como uma discussão conjunta, realizada com um grupo relativamente pequeno, contendo no máximo doze pessoas, possibilitando assim, que todos/as possam expressar suas ideias. Embora possamos encontrar trabalhos que utilizam os termos grupo focal e entrevistas em grupo como sendo intercambiáveis, em nosso entendimento tais termos não são sinônimos. De maneira geral, podemos apontar duas grandes diferenças entre as entrevistas em grupo e o grupo focal, sendo elas o papel exercido pelo/a entrevistador/a e o tipo de abordagem desenvolvida. Ao/à entrevistador/a grupal, cabe um papel mais diretivo no grupo - a relação estabelecida costuma ser mais didática, visto que o relevante nessa metodologia é conhecer a opinião do indivíduo. Já no grupo focal, o/a moderador/a atua mais como um/a facilitador/a, um/a instigador/a das discussões.

Sônia Gondim (2003) aponta que a ênfase está nos processos psicossociais que emergem. Ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema, de forma que a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Assim, o que importa é a opinião do grupo, e não a do indivíduo, visto que, durante o processo, os posicionamentos dos sujeitos podem mudar. A interação no grupo possibilita aos sujeitos interferir, questionar e desestabilizar uns aos outros. Tendo em mente a distinção entre entrevistas em grupo e grupo focal, e com o objetivo de conhecer como os/as docentes estavam utilizando o livro e quais eram os possíveis efeitos desse em suas práticas pedagógicas, realizamos um grupo focal composto por oito (8) professoras que lecionam em uma escola municipal de Ensino Fundamental, na cidade do Rio Grande.

A escolha por esse grupo de professoras deve-se ao fato de que elas organizaram e desenvolveram um projeto interdisciplinar com as turmas de oitavo ano, tendo como base o livro “Os 15 anos de Mariana”. Cabe ressaltar que todas as participantes do grupo focal trabalham na mesma escola e compartilham as mesmas turmas. O projeto⁸, intitulado 15 anos, foi concebido em uma reunião, realizada no início do ano letivo, a partir de uma conversa entre as professoras de ciências e português. Tendo em vista que a escola tem por hábito desenvolver projetos, a ideia de trabalhar com o livro foi proposta às demais professoras que atuam nas turmas de oitavo ano. Após discutido, o projeto ganhou contornos e formas e cada docente procurou trabalhar com a temática dos quinze anos dentro de suas disciplinas. Dessa forma, foram criados subprojetos a partir da temática, os quais foram apresentados pelos/as

8

O projeto 15 anos será melhor abordado e discutido no segundo artigo que compõe o corpus de análise desta pesquisa.

estudantes no final do ano letivo em uma Mostra Artística e Cultural, para a qual fui convidada e tive o imenso prazer de participar.

Durante a Mostra realizada pela escola, as salas de aula foram decoradas de acordo com o projeto desenvolvido pelos/as estudantes em cada ano, por exemplo, a sala dos oitavos anos remetia à festa de 15 anos contada no livro. Havia até um vestido em exposição e uma mesa decorada com bolo, como podemos observar nas figuras 17 e 18.

Fig.17 - Decoração da sala dos oitavos anos, focada na festa de 15 anos.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Fig. 18 - Mesa que compunha a decoração da sala dos oitavos anos.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Os/as estudantes foram divididos/as em grupos para apresentar aos/às visitantes os trabalhos desenvolvidos pelas turmas. Na figura 19, observamos os do grupo de estudantes que abordou a temática sexualidade: eram cartazes informativos sobre a gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, ciclo menstrual, entre outros. Além dos cartazes, também estavam expostos modelos anatômicos de pênis e da pelve feminina, e o grupo estava distribuindo preservativos masculinos.

Fig. 19 – Mesa do grupo que problematizou sobre a sexualidade.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

A figura 20 apresenta um cartaz intitulado: “Você é o que você come”, que apresenta uma pirâmide alimentar e os diferentes tipos de alimentos distribuídos nas categorias construtores, energéticos e reguladores. Ainda, podemos observar dois cartazes produzidos pelos/as estudantes. No primeiro, o processo de reeducação alimentar é apresentado através de desenhos e, no segundo, são apresentadas algumas comidas típicas oferecidas nas festas de 15 anos em distintos países, como, por exemplo, Índia, África e Brasil.

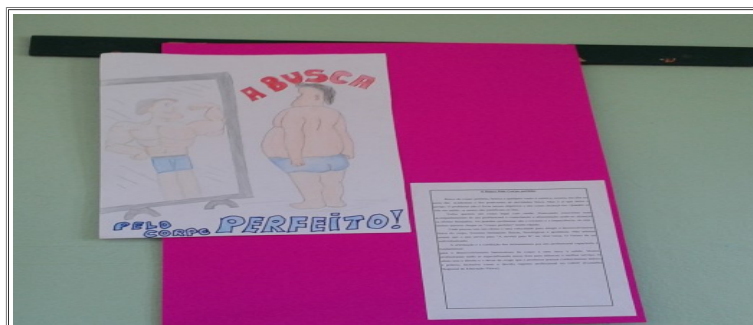
Fig. 20 - Trabalhos desenvolvidos sobre corpo saudável e corpo belo.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Na figura 21, o cartaz contém o desenho de um boneco acima do peso, olhando-se no espelho, vendo-se com o corpo “sarado” e um pequeno texto intitulado “a busca pelo corpo perfeito”, no qual o/a autor/a aponta a importância da prática de exercícios físicos associada a uma alimentação balanceada, ambos com o acompanhamento de um/a profissional.

Fig. 21 - Trabalhos desenvolvidos em relação a busca pelo corpo perfeito.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Na figura 22, vemos desenhos elaborados pelos/as estudantes para ilustrar como os 15 anos são comemorados em distintas partes do mundo. Além disso, há uma pequena descrição de como a data é celebrada em países como Suécia e Vietnã.

Fig. 22 - Trabalhos desenvolvidos sobre os significados dos 15 anos pelo mundo.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

A figura 23, exposta abaixo, apresenta a capa do álbum seriado produzido pelos/as estudantes pertencentes à turma de oitavo ano A.

Fig. 23 - Capa do álbum seriado do oitavo ano A.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Na figura 24, podemos observar uma das autobiografias que compunha o álbum seriado produzido pelas turmas de oitavo ano. Além de contar suas histórias em forma de texto, os/as autores/as utilizaram recortes de revistas, jornais, desenhos, ilustrações e fotos para a criação do trabalho.

Fig. 24 - Autobiografia produzida pelos/as estudantes.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

A figura 25 apresenta mais uma autobiografia escrita pelos/as estudantes, mas, nesse caso, o recurso utilizado para ilustrar suas experiências foram desenhos de si.

Fig. 25 - Autobiografia produzida pelos/as estudantes.



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Cabe aqui destacar a empolgação demonstrada pelos/as estudantes cada vez que alguma pessoa se aproximava dos seus estandes; eles/as relataram com destreza as atividades desenvolvidas e, com brilho nos olhos, contavam as aprendizagens realizadas. A presença na Mostra mencionada propiciou conhecer a escola, sua estrutura e seu funcionamento, além de estabelecer contato com algumas professoras que posteriormente compuseram o grupo focal.

Para sua realização, evitamos dar muitas informações em relação à pesquisa, a fim de evitar que eles/as estudem o assunto e tragam noções prontas de casa, buscando, assim, maior espontaneidade em suas falas sobre o tema em questão. Dessa forma, ao entrar em contato com a escola para propor a realização do grupo focal, poucas informações sobre o conteúdo a ser discutido foram repassadas, possibilitando que respostas mais espontâneas fossem observadas. As participantes foram informadas, apenas, sobre o tema e o objetivo do encontro. Outro aspecto importante a destacar em relação ao grupo focal é que o/a moderador/a, ou seja, quem irá conduzir as discussões, não precisa ser necessariamente o/a pesquisador/a. Entretanto, é importante que o/a moderador/a conheça e entenda o assunto e não exponha suas opiniões pessoais sobre o tema, tampouco critique o posicionamento dos/as participantes. Na realização do grupo focal com as professoras, a pesquisadora atuou como moderadora e contou com o apoio de outra pesquisadora, mestranda em educação e participante do GESE. Ela transita pela mesma linha teórica e está familiarizada com as discussões sobre corpos e colaborou com anotações e questionamentos.

Durante as discussões, o foco pode se perder, sendo necessário que o/a moderador/a esteja atento, a fim de evitar que o grupo se distancie da temática. Nesse sentido, elaboramos

um guia (Apêndice D) para nortear as discussões, possibilitando que a dinâmica do grupo focal pareça “flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto” (DIAS, 2000, p. 145). As discussões podem contar com o auxílio de artefatos que desencadeiem o assunto, sejam vídeos, músicas, charges, fotos ou outros, vinculados ao objetivo da pesquisa. Para o desenvolvimento desse grupo focal, não foi utilizado nenhum artefato para desencadear as discussões, pois havia disponibilidade de tempo limitada por parte das participantes e, ainda, elas já se conheciam e trabalhavam juntas, o que facilitou a interação entre os integrantes do grupo. Além disso, tinham conhecimento sobre o assunto, visto ser um tema sobre o qual trabalhavam. Assim, a organização das discussões realizadas durante o grupo focal deu-se a partir de um roteiro produzido previamente, de acordo com os objetivos da pesquisa.

O ambiente é outro aspecto a ser observado, pois ele deve ser acolhedor, possibilitando que todos/a sintam-se à vontade para expor suas opiniões. Nesse sentido, a escolha do horário e do local nos quais serão realizados os encontros é de extrema importância, como aponta Adriana Duarte:

Em relação ao ambiente, isso é propiciado através da escolha de um local tranquilo, que desestime o desvio da atenção, e reservado, de modo que não haja interrupções ao debate. Além disso, as pessoas devem estar dispostas espacialmente de maneira a se verem umas às outras. Com relação à duração, o ideal é que a discussão perdure por pelo menos uma hora, mas não demore mais que duas. Uma hora é o tempo considerado mínimo para que se consiga criar atmosfera estimulante e produzir um debate enriquecedor. Se o tempo de discussão ultrapassar as duas horas, os participantes tenderão a se desgastar e se desinteressar tanto de emitir opiniões quanto de ouvir os pontos de vista dos demais (2007, p.78).

Tendo tais preocupações em mente, procuramos realizar o grupo em um local que fosse cômodo, calmo, acolhedor e de fácil acesso às participantes, então optamos por desenvolver esse encontro na escola onde trabalham, em um dia de reunião pedagógica. Assim, ficou mais fácil a participação das professoras, visto que não precisaram reorganizar suas agendas, nem se deslocarem a algum local desconhecido. Dispomos de setenta e cinco (75) minutos, para a realização do grupo focal.

Como as participantes já se conheciam, não realizamos nenhuma atividade quebra-gelo. Todos/as se apresentaram, entregamos o termo de consentimento para a participação da pesquisa e explicamos brevemente como funcionaria a dinâmica do grupo. Para obter uma riqueza maior de detalhes, com a permissão das participantes, o encontro foi registrado com um gravador de voz e filmado com o auxílio de uma filmadora. Além das participantes, o

grupo era formado pela pesquisadora, que atuou como moderadora, pelo operador da câmera e pela relatora - e cabe ressaltar que ambos desenvolvem pesquisas no mesmo campo teórico que a moderadora. A transcrição das gravações, da filmagem e os registros da relatora foram tomados como dados narrativos no contexto da pesquisa.

O grupo focal, embora apresente muitas vantagens, traz também algumas limitações. De acordo com Gatti (2012), podemos sintetizá-las em dois pontos, tendo em vista que o grupo é orientado de acordo com os objetivos do/a moderador/a, isso pode interferir no que é dito pelos/as participantes, entretanto o próprio grupo pode influenciar os dados, passando assim a conduzir, de certo modo. Outro ponto importante refere-se à utilização da metodologia como fonte de dados para a pesquisa, pois é preciso cuidar para não cair em opiniões preconcebidas e superficiais. Desse modo, podemos perceber que, antes de escolher o grupo focal como recurso metodológico, faz-se necessário ter de forma bem clara e definida os objetivos da pesquisa que se pretende desenvolver.

A escolha metodológica pelo grupo focal para a produção de dados baseou-se nos objetivos da pesquisa e nas vantagens apresentadas, além de fundamentar-se no princípio de que, a partir da conversa em grupo, as professoras se sentiriam à vontade para compartilhar as experiências que obtiveram ao utilizarem o livro. Inicialmente, pretendíamos realizar um segundo grupo focal com professores e professoras de outras escolas que também desenvolveram trabalhos com o livro e demonstraram interesse em participar da pesquisa. No entanto, diante das dificuldades de conciliar dias e horários para que todos/as pudessem se reunir, optamos por realizar entrevistas com quatro docentes que se propuseram a contar suas experiências com o livro.

3.5 CONSTRUINDO AS ENTREVISTAS

“A palavra é o começo de tudo. Com a palavra o universo começou. Com a palavra nós começamos. Somos poemas encarnados. Somos as histórias que moram em nós”

(ALVES, 2013, p.77).

A realização de entrevistas tem sido largamente utilizada em pesquisas em Educação, que visam auxiliar na produção de dados da pesquisa. Por essa estratégia não se restringir apenas a uma perspectiva teórica, é importante apresentar a partir de quais autores/as e de

quais entendimentos estamos olhando para as entrevistas. Para Rosa Silveira, elas são:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (2007, p. 137)[grifos da autora].

Como a autora, entendemos que as entrevistas constituem eventos discursivos complexos, construídas não somente pelo/a entrevistador/a e pelo/a entrevistado/a, mas também pelas imagens, representações e expectativas que circulam durante a entrevista e, posteriormente, durante os processos de escuta e de análise. O objetivo não é encontrar “a verdade” sobre os/as participantes nas narrativas, mas entendê-las como discursos, construídos em um dado tempo e em uma situação específica. Nesse sentido, em outras situações, diferentes possibilidades de narrativas emergiriam, pois a consciência de si próprio “é algo que vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (LARROSA, 1996, p. 70-71).

Nessa perspectiva, foram realizadas quatro (4) entrevistas individuais semiestruturadas, com professores/as que atuam na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande, RS. O objetivo era analisar os possíveis efeitos nas práticas docentes a partir do trabalho desenvolvido com o livro “Os 15 anos de Mariana”. Para a realização das entrevistas, entramos em contato com dois docentes que haviam respondido ao questionário, anteriormente proposto, e se interessado em participar de outras etapas da pesquisa. Além disso, selecionamos mais três professores/as que, a partir de contatos com colegas, ficamos sabendo que estavam desenvolvendo atividades com o material analisado. Logo, cinco (5) professores/as se disponibilizaram a realizar a entrevista, mas, devido a dificuldades para conciliar horários e à aproximação do fechamento do ano letivo, conseguimos realizar quatro (4) entrevistas.

As entrevistas podem contar com o/a entrevistador/a e um/a ou mais entrevistados/as. Podem ser realizadas presencialmente ou virtualmente - nesse caso, mediadas pela internet, através de redes como o Skype⁹. As entrevistas on-line apresentam a vantagem de o/a

9

O Skype é um software que permite a realização de chamadas com vídeo, chamadas de voz e o compartilhamento de arquivos de forma gratuita. Pode ser instalado no celular e no computador.

entrevistado/a poder escolher o horário e o local mais cômodo, possibilitando que mais sujeitos participem da pesquisa. No primeiro momento, ao entrarmos em contato com os/as participantes, apresentamos a opção de realizarmos a entrevista on-line, tendo em vista os benefícios expostos. Entretanto, alguns participantes preferiram realizar as entrevistas pessoalmente e, os que optaram pela modalidade on-line, acabaram enfrentando problemas de conexão no dia e no horário marcados, o que impossibilitou a realização das entrevistas. Após algumas tentativas on-line sem sucesso, esses/as participantes se disponibilizaram em realizar a entrevista pessoalmente. Assim, todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente, gravadas em áudio, transcritas e devolvidas aos/as participantes, a fim de que pudessem ler suas narrativas e acrescentar ou retirar algum detalhe, caso considerassem necessário.

De acordo com Eduardo Manzini (2004), existem três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada. Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual é direcionada por um roteiro previamente elaborado (Apêndice E). As entrevistas foram conduzidas na forma de conversa, deixando o entrevistado mais à vontade para narrar suas experiências, embora sempre buscássemos retomar o foco da discussão orientada pelo roteiro.

O roteiro era composto por questões abertas, que permitem maior liberdade para o/a entrevistado/a construir suas narrativas e maior flexibilidade na elaboração das perguntas. O roteiro semiestruturado apresenta perguntas que visam a contemplar aspectos referentes à trajetória profissional, ao entendimento sobre corpos e à forma como os participantes utilizam o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.

O roteiro de entrevista, elaborado previamente, apresentava aspectos que serviram de base para orientar as entrevistas, como a descrição da trajetória profissional do/a docente, quais as metodologias utilizadas em suas práticas, qual o seu de entendimento de corpo e de que forma vinha utilizando o livro. Cada entrevista teve duração, em média, de sessenta (60) minutos. Três foram realizadas no Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e uma foi produzida na escola em que a entrevistada leciona. A fim de manter o anonimato, solicitei que cada participante escolhesse um pseudônimo para utilizar na pesquisa.

3.5.1 Conhecendo os/as Entrevistados

Esta pesquisa constitui-se de dados produzidos de diferentes formas, entre eles as entrevistas. A partir delas, foi possível produzir as narrativas de professores e professoras de ciências que trabalharam com o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana”. Embora todos/as

docentes que se disponibilizaram em realizar as entrevistas trabalhem na rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande, cada um percorreu um caminho distinto. Buscamos, então, apresentar brevemente cada participante a partir de anotações produzidas no diário da pesquisadora e de relatos durante as entrevistas. Cabe destacar que os nomes apresentados aqui são pseudônimos, escolhidos pelos/as participantes a fim de manter o anonimato.

Daniel é formado em Física Licenciatura, disciplina em que tem atuado desde o final da graduação em 2002. Atou, durante um tempo, como substituto de um professor de matemática e, há pouco mais de três (3) anos, começou a trabalhar também com ciências. Para ele, a experiência tem sido desafiadora, por não se sentir muito à vontade, considerando a sua área de formação e o pouco tempo em que ministra essa disciplina. Daniel, que leciona há treze (13) anos, aponta que o curso de graduação não o preparou para a sala de aula, visto que faltava articulação entre os conteúdos específicos e o cotidiano. Ao encarar a docência pela primeira vez, diz ter repetido muitas práticas que lembra ter vivenciado na escola e, com o passar dos anos, tem conseguido repensar e remodelar sua metodologia e sua prática docente.

Clarice trabalha há oito anos como professora de ciências e é formada em Química Licenciatura, habilitação em Ciências. No ano seguinte à sua graduação, ingressou no programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e, desde a conclusão do curso de licenciatura em 2006, trabalha em uma escola na zona rural, no interior do município. Apesar de sua formação, nunca trabalhou com química. Participou como tutora de alguns cursos na modalidade a distância e, atualmente, além de trabalhar com os anos finais do ensino fundamental, faz parte da equipe pedagógica de uma escola estadual.

Morpheu possui graduação em Oceanologia, além de mestrado e doutorado na mesma área. Recentemente concluiu a licenciatura em Biologia e, no momento, está cursando especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. O ano de 2015 foi o seu primeiro ano de atuação como docente de ciências e, além de trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental, também vem desenvolvendo aulas de matemática em outra escola. Ainda, Morpheu atua como tutor de alguns cursos ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na modalidade a distância.

Alice concluiu a graduação em Ciências Biológicas licenciatura no ano de 2008 e, em seguida, cursou mestrado e doutorado na área de educação. Trabalhou durante um tempo com o Ensino Médio e, há quatro anos, trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental. Embora exerça a docência há pouco tempo, Alice afirma que consegue perceber diferenças entre suas práticas pedagógicas iniciais e atuais.

Ao convidarmos os/as docentes para participar das entrevistas, o único requisito era ter

trabalhado com o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana”. Dessa maneira, esperávamos ter um grupo de docentes bem diversificado. Após as análises iniciais das entrevistas, percebemos que o grupo que se disponibilizou em participar desta pesquisa é composto por professores e professoras com pós-graduação e participantes de cursos e atividades de formação continuada. Assim, buscam constantemente refletir e atualizar suas práticas pedagógicas. Essa proximidade dos/as docentes com a Universidade, segundo eles/as, é importante, pois abre espaço para o diálogo entre instituições que, por vezes, parecem estar tão distantes.

Durante as entrevistas, os/as docentes tiveram a oportunidade de reconstruir e (re)significar algumas experiências vivenciadas. Da mesma forma, eu também fui interpelada por suas narrativas e passei a me constituir como a pesquisadora, a partir delas e com elas. Assim, como aponta Jorge Larrosa, não é em solilóquio que produzimos a nossa história, mas no diálogo com outras histórias, com outras narrativas, de forma que a “nossa história é sempre uma história polifônica” (1996, p.475).

As histórias compartilhadas pelos/as docentes apresentam problemas bem conhecidos na área da educação, como a falta de verba para materiais nas escolas, a falta de tempo para sentar com outros colegas e articular atividades em conjunto, a dificuldade em chamar atenção dos/as estudantes e a carga horária de trabalho excessiva aliada à má remuneração. Entretanto, apesar de reconhecermos a relevância desses problemas, esses não constituem o foco desta pesquisa. Para ir ao encontro dos objetivos aqui pesquisados, optamos por destacar o belo trabalho que vem sendo desenvolvido em nossas escolas, apesar de muitos empecilhos.

3.6 AS ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE

“A vida não é a que um viveu, senão a que um recorda e como a recorda para contá-la”

(MÁRQUEZ, 2002, p.32).

Gabriel Garcia Márquez diz que a vida é o que recordamos e contamos. Assim, nossa vida pode ser definida como uma narrativa, em que, ao passo que a contamos, produzimos a nossa história. Da mesma forma, Jorge Larrosa nos diz que “o que acontece como experiência só pode ser interpretado narrativamente” (2004, p. 17) [tradução nossa]. Portanto, é durante o processo narrativo que passamos a significar os eventos que nos acontecem. Dessa maneira,

buscamos, através das narrativas dos/as professores/as participantes desta pesquisa, analisar que efeitos o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” têm produzido nas práticas docentes.

Ao analisarmos as narrativas, não buscamos estabelecer verdades, nem tampouco propor um modelo de como os corpos devem ser abordados. A partir da perspectiva teórica em que estamos inseridas, entendemos que existem muitas formas de olhar para os mesmos dados, de forma que esta pesquisa apresenta o nosso olhar sobre tais dados, olhar que está permeado por nossas experiências e escolhas metodológicas.

A produção dos dados narrativos apresentados nesta pesquisa ocorreu de duas formas: através da realização de um grupo focal e de entrevistas semiestruturadas. O grupo focal foi constituído por oito professoras de distintas áreas do conhecimento, como matemática, português, história e educação física. Já as entrevistas foram realizadas com quatro docentes de ciências. Cabe salientar que ambos os grupos lecionam na Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Grande e desenvolveram trabalhos com o livro de Mariana. Sobre as discussões realizadas no grupo focal e as entrevistas, todas foram gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas.

Após realizadas as transcrições, iniciou-se o processo de leitura e releitura atenta e cuidadosa das narrativas, pois, conforme aponta Graham Gibbs (2009, p. 96), “a análise prática das narrativas envolve a leitura atenta das histórias”. Amparadas pela investigação narrativa, ao realizarmos essa leitura buscamos “olhar” para as discontinuidades que emergiram nas narrativas analisadas, buscando ficar no próprio nível do discurso, pois entendemos que não existe nada por trás, não existe algo para ser desvelado, ou seja, “eu parto do discurso tal qual ele é!” (FOUCAULT, 2012, p. 253).

Nessa perspectivava, é necessário ficar no nível das palavras, das coisas ditas. Ao analisar as narrativas produzidas, é importante ater-se ao dito, ao discurso, ao que está posto, sempre levando em consideração as relações de poder envolvidas na produção de tais falas. Encarar os discursos dessa forma é um exercício constante, visto que temos a tendência de interpretá-los buscando algo oculto, a “verdadeira verdade”, muitas vezes não nos detendo ao que ele propriamente diz. Para Foucault, não existe nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos, o que existe são enunciados e relações, que o próprio discurso se encarrega de pôr em funcionamento (FISCHER, 2001). Além disso, é importante observar que o discurso não pode ser analisado fora de um contexto histórico, social, político e cultural. As condições que tornaram possíveis a emergência desse discurso em um dado momento devem ser analisadas, juntamente com o discurso.

Tendo em mente tais questões, analisamos as narrativas dos/as professores/as sobre os efeitos do livro nas suas práticas docentes. Após algumas leituras das narrativas, passamos a agrupar por semelhança falas que estabeleciam relações umas com as outras. Ao final desse processo, relemos as narrativas e as reagrupamos em eixos temáticos. As narrativas oriundas do grupo focal originaram cinco eixos temáticos, sendo eles: impressões das docentes em relação ao livro; percepções sobre o projeto desenvolvido; concepção do projeto e entendimentos sobre a interdisciplinaridade; possibilidades apresentadas pelo projeto realizado e limitações para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Tais eixos são problematizados nos dois primeiros artigos que compõem as análises.

O terceiro artigo resulta das narrativas produzidas nas entrevistas, as quais originaram três eixos. O primeiro eixo abordado nesse artigo compreende as motivações que propiciaram a utilização do livro. No segundo eixo, apresentamos as atividades realizadas a partir do livro. E, no último eixo, discutimos o tipo de corpo que o livro possibilitou ser discutido pelos/as docentes. Tais análises serão apresentadas no capítulo seguinte.

4. ARTIGOS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa optamos por apresentar os movimentos de análise na forma de artigos. Produzimos três (3) artigos que serão encaminhados para periódicos da área da educação no intuito de socializar os conhecimentos produzidos na pesquisa.

O primeiro artigo, intitulado “Analisando narrativas sobre a utilização do livro ‘Os 15 anos de Mariana’ em uma escola municipal do Rio Grande, RS”, objetiva conhecer como o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” foi utilizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal. Esse artigo está dividido em dois eixos de análise, sendo eles as impressões das docentes em relação ao livro e suas percepções sobre o projeto desenvolvido. As análises das narrativas, construídas durante o grupo focal, indicam que um dos efeitos que o material citado produziu foi o desenvolvimento de um projeto de ensino, articulado entre todas as disciplinas, que teve como base o livro mencionado.

Intitulado “Para nós, é muito natural fazer interdisciplinaridade: analisando narrativas acerca do projeto interdisciplinar 15 anos”, o segundo artigo tem por objetivo analisar as narrativas produzidas sobre o projeto interdisciplinar intitulado 15 anos e os entendimentos de interdisciplinaridade que pautam tal projeto. As narrativas apresentadas foram agrupadas em três (3) eixos que apontam a concepção do projeto e os entendimentos de interdisciplinaridade, as potencialidades apresentadas no projeto e as limitações encontradas no desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar. As análises apontam que o entendimento de interdisciplinaridade, que pautou o desenvolvimento do projeto, refere-se ao desenvolvimento de atividades em torno de um mesmo tema, bem como que o desenvolvimento de atividades interdisciplinares pode promover rupturas na forma fragmentada com que o ensino escolar vem sendo desenvolvido. Indicam, também, que a falta de tempo para se reunir e a falta de diálogo entre as áreas é uma limitação ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

O último artigo tem como título “Discutindo possibilidades para o ensino dos corpos no currículo escolar”. Nele, objetivamos analisar as motivações dos/as docentes para a utilização do livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” e compreender que tipo de corpo o material possibilitou ser discutido pelos/as entrevistados/as. As análises apresentadas estão divididas em três (3) eixos: as motivações que

propiciaram a utilização do livro, as atividades realizadas a partir do livro e o tipo de corpo que o livro possibilitou ser discutido. As narrativas dos/as entrevistados/as indicam que o desenvolvimento de atividades a partir do paradidático foi motivado por suas características lúdicas, como a presença de quadros explicativos, as ilustrações coloridas e a linguagem narrativa. Além disso, nas narrativas dos/as docentes fica claro que o livro possibilitou discutir os corpos enquanto construções biossociais, produzidos pela interação entre a materialidade biológica e a cultura.

4.1 ANALISANDO NARRATIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, RS

Taina Guerra Chimieski
 Universidade Federal do Rio Grande – FURG
 taina.bio@hotmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Raquel Pereira Quadrado
 Universidade Federal do Rio Grande – FURG
 raquelquadrado@hotmail.com

Resumo: O livro intitulado “Os 15 anos de Mariana: Um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, possibilita o entendimento de que os corpos são construções biossociais. O objetivo deste artigo é analisar narrativas de professoras de uma escola de Ensino Fundamental no município do Rio Grande, RS que utilizaram este material para desenvolver um projeto de ensino. As narrativas foram produzidas a partir de um grupo focal, com as professoras envolvidas. Para a produção e análise destes dados utilizamos a investigação narrativa, que nos permitiu apontar que o livro foi bem acolhido pelo grupo pesquisado e que o trabalho desenvolvido a partir deste possibilitou que os/as estudantes produzissem um conhecimento que estabelece relação com o seu cotidiano.

Palavras-chave: Corpos; currículo; ensino; livro paradidático.

Abstract: The book entitled “Os 15 anos de Mariana: Um convite a outras aprendizagens sobre corpos” enables the understanding that the bodies are biosocial constructions. The aim of this paper is to analyze the narratives made by teachers of a municipal school in the city of Rio Grande, RS that used this material to develop a teaching project. The narratives were produced from a focus group, with the teachers that was involved. For the production and analysis of data we use the narrative research, which allows us to point out that the book was well received by the group studied and that the work from this enabled students to produce knowledge that establishes relationship with their daily lives.

Keywords: Bodies; curriculum; teaching; paradidactic book.

4.1.1 Introdução

O presente artigo encontra-se ancorado no campo dos Estudos Culturais, na sua perspectiva pós-estruturalista. Temos por objetivo analisar como o livro¹⁰ paradidático “Os 15

10

A fim de tornar a leitura mais fluida em referências futuras nos referiremos ao livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” como o livro de Mariana.

anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos¹¹” foi utilizado em uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande, RS. Para tal, utilizamos a metodologia de investigação narrativa na produção e na análise dos dados. Faz parte da dissertação de mestrado cujo objetivo é analisar os efeitos do nas práticas docentes.

Entendemos que o corpo é produzido não apenas pela materialidade biológica, mas também pelos múltiplos discursos que o interpelam. Dessa forma, é uma construção biossocial, produzido, transformado e reconfigurado através das práticas sociais e dos discursos presentes na sociedade, como aponta Denise Sant'anna:

Somos e temos um corpo que nos acompanha do nascimento à morte. Mas, ao mesmo tempo, este corpo que somos não cessa de nos surpreender e inquietar. Ele nos é familiar e, igualmente, um grande desconhecido. Entendê-lo é um eterno desafio. Controlá-lo, uma tarefa infinita. Frequentemente vasculhado, nunca, contudo, totalmente compreendido. Jamais em rascunho, em nenhum momento, porém, acabado (2004, p. 107).

Nesse sentido, existem inúmeros discursos imbricados na produção dos corpos, como, por exemplo, os discursos da moda, da saúde, do prazer, do *fitness*, da alimentação, entre outros. Eles se articulam com os discursos dos diversos campos do saber, como a medicina, a biologia, a antropologia, a psicologia, entre outros, e também devem ser considerados ao abordarmos o ensino dos corpos, ampliando o campo de problematização do tema, ao invés de limitá-lo à materialidade biológica.

Entender o corpo como uma construção cultural e social não é negar a sua materialidade biológica, afinal, somos também produzidos por ela, mas perceber que não somos apenas um conjunto de ossos e vísceras. De acordo com Elenita Silva, o corpo apresentado na escola é “um corpo fragmentado, retirado dos espaços culturais que ocupa, ou seja, um corpo vazio” (2010, p. 21). Assim, ao utilizar uma abordagem que desconsidera os demais discursos envolvidos na produção dos corpos, a escola acaba por legitimar um modelo de corpo que é fixo, estável, que não possui desejos nem vontades, inalterado, bem diferente de como são os nossos corpos, como aponta Guacira Louro “o corpo se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades

11

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (Org.). *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013. 144p. Produzido no contexto do projeto Ciência, Universidade e Escola investindo em Novos Talentos, a obra propõe abordar o corpo como uma construção biossocial. A partir de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande, RS e a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, um kit contendo trinta (30) exemplares do livro foi distribuído a todas as escolas de ensino fundamental pertencentes à rede municipal de educação.

distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (2013, p.14).

O corpo está em constante processo de produção, é plural, moldável, único e sua construção é marcada pelo contexto social, político, cultural e histórico em que está inserido. Ao entendê-lo dessa maneira, cabe pensar possibilidades de abordagem que propiciem aos corpos serem vistos desse modo no espaço escolar. Nesse sentido, problematizar a construção social, cultural, biológica, histórica e discursiva dos corpos é a proposta do livro de Mariana. Partindo de um tema comum presente no universo adolescente, a festa de 15 anos, o livro envolve o/a¹² leitor/a nos dramas, alegrias, problemas e conflitos vivenciados pela protagonista Mariana e sua rede de amigos/as e familiares.

Ao longo da história, assuntos como o consumo de álcool, Alzheimer, dietas, relações sexuais, tabagismo, doenças respiratórias e hormônio do crescimento vão sendo introduzidos ao enredo de forma contextualizada, fazendo parte do cotidiano das personagens. A inserção de tais temas abre espaço para a discussão do corpo como um conjunto integrado, mostrando que os órgãos trabalham em conjunto, e possibilitando que o/a leitora perceba os múltiplos processos que ocorrem de forma simultânea, juntamente aos aspectos socioculturais que também são responsáveis por produzirem efeitos nos corpos.

A utilização do livro em sala de aula amplia a discussão sobre os corpos, ao possibilitar outros olhares para o tema, além do biológico. Ainda, colabora na promoção de um ensino que estabelece relação com o cotidiano dos/as estudantes, que traz temas presentes em seu dia-a-dia e que aproxima o conhecimento científico dos demais saberes adquiridos por eles/as. Logo, acreditamos que as atividades desenvolvidas a partir da obra mencionada apresentam relevância para os estudos acerca do ensino do corpo, justificando a produção desta pesquisa.

Neste artigo, nossa proposta é analisar as narrativas produzidas em um grupo focal realizado com oito (8) professoras de uma escola municipal localizada na cidade do Rio Grande, RS, os quais desenvolveram um projeto interdisciplinar a partir do livro de Mariana. Para tal, dividimos o texto em alguns momentos: de início, problematizamos como os corpos vêm sendo abordados nos currículos escolares. Em um segundo momento, evidenciamos como os dados narrativos foram produzidos e apresentamos o livro de Mariana. Em seguida, apontamos algumas análises com base nas narrativas das professoras, desenvolvidas a partir do grupo focal. Por fim, tecemos algumas considerações.

12

A partir de uma demarcação política utilizaremos neste texto a referência aos gêneros masculino e feminino.

4.1.2 O Corpo e o Currículo Escolar

A escola e o currículo estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento dos sujeitos. Os currículos escolares, ao elegerem certos conhecimentos como legítimos e a estes oportunizarem um espaço privilegiado de discussões, não os fazem de forma inocente, neutra ou desinteressada, conforme nos apontam Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (2000, p. 7-8).

Entender que os currículos escolares são frutos de uma construção sociocultural nos possibilita questionar a presença e o enfoque conferido a certos temas e a ausência de outros. No caso do corpo, é comum perceber que as abordagens utilizadas remetem ao ensino pautado no viés biológico, fragmentado, em que o corpo é apresentado sem sexo, anônimo, sem etnia, sem identidade, deslocado de um contexto cultural, político e histórico. Dessa maneira, os corpos tornam-se estáticos, universais, imutáveis, sem história, deslocados de vivências e experiências sociais. Ao contrário, consideramos que os corpos são um produto de seu tempo e defendemos que seu ensino não deve estar restrito à disciplina de ciências, nem ao enfoque unicamente biológico.

Ao pensar sobre o espaço e o direcionamento dispensado aos corpos no currículo escolar, é necessário ter em mente que a construção dos currículos é permeada por relações de poder-saber, as quais legitimam quais conteúdos devem estar presentes, qual o direcionamento que deve ser conferido e em que momento. O poder aqui está sendo entendido a partir de Michel Foucault, aquele que “[...]permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (2014, p. 45). Desse modo, entendemos que o poder se estabelece em rede e produz corpos, sujeitos e saberes.

Dentre esses saberes, o saber científico se estabeleceu e se legitimou perante os demais devido ao *status* de “verdade” que a ciência adquiriu durante os anos. Essa forma de ver a ciência como a reveladora das verdades do mundo dificulta observá-la como uma produção humana, suscetível ao questionamento e ao erro. Ao ocupar o lugar de um saber legitimado, a ciência propõe que o corpo no ensino escolar deve ser abordado pelo/a professor/a de ciências e que o enfoque dado ao tema seja a partir do viés biológico.

Nesse sentido, o livro de Mariana foi desenvolvido a partir de interlocuções e diálogos entre os/as integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências - GEPEC, e os/as pesquisadores/as do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E, se a proposta do livro é romper com o ensino dos corpos focado apenas no discurso biológico, buscamos analisar como esse material vêm sendo utilizado nas práticas dos/as docentes. Para tal, realizamos um grupo focal com docentes que vêm produzindo trabalhos com a obra mencionada. Os dados produzidos a partir dessa estratégia estão sendo tomados como dados narrativos, a partir da perspectiva da investigação narrativa, que conduziu a realização dessa pesquisa.

4.1.3 Apresentando os Dados Narrativos

A metodologia utilizada para a produção e para a análise dos dados deste trabalho foi a investigação narrativa na perspectiva de Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) e Jorge Larrosa (1996, 2011). Estamos tomando como narrativas as falas dos sujeitos durante a realização do grupo focal. A investigação narrativa é uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, cuja visibilidade vem aumentando nos últimos anos. Entendemos a narrativa como uma prática social que produz os sujeitos. Ao narrar nossa história, acabamos por repensá-la, reconstruí-la e produzi-la, como apontam Paula Ribeiro e Dárcia Ávila (2013):

Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias (2013, p. 72).

De acordo com as autoras, nesse movimento de narrar as nossas histórias, passamos a ser construídos por elas. Assim, durante o trabalho com narrativas, não estamos apenas contando as nossas experiências, mas (re)significando a nossa história e impondo significado à experiência. Nossa história é composta por muitas outras que nos foram narradas, como aponta Jorge Larrosa, “a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa” (1996, p. 461-462) Logo, a narrativa pode ser entendida como uma prática social e cultural que constitui os sujeitos.

Destacamos, também, que no trabalho com as narrativas, o tempo que conta não é o cronológico, dos acontecimentos; a narrativa tem seu tempo próprio, guiado pela ordem em que as lembranças vão surgindo, de forma que podemos perceber um movimento descontínuo

de ir e vir. É nesse movimento de narração, nesse ouvir de histórias, que vamos forjando nossa identidade no tempo:

O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA 1996, p. 69).

A investigação narrativa permite a utilização de distintas estratégias na produção de dados. Nesta pesquisa, enviamos um questionário para todos/as os/as professores/as de ciências pertencentes à rede municipal de ensino e realizamos um grupo focal com professoras que desenvolveram trabalhos com o livro paradidático da Mariana. Para conhecermos as narrativas desses/as professores/as, primeiramente entramos em contato com a Secretaria de Educação do município, a qual, a partir de um convênio firmado entre a prefeitura do Rio Grande, RS e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, distribuiu trinta (30) exemplares do livro para cada escola de Ensino Fundamental da cidade. Esse contato com a divisão de bibliotecas visava a averiguar se os exemplares haviam sido distribuídos às escolas e como tal processo fora realizado. Nesse contato, fomos informadas de que todos os livros foram entregues às escolas.

Em seguida, buscamos estabelecer contato com as cinquenta e quatro (54) escolas municipais de Ensino Fundamental e conseguimos contatar, por telefone, quarenta e quatro (44), visto que dez (10) escolas pertencem à zona rural do município e não possuem um número de telefone fixo, apenas um celular. Ao contatar esses números, constatamos que alguns já não existiam mais e outros eram direcionados diretamente para a caixa postal. Dessa forma, optamos por trabalhar com quarenta e quatro (44) escolas. Dessas, seis (6) afirmaram não ter conhecimento sobre o material; mesmo após algumas tentativas de contato com diferentes servidores/as da instituição, não conseguimos obter nenhuma informação a respeito do recebimento ou não do livro pela escola. Vinte (20) apontaram que o material não chegou e dezoito (18) afirmaram que o material chegou, sendo que treze (13) estão utilizando o livro, como aponta o gráfico (Fig. 26).

Fig. 26 - Gráfico referente à distribuição do livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir desse levantamento, passamos a focar nas escolas e nos/as docentes que estavam utilizando o material. Para isso, encaminhamos um e-mail para todas as escolas municipais e para os/as professores/as de ciências, posto que o livro foi produzido e direcionado para os/as docentes da disciplina de ciências, os quais receberam um exemplar a fim de que pudessem utilizá-lo em suas práticas. No e-mail, além de uma carta de apresentação da pesquisa, havia um breve questionário com questões dissertativas, que objetivavam conhecer as concepções acerca do livro e como vêm desenvolvendo suas práticas pedagógicas no que diz respeito aos corpos.

Após algumas semanas, recebemos quatro (4) respostas, três (3) foram de docentes da disciplina de ciências, que atuavam em escolas distintas, e uma de um grupo de professoras que estava desenvolvendo um projeto na escola a partir do livro. A fim de conhecer melhor esse projeto, realizamos uma visita à escola, onde ficamos sabendo que o e-mail foi recebido pela coordenadora pedagógica, que organizou, juntamente com docentes, uma resposta coletiva ao questionário. Esse grupo de professoras¹³ desenvolveu um projeto interdisciplinar baseado no livro de Mariana, o que indicou novos caminhos para a nossa pesquisa e possibilitou maior contato com essa escola, o que levou à realização de um grupo focal.

Considerando que o grupo docente da escola mencionada mostrou-se receptivo à nossa pesquisa, fomos até a escola. Lá, entramos em contato com a orientadora pedagógica e informamos que gostaríamos de realizar um grupo focal com os/as professores/as que estavam desenvolvendo o projeto de aprendizagem intitulado 15 anos, com o objetivo de perceber os efeitos que a obra vem produzindo nas práticas docentes dessa escola.

O projeto desenvolvido a partir do livro da Mariana é descrito pelas professoras como interdisciplinar, visto que contou com a participação de docentes de distintas áreas, como matemática, português, geografia, literatura, educação artística, ensino religioso, história, ciências e educação física. O projeto teve como fio condutor o livro paradidático e, a partir dele, algumas professoras desenvolveram subprojetos, enquanto outras inseriram a temática em suas práticas, levando em consideração os temas que mais se encaixavam com suas disciplinas.

O desenvolvimento de um projeto de aprendizagem a partir do livro da Mariana foi uma surpresa com a qual nos deparamos durante a realização desta pesquisa. Muitas perguntas sobre a condução desse projeto nos inquietaram e, a fim de conhecer as motivações que o orientaram e os efeitos produzidos pelo livro na prática dessas docentes, realizamos um

13

O projeto mencionado foi desenvolvido apenas por mulheres, professores, assim ao nos referirmos a este grupo não utilizaremos a flexão de gênero.

grupo focal com as que empreenderam a atividade.

Entendemos grupo focal como sendo uma discussão conjunta, realizada com um grupo relativamente pequeno, contendo no máximo doze pessoas, possibilitando, assim, que todos/as possam expressar suas ideias. O grupo conta também com o/a moderador/a, o/a qual é responsável por conduzir as discussões, não precisando ser necessariamente o/a pesquisador/a. De acordo com Sônia Gondim (2003), a ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema, de forma que a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. O que importa é a opinião do grupo e não a do indivíduo, visto que, durante o processo, os posicionamentos dos sujeitos podem mudar, devido à interação dos sujeitos no grupo, que passam a interferir, questionar e desestabilizar uns aos outros.

Para o desenvolvimento desse grupo focal, contamos com a participação de oito (8) professoras que organizaram e desenvolveram o projeto com as turmas de oitavo ano da escola onde lecionam, a partir do livro da Mariana. Esse encontro ocorreu no local de trabalho das docentes e foi registrado em gravações de vídeo e de áudio¹⁴. Além das participantes, o grupo era formado pela pesquisadora, que atuou como moderadora, uma colega pesquisadora, que atuou como relatora, e um operador de câmera, que auxiliou nas gravações.

Destaca-se que o grupo focal foi composto por professoras que lecionam as disciplinas de geografia, português, educação física, ensino religioso, literatura, matemática, artes e ciências e foi realizado durante o horário de trabalho das docentes, sendo-nos cedido o tempo de setenta e cinco minutos para sua realização. No primeiro momento, o grupo se apresentou, contou como foi o contato inicial com o livro, quais as primeiras percepções, como a temática corpo era abordada anteriormente e como surgiu a ideia de desenvolver o projeto. O grupo também contou como o livro foi abordado em cada disciplina, como ocorreu o planejamento do projeto e como se deu a participação dos/as pais/mães e dos/as estudantes nesse processo.

Para a análise dos dados produzidos a partir do grupo focal, utilizamos a estratégia de investigação narrativa. Dessa maneira, as narrativas produzidas pelas professoras em relação ao livro da Mariana foram agrupadas por semelhança, a partir das relações que estabeleciam entre si, e deram origem a dois eixos: impressões dos docentes em relação ao livro e percepção das professoras em relação ao projeto desenvolvido. A seguir, apresentamos as análises.

14

Foi disponibilizado às participantes um Termo de Consentimento para participação na pesquisa.

4.1.4 Analisando as Narrativas de Professoras sobre o livro “Os 15 Anos de Mariana”

Nesta seção, apresentamos as análises oriundas de dois eixos que emergiram ao longo das narrativas, produzidas durante a realização do grupo focal. Primeiramente, analisaremos as narrativas referentes ao primeiro eixo, que apontam as **impressões das docentes em relação ao livro**. Como podemos observar, elas destacam a presença de temas que chamam a atenção dos estudantes e a abordagem com que os conteúdos são inseridos ao longo da história.

Silvia (professora de artes)¹⁵ - Eu gostei bastante, acho que o livro tem os temas que são bem voltados pra idade deles.

Brisa (professora de geografia) – Eu achei ele um livro bastante eclético, bem voltado pra idade deles mesmo.

Rose (professora de ciências) - Eu gostei bastante do livro porque tem os conteúdos, que a gente se preocupa um pouco com esse lado também, mas de uma forma, assim, literária, de uma forma que agrada o adolescente, os assuntos, a questão familiar uma série de coisas.

Gabriela (professora de ensino religioso) - Eu já conhecia o livro 15 anos de Mariana, pra mim os assuntos são excelentes, é bem dentro do que eu trabalho, então foi bem confortável.

Juliana (professora de educação física) - Eu acho que o livro em si como as gurias disseram, pra mim ele traz... ele é bem pertinente nas coisas que eles passam, que eles precisam saber e que eles gostam de falar.

A partir das narrativas apresentadas, apontamos que o livro da Mariana foi bem acolhido pelos/as professores/as nas escolas, especialmente por apresentar temas que são direcionados para a idade dos/as estudantes. Ressalta-se que esse projeto¹⁶ foi desenvolvido com turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo quatorze (14) anos a idade, em média, desses/as estudantes, o que os/as classifica como adolescentes, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil, que demarca a adolescência como o período dos doze (12) aos dezoito (18) anos de idade. Assim, podemos inferir que, para esse grupo de professoras, os temas abordados no livro, como corpo, sexualidade, consumo de álcool e problemas familiares, fazem parte do universo adolescente.

Consideramos que a adolescência não é uma fase “natural” da vida, mas uma

15

Os nomes apresentados aqui são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

16

O projeto aqui mencionado foi desenvolvido por docentes de distintas disciplinas que lecionam nos oitavos anos e tinha como base o livro de Mariana.

produção carregada de significados culturais, históricos e sociais,

[...] uma construção que se dá a partir dos discursos de diversos campos – biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros – e de diversas pedagogias culturais – programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. – que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida (QUADRADO, 2006, p.28).

Atentar para o carácter produzido dessa fase descrita como adolescência possibilita reconhecer que ela não é fixa, estável, universal. Isso aponta que nem todos/as vivenciaram as mesmas experiências na mesma idade, o que nos levar a afirmar que existem múltiplas formas de ser adolescente, como aponta Barros “não podemos afirmar que todos/as adolescentes são irritantes, confusos, gostam de aparecer e vivenciam a sexualidade” (2014, p.26). Entretanto, destacamos que no documento da Base Nacional Comum Curricular¹⁷ (2015) a adolescência vem sendo pensada somente a partir do discurso científico, ao propor que, ao nono ano do ensino fundamental, sejam abordadas as mudanças que acontecem na adolescência, focando nas doenças sexualmente transmissíveis e nas transformações físicas e emocionais.

O direcionamento proposto nesse documento contribui para sustentar um discurso que aponta a adolescência como uma época marcada pela biologia, em que é necessário conhecer o próprio corpo para melhor gerenciá-lo. Esse enfoque legitima o discurso de que o corpo deve ser abordado nos oitavos anos, pois nessa idade os estudantes já estão maduros para falar sobre o tema, como podemos observar nas narrativas das professoras ao serem indagadas sobre a utilização do livro com outras turmas.

Dana (professora de português) - A sexualidade seria no 8º ano, pensando em outras séries, outros anos não.

Rose - É se trabalha questões desde que eles são pequenos, mas assim, o foco principal é no 8º ano.

Dana - Até pela maturidade.

Dana - Eu acho interessante, a história da camisinha, do pênis de borracha eu acho muito interessante, porque pra idade deles, é da idade deles, eles tem que aprender, eles têm que saber eu acho importante.

As narrativas apresentadas indicam um receio em trabalhar um livro que discute a produção dos corpos fora do espaço que o currículo legitima como pertencente ao corpo, ou seja, o oitavo ano do Ensino Fundamental. Essa resistência em pensar o corpo fora do oitavo

17

Documento ainda em fase de construção, que pode ser acessado na página <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

ano, não é uma questão restrita a ciências, como podemos observar na narrativa da professora de matemática, que aponta ter enfrentado dificuldades em se encaixar no projeto:

Lica (professora de matemática) - Esse foi o problema, os conteúdos do oitavo ano não me deixaram entrar muito no projeto, então esses conteúdos mesmo de gráficos, claro a gente tem que trabalhar sempre, mas não é um conteúdo do oitavo ano, é mais do nono, lá do sexto ano e depois do nono ano.

Essa “tradição” curricular que aponta quais conteúdos devem estar presentes no currículo, a partir de qual viés devem ser abordados e em qual ano, necessita ser problematizada. Para tal, devemos lembrar, como aponta Santos (2004) que a ciência possui uma história que está longe de ser natural. Ela deve ser encarada como uma produção que carrega suas marcas. Como uma narrativa, cujas “histórias produzem seres materiais muito específicos e que a forma como se fala deles não só os descreve, mas os produz” (SANTOS, 2004, p. 254).

A dificuldade em incluir a Matemática em projetos interdisciplinares por vezes encontra-se centrada na forma em que essa ciência é vista, ou seja, como uma área do conhecimento responsável por trabalhar com números e abstrações. Entretanto, essa visão simplista e frágil sobre a Matemática necessita ser repensada, como aponta Isabel Lara:

Esse “bicho-papão” ou terror dos/as nossos/as alunos/as só perderá sua área de “lobo-mau” quando nós, educadores/as, centrarmos todos os nossos esforços para que ensinar Matemática seja: desenvolver o raciocínio lógico e não apenas a cópia ou repetição exaustiva de exercícios-padrão; estimular o pensamento independente e não apenas a capacidade mnemônica; desenvolver a criatividade e não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados; desenvolver a capacidade de manejar situações reais e resolver diferentes tipos de problemas e não continuar naquela “mesmice” que vivemos quando éramos alunos/as (2003, p.18-19).

Então, o entendimento de que o conhecimento matemático encontra-se inserido em nosso cotidiano possibilitará olhar para esse saber de outra maneira. Dessa forma, sua articulação com as demais disciplinas poderá ser mais efetiva, o que pode contribuir para que o/a estudante construa “uma prática educativa capaz de promover a troca de experiências matemáticas com outras disciplinas, viabilizando a compreensão dessa em relação a seus campos de aplicação” (SILVA e GROENWALD, 2001, p. 169).

Entendemos que o lugar ocupado pelos conteúdos no currículo escolar é um lugar construído em meios a relações de poder-saber, as quais estabeleceram o discurso científico como o saber legitimado para conduzir as discussões. Em relação a essa legitimidade adquirida pelo saber científico, Luís Henrique dos Santos aponta:

[...] havia (e há) a crença de que a ciência seria (é) o privilegiado meio de “desvelar a realidade” do mundo. Como meio indiscutível de “desvelamento” do mundo não é de se estranhar que a escola tenha adotado de forma irrestrita e acrítica as especificidades ditadas por aqueles que estavam (e estão) fazendo ciência. Nesse sentido, se investem de maior poder explicativo, para dizer como deve ser o ensino de ciências, precisamente, aquelas propostas que se fundamentam nas ciências de origem (química, física, biologia – as ditas *hard sciences*/ ciências duras). Tais propostas ganham legitimidade no campo do ensino em ciências, justamente, por se constituírem em traduções/imitações das ciências de origem (2004, p. 230-231) [grifos do autor].

A partir do exposto, podemos entender como os saberes da ciência adquiriram um lugar legitimado no currículo. Assim, cabe problematizar os demais discursos envolvidos na produção dos corpos e questionar por que determinados conteúdos estão entrelaçados a séries específicas.

O segundo eixo de análise reúne as narrativas referentes às **percepções das professoras sobre o projeto desenvolvido**. De acordo com as docentes, sua realização agradou muito os/as estudantes, como podemos observar nas narrativas expostas:

Rose – A partir do tema, cada tema do livro, eles tiravam mais alguma coisa que eles tinham curiosidade, a partir daquilo ali então abria o leque, nós aprofundamos a questão do livro.

Dana - Eu acho que no livro aparece o álcool, não cita as drogas ilícitas. Mas eles puxaram, eles queriam saber se podia e eu disse que podia, falava das lícitas e puxava as ilícitas, e eles puxaram, eles perguntaram e eu deixei.

Rose - Eu perguntava: mas por que que tu escolheu isso? Não, eu queria saber sobre isso. Assim realmente partiu da curiosidade deles, isso que eu acho importante.

As narrativas indicam que o desenvolvimento do projeto mobilizou os/as estudantes a pesquisarem temas que estão presentes no cotidiano deles/as e que, muitas vezes, não encontram espaço para serem discutidos no ambiente escolar. Como apontam Ana Cunha *et al.* (2010), ao abordarmos a temática do corpo humano, não podemos focar somente nos aspectos fisiológicos; é necessário uma abordagem que considere temas como a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis, boa alimentação, exercícios físicos, obesidade, bulimia, *bullying* e agressões ao corpo. Todos estes temas devem estar em nossas preocupações.

Ao desenvolver o projeto 15 anos, as professoras passaram a trabalhar com os conhecimentos que os/as estudantes já possuíam e, a partir das suas inquietações e curiosidades, eles foram incentivados a pesquisar sobre os temas que gostariam de conhecer

mais. Como nos conta a professora Brisa, ao narrar que os/as estudantes saíram de sua zona de conforto e foram buscar informações sobre assuntos de seu interesse em livros, na internet e no posto de saúde:

Brisa - Motiva também o aluno a procurar, como foi o trabalho das gurias sobre sexualidade. Eles foram além, pesquisaram outras coisas. Quanta coisa, quanto conhecimento a gente conseguiu adquirir em cima do livro, de um livro interessante.

Rose – Ah e eles encontraram na internet uma informação errada e eles souberam depois corrigir, isso eu gostei, também.

Juliana - O livro fala de sexualidade de uma forma mais... claro, ele entra no assunto da ciência, mas ela fala de uma forma mais superficial e aí o grupo ia lá e pesquisava geralmente o que eles queriam saber além do livro.

A partir dessa interação, professoras e estudantes passam a construir outro conhecimento, que é interessante, tem significado e pode ser aplicado de forma prática no cotidiano. Ao se questionarem sobre como o conteúdo pedagógico afetava a curiosidade do/a estudante, e, a partir disso, incentivarem seus/as estudantes a pesquisarem e a elaborarem novas perguntas (BRITZMAN, 2013), esse grupo de professoras possibilitou que eles/as se sentissem mais à vontade para perguntar e discutir qualquer tema no ambiente escolar, como apontam as narrativas das professoras Rose e Sílvia.

Rose - Tem aprendizagens que eles não se deram conta que fizeram.

Sílvia - Eles estavam confortáveis com uma coisa que rodeia a vida deles. Algumas vezes, a gente faz um projeto e eles sabem tudo sobre o projeto, embora a gente saiba que eles já sabem muita coisa, aprendem muita coisa, mas eles falam meio que a parte do que eles aprenderam, mas não é o que eles vivenciam e ali não. Ali eles estavam bem à vontade.

Atualmente, com tantos atrativos, como internet e programas de televisão, tornar a escola atrativa não tem sido uma tarefa muito fácil, visto que “os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais, da forma como vêm sendo desenvolvidos, conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informação que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional” (FAZENDA, 1997, p. 155). Entretanto, podemos dizer que as atividades desenvolvidas por esse grupo de professoras possibilitou que os/as estudantes produzissem não um conhecimento mecânico, o qual tem como objetivo final uma prova, mas conhecimentos que estabelecem relações e fazem sentido para o/a estudante, pois partem das suas inquietações,

das suas curiosidades. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades deve ser pautado nas problemáticas “para as quais os alunos querem respostas, e não somente em torno das perguntas e respostas encontradas no livro didático. As aulas devem ser fomentadas pela discussão em torno de curiosidades cotidianas” (CUNHA, FREITAS, SILVA, 2010, p.70).

A partir das narrativas das professoras, entendemos que esse projeto mobilizou os/as estudantes. Eles/as se sentiram confortáveis para perguntar, discutir, procurar outras fontes de informação, pois estavam envolvidos/as com os temas abordados. Assim, para esse grupo foi possível experimentar um currículo que não se centra apenas no ensinar, mas que considera as distintas formas de aprendizagem, buscando incorporar em suas discussões aspectos didáticos, culturais, históricos e políticos. Dessa forma, o que move esse currículo é “o prazer de ensinar junto com a alegria do aprender” (PARAÍSO, 2015, p. 283).

4.1.5 Algumas considerações

As narrativas apresentadas apontam que o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” vem produzindo efeitos nas práticas pedagógicas dessa escola do município do Rio Grande, RS. Entre os efeitos produzidos, destacamos o engajamento de professoras e estudantes na concepção e no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, baseado no livro. O projeto desafiou as docentes a abordarem a produção dos corpos nas disciplinas que lecionam e tornou o ambiente escolar mais interessante para os/as estudantes, pois abordou temas com os quais estavam familiarizados, tais como as mudanças dos corpos, *bullying*, sexualidade, entre outros.

As narrativas produzidas pelas professoras demonstram que o livro foi bem aceito pela comunidade escolar. Entre os pontos destacados, estão a temática abordada na obra, que estabelece relação com o dia-a-dia dos/as estudantes, e o fato de o livro apresentar os conteúdos de ciências relativos ao corpo humano de uma maneira lúdica e divertida, a qual agrada aos/as alunos/as. As docentes também reafirmam o discurso de que a temática do corpo deve ser restrita ao oitavo ano, afirmando que os/as estudantes menores não possuem maturidade para abordar tal tema e, no ano seguinte, os temas são outros. Dessa forma, ainda que a atividade tenha propiciado algumas rupturas na maneira de perceber o ensino dos corpos, ainda estamos presos/as à estrutura conteúdo/série. Aponta-se que esse fato não se restringe ao conteúdo corpo humano, pois a professora de matemática afirma ter tido dificuldades no desenvolvimento do projeto, posto que os temas abordados no oitavo ano não estabeleciam relação com o livro. Nesse sentido, entendemos que ainda existe um lugar “certo” e pré-determinado para abordar cada assunto e esse lugar é dado através da

organização curricular, do livro didático e das docentes, que acabam por seguir tais documentos.

Apesar das limitações, as atividades propostas, de acordo com as docentes, suscitaram a curiosidade dos/as estudantes, mobilizando-os a pesquisarem outras temáticas que não haviam sido discutidas em sala de aula. Assim, tal abordagem possibilitou o desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa, ancorada nas experiências dos/as estudantes. Logo, entendemos que compreender a ciência e o currículo escolar como produções históricas, políticas e culturais, imersas em relações de poder-saber, pode constituir um caminho para podermos pensar outras formas de ensino e de aprendizagem. O livro “ Os 15 de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, ao propor uma abordagem distinta da encontrado no livro didático, possibilita brechas para que outras formas de organização do trabalho docente emergjam, possibilitando que outras formas de se pensar o corpo no currículo escolar ganhem espaço nas práticas docentes.

4.1.6 Referências

BARROS, Suzana da Conceição de. *Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida pela mídia*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. 188p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. 302p.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. 9. ed. Brasília, 2012. 207p.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.83-111.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira.; FREITAS, Denise de.; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 61-76.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Reflexões Metodológicas sobre a tese: interdisciplinaridade – um projeto em parceria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, .1997. p. 145-162.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431p.

GONDIM, Sônia Guedes. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série*. São Paulo: Rêspel, 2003.

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

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 –86.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 07-34.

MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa e SILVA. Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____(org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez, 2000. p. 7-37.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. IN: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.) *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ed. da Ulbra, 2015. p. 269-288.

QUADRADO, Raquel Pereira. *Adolescentes: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. 2006. 129p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa e ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências,

trajetórias...a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz e HENNING, Paula Corrêa (org.). *Cadernos Pedagógicos, Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos* – Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 71-78.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cultos e enigmas do corpo na história. In: STREY, Marlene e CABEDA, Sonia (Org.). *Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 107-132.

SANTOS, Luís Henrique S. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2004. p. 229-256.

SILVA, Carmen Kaiber Da.; GROENWALD, Lisete Oliveira. Integrando a Matemática ao tema Educação Ambiental. *Paradigma* v. XXII, n. 2. 2001. p. 151-170.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de Biologia*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. 202p.

4.2 “PARA NÓS, É MUITO NATURAL FAZER INTERDISCIPLINARIDADE”: ANALISANDO NARRATIVAS ACERCA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR 15 ANOS

Taina Guerra Chimieski
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
taina.bio@hotmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Raquel Pereira Quadrado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
raquelquadrado@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as narrativas produzidas sobre o projeto interdisciplinar 15 anos e os entendimentos de interdisciplinaridade que pautaram tal trabalho. O projeto foi desenvolvido por professoras de diferentes áreas que lecionam na rede municipal de ensino do município do Rio Grande, RS. A metodologia empregada na pesquisa foi a investigação narrativa e a estratégia utilizada para a produção dos dados foi a realização de um grupo focal. As análises apontam que o entendimento de interdisciplinaridade do grupo pesquisado baseia-se no desenvolvimento de atividades em torno de um mesmo tema, pelas diversas disciplinas que atuam na mesma série. Além disso, indicam que o desenvolvimento do projeto mencionado, possibilitou a articulação entre as diferentes disciplinas e que a falta de tempo disponível mostrou-se como um fator limitador para a elaboração de um planejamento em conjunto entre as docentes.

Palavras-chave: Corpos; currículo; interdisciplinaridade.

Abstract: This paper analyzes the narratives produced by the interdisciplinary project 15 years and interdisciplinary understandings that guide such work. The project was developed by teachers of different areas they teach in school municipal of the city Rio Grande, RS. The methodology used was the narrative research and the strategy used for the production of data a focus group. The analyzes show that the interdisciplinary understanding of group that was involved in the research is based on development activities around the same theme, by the various disciplines working in the same series. Beyond that, indicate that the development of the said project, allows the articulation between the different disciplines and that lack of time proved to be a limiter factor for preparation a planning together between teachers.

Keywords: Bodies; curriculum; interdisciplinarity.

4.2.1 Considerações Iniciais

A interdisciplinaridade é um tema que vem ganhando espaço nos estudos em educação, pois se apresenta como uma possibilidade de rompimento à abordagem tradicional fragmentada presente nas instituições de ensino, a qual muitas vezes é descrita como incapaz de atender às demandas de um ensino contextualizado. Essa visão de ensino integrado,

contextualizado, que faz sentido para os/as¹⁸ estudantes, é um dos fatores que tem contribuído para a emergência das discussões acerca da interdisciplinaridade no contexto escolar.

O presente trabalho tem por objetivo analisar as narrativas produzidas sobre o projeto interdisciplinar 15 anos, desenvolvido com três turmas de oitavo ano de uma escola do município do Rio Grande, RS, e os entendimentos de interdisciplinaridade que pautam esse projeto. Ancoradas na perspectiva teórica dos Estudos Culturais na sua vertente pós-estruturalista, utilizamos a metodologia de investigação narrativa e como estratégia para produção e análise dos dados.

Para a organização do texto, em um primeiro momento, apresentamos alguns entendimentos sobre interdisciplinaridade e, em seguida, os caminhos que trilhamos para a produção dos dados a partir da investigação narrativa, utilizando-nos da estratégia de grupo focal. Por fim, apresentamos as análises das narrativas e tecemos algumas considerações.

4.2.2 Problematizando a Interdisciplinaridade

O termo interdisciplinar tem sua origem no latim, formado a partir do prefixo *inter*, do radical *disciplina* e do sufixo *dade*. *Inter* denota "dentro de", "entre", *disciplina* significa "receber" e está na base de *discere*, "aprender", *discipulus*, "o que aprende" (FIORIN, 2008). *Disciplina* atualmente também está ligada a um conjunto de saberes de um mesmo campo, como, por exemplo, a Ciência. O termo *dade* corresponde à qualidade, ao estado ou ao resultado da ação. A partir da etimologia, podemos dizer que interdisciplinaridade está ligada ao aprender entre disciplinas, remetendo, assim, à ideia de contextualização, que se opõe à de fragmentação observada em muitos currículos escolares vigentes.

Discussões em torno da interdisciplinaridade emergem com maior vigor na Europa, especialmente na França e na Itália em meados de década de 1960, em resposta a uma necessidade de romper com a separação e o caráter de especialização do conhecimento. De acordo com Mafalda Francischett (2005), Georges Gusdorf foi um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade, apresentando, em 1961, à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências. Ele pautava-se na diminuição da distância teórica entre as Ciências Humanas e tinha por objetivo sistematizar a metodologia e os enfoques das pesquisas realizadas no ano de 1964.

No Brasil, a interdisciplinaridade torna-se foco de discussões uma década depois, no

18

Compreendemos que a linguagem produz e institui lugares e relações. Dessa forma, ao utilizar o masculino para referirmos aos dois gêneros, promovemos o ocultamento do feminino. Assim, utilizaremos os pronomes aos/as para nos referirmos aos gêneros.

final dos anos 1970. e, segundo Ivani Fazenda (2002), chega com sérias distorções, apresentando-se como uma palavra de ordem a ser explorada, um modismo. Hilton Japiassu torna-se pioneiro ao realizar a primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil. Nela, o autor propõe questionamentos acerca da temática e de seus conceitos, além de realizar uma reflexão em relação às estratégias interdisciplinares que vinham sendo desenvolvidas naquele período. Os estudos de Gusdorf (1960) e Japiassu (1976) impulsionaram a produção da dissertação de mestrado de Fazenda, intitulada “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro”, concluída em 1978. Tal pesquisa tornou-se referência no campo dos estudos da interdisciplinaridade na educação.

Nas décadas seguintes, muitos/as autores/as dedicaram-se a realizar pesquisas em relação à temática, buscando “definir a interdisciplinaridade, e nessa busca, muitas vezes, se perdem na diferenciação de aspectos tais como: multi, pluri e transdisciplinaridade” (FAZENDA, 1997, p.155). De acordo com Clarissa Fortes, a dificuldade em conceituar o termo Interdisciplinaridade consiste no fato de ser um “conceito que varia, não somente no nome, mas também no seu significado” (2009, p.7), de modo que as definições dependem “do ponto de vista e da vivência de cada um, da experiência educacional, que é particular” (id.).

Assim, entendemos que não existe um conceito universal para abarcar tal tema e que essa busca pela conceitualização da interdisciplinaridade “é uma questão típica do nosso século” (SANTOMÉ, 1998, p.48). Embora existam muitos entendimentos em relação à temática, juntamente com Juarez Thiesen compreendemos que:

Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito, para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares existentes e porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar (2008, p.547).

Portanto, não buscamos conceituar a interdisciplinaridade, pois no campo teórico em que estamos inseridos, das pesquisas pós-críticas, afastamo-nos das explicações universais, das totalidades. Em vez disso, optamos pelas explicações e pelas narrativas parciais, pelo local e pelo particular, sem nos preocuparmos com as comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação; preferimos a invenção, a criação, o artefato, a produção (PARAÍSO, 2004).

Ao analisarmos, nesta pesquisa, o desenvolvimento do projeto 15 anos, cabe destacar que sua nomeação como interdisciplinar foi realizada pelo grupo que o concebeu e o realizou,

a partir de suas experiências e seus conceitos em relação ao que define um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, entendemos que existem múltiplas formas de pensar e de trabalhar de maneira interdisciplinar, como afirma Julie Klein, “não existe um currículo interdisciplinar único, um paradigma para a prática único e uma teoria única” (2001, p. 115). Entretanto, “embora não exista apenas um processo, nem muito menos uma linha rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer intervenção interdisciplinar” (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

Compreendemos que qualquer ação de cunho interdisciplinar está vinculada a uma metodologia, que, apesar de ter um caráter flexível, determina quais elementos devem nortear o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Embora tenhamos o pressuposto de que qualquer tentativa de conceituar o termo é fragmentada, compartilhamos das concepções de Sílvio Gallo ao dizer que a interdisciplinaridade pode ser “uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade” (GALLO, 1995, p. 2). Dessa forma, a busca pela interdisciplinaridade pressupõe uma reforma no currículo escolar.

Pensar em um currículo interdisciplinar não implica abolir as disciplinas, mas promover o diálogo e a integração entre elas, possibilitando, assim, que os/as estudantes compreendam que os saberes estão todos interligados e que as disciplinas estabelecem relações umas com as outras. Logo, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode auxiliar na construção de um conhecimento que estabelece relação entre os saberes empíricos e os saberes dos conteúdos escolares.

A partir desses olhares e dessas discussões é que analisamos o projeto interdisciplinar 15 anos. Na seção seguinte, apresentamos os caminhos que trilhamos para a produção dos dados desta pesquisa.

4.2.3 Trajetória da Pesquisa

Esta pesquisa configura-se com base nas narrativas de oito (8) professoras que lecionam em uma escola de Ensino Fundamental no município do Rio Grande, RS. Essas docentes desenvolveram, no ano de 2014, um projeto que buscou trabalhar o corpo de maneira interdisciplinar, tendo como ponto de partida o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos¹⁹.”

19

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013. 144p.

A produção dos dados encontra-se ancorada na metodologia de investigação narrativa, a partir dos pressupostos de Jorge Larrosa (1996), Michael Connelly e Jean Clandinin (1995). Para Connelly e Clandinin, a narrativa situa-se em uma abordagem de investigação qualitativa, “pois está baseada na experiência vivida e nas qualidades de vida e da educação” (1995, p. 16). Para tais autores, a utilização da narrativa como método de investigação fundamenta-se no entendimento de que somos seres contadores de histórias e, ao contar nossas histórias, as (re)significamos; somos personagens tanto das nossas histórias como das histórias dos outros/as.

As narrativas não devem ser tomadas como descrições da realidade, mas produtoras de sentidos, visto que os sujeitos, ao relatarem os fatos vividos por eles mesmos, têm a oportunidade de reconstruir a trajetória percorrida, formulando novos significados. A narrativa não é a verdade dos fatos, mas é a representação do/da narrador/a e, nesse sentido, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997). Então, no trabalho com narrativas, o foco é entender que o que está sendo narrado faz sentido e que, naquele momento, constitui-se a verdade para o sujeito, a qual pode mudar em outro momento ou em outro contexto. Cabe entender a narrativa como uma recordação que está sendo reconstruída e significada em meio a relações de poder:

Minha identidade, quem eu sou, não é algo que progressivamente encontro ou descubro ou aprendo a descrever melhor, mas sim algo que é fabricado, que invento, e construo dentro dos recursos semióticos de que disponho, do dicionário e das formas de composição que obtenho as histórias que ouço e que leio, da gramática, em suma, que aprendo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversa de narrativas que é a vida (LARROSA, 1996, p. 477) [tradução nossa].

Na investigação narrativa, os/as pesquisadores/as podem utilizar diferentes estratégias para a produção dos dados narrativos, como, por exemplo, entrevistas, notas de diários, escritas autobiográficas e biográficas, contar histórias, escritas de cartas, fotografias, histórias de vida, entre outras (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Nesta pesquisa, os dados narrativos foram produzidos a partir da realização de um grupo focal, pois apresenta-se como uma técnica de pesquisa qualitativa, muito utilizada quando o objetivo é conhecer e problematizar “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2012, p. 12).

De acordo com os estudos de Bernadete Gatti (2012), entendemos que grupo focal pode ser definido como uma estratégia de pesquisa, a partir da qual se produz os dados,

conforme as interações estabelecidas entre o/a pesquisador/a e os/as participantes. O tema da conversa é escolhido pelo/a pesquisador/a, que pode atuar como moderador/a, fundamentado em inquietações de pesquisa. Durante o desenvolvimento do grupo, é comum a conversa perder o foco, sendo importante que o/a pesquisador/a elabore um roteiro, previamente, a fim de reconduzir a discussão ao seu foco de interesse. Nesse sentido, elaboramos um guia que continha questões buscando compreender o que mobilizou o desenvolvimento do projeto interdisciplinar 15 anos, como foi desenvolvida a articulação entre as disciplinas e qual abordagem de corpo se fez presente durante o trabalho realizado.

Na literatura, não há um número específico de quantos/as participantes podem fazer parte do grupo. No entanto, o consenso é de que sejam grupos pequenos, para gerar uma maior interação entre os/as integrantes, possibilitando, assim, que todos/as sintam-se à vontade para expor suas narrativas. Porém, ressaltamos que o que importa não é a opinião do/a sujeito, pois “[...] para efeitos de análise e interpretação, mesmo as opiniões individuais, únicas, são consideradas como sendo do grupo” (SMEHA, 2009, p. 262). O grupo focal foi composto por oito (8) professoras que desenvolveram o projeto, pela pesquisadora, que atuou como moderadora e conduziu as discussões, por uma relatora e pelo operador da câmera, responsável por registrar em vídeo a realização da atividade.

As questões éticas também merecem atenção especial na utilização do grupo focal. Nesta pesquisa, a fim de preservar os nomes das participantes, solicitamos que cada uma escolhesse um codinome. Além disso, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando-as sobre os objetivos e os procedimentos adotados na realização do nosso encontro. Outro fator a ser observado é o local onde o encontro é realizado:

Assim, é importante que se preste atenção ao local dos encontros, pois o mesmo deve favorecer a interação entre os participantes. Nesse sentido, o ambiente precisa ser agradável e confortável, com o mínimo de ruídos externos, que possibilite trabalhar com as cadeiras dispostas em círculo, para que todos os/as participantes possam olhar, ver e conhecer. Também é importante que o local seja de fácil acesso aos/as participantes e sem que se tenha que dispor de recursos financeiros para a locomoção (SILVA e RIBEIRO, 2007, p.5).

Dessa forma, atentando para tais preocupações, realizamos o grupo focal na escola em que as professoras trabalham e na qual desenvolveram o projeto 15 anos. O espaço cedido para a realização do encontro foi a biblioteca da escola, que estava vazia no momento por não haver aula no dia - apenas uma reunião com o corpo docente. Assim, as docentes que compuseram o grupo chegaram uma hora antes do horário marcado para a reunião para

participar do encontro proposto.

Para analisar as narrativas produzidas a partir dessa estratégia, buscamos atentar para o que estava no nível do discurso, ou seja, não procuramos apontar o que as participantes pretendiam dizer com tal narrativa, mas nos detivemos no que foi dito, ficando no nível do próprio discurso, na exterioridade do discurso. Como aponta Michel Foucault “[...] de fato, não se deve deixar levar pelo que há de estrito na continuidade dos temas, nem supor mais do que a própria história diz” (2010, p. 17).

Logo, ao analisarmos as narrativas produzidas pelas docentes, atentamos para o fato de que não existia nada oculto e buscamos explorar o que foi dito, o que estava posto, sem esquecer que tais narrativas foram produzidas em meio a relações de poder-saber. As narrativas acerca da interdisciplinaridade foram agrupadas em três eixos. O primeiro compreende as concepções das docentes acerca do projeto interdisciplinar 15 anos e os entendimentos de interdisciplinaridade que pautam o projeto. O segundo apresentada as potencialidades do trabalho interdisciplinar com o livro. O terceiro contém as limitações encontradas no desenvolvimento de tal projeto. Algumas narrativas contidas²⁰ em tais eixos serão analisadas a seguir.

4.2.4 Analisando o projeto interdisciplinar 15 anos

O projeto de cunho interdisciplinar intitulado 15 anos foi concebido a partir do livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, produzido por pesquisadores/as da Universidade Federal do Rio Grande – FURG com o objetivo de romper com a visão fragmentada existente nos currículos escolares quanto aos corpos e, dessa forma, promover um ensino que os reconhece como construções biossociais.

A partir de uma parceria existente entre Universidade e Prefeitura Municipal do Rio Grande, realizou-se uma sessão de lançamento do livro, para a qual foram convidados/as os/as diretores/as das escolas de Ensino Fundamental e os/as professores/as de ciências. Na cerimônia, cada escola recebeu para sua biblioteca um conjunto com trinta (30) exemplares da obra e, aos/as professores/as, foi ofertado um exemplar para uso pessoal. A distribuição para foi organizada pelo grupo de educação em ciências, cuja atuação na produção de materiais busca subsidiar o trabalho docente na área. Entretanto, a partir de nossa pesquisa, observamos que docentes de outras disciplinas também têm utilizado o material em suas práticas pedagógicas. Um exemplo é o projeto 15 anos, desenvolvido em uma escola municipal da

20

Devido à limitação de espaço comum nos artigos, não apresentamos a totalidade das narrativas produzidas na pesquisa, optando por selecionar as que consideramos mais representativas de cada eixo.

cidade do Rio Grande, RS.

A escola em questão tem por hábito trabalhar com projetos de aprendizagem há alguns anos. Assim, ao pensar sobre o que poderia ser trabalhado no ano letivo de 2014, a professora de ciências apresentou o livro “Os 15 de Mariana”, que havia recebido recentemente, à professora de português. Após a leitura, elas contataram às demais professoras que trabalham com os oitavos anos, de forma que o projeto 15 anos surgiu, compreendido pelas docentes como tarefa interdisciplinar. O primeiro passo foi buscar mais exemplares do livro, pois apenas um *kit* fora distribuído por escola. Assim, a instituição entrou em contato com o Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM), órgão pertencente à Universidade Federal do Rio Grande - FURG, cujas atribuições, entre outras, são atuar na divulgação e na distribuição do livro em questão.

Posteriormente, a escola recebeu exemplares do livro para trabalhar com todas as três (3) turmas de oitavo ano. O grupo de professoras relatou que todas já se conhecem há algum tempo e não tiveram grandes dificuldades no desenvolvimento do projeto. Nesse eixo, apresentamos as **concepções das docentes em relação ao projeto desenvolvido e seus entendimentos acerca da interdisciplinaridade**. As narrativas a seguir indicam que o projeto foi concebido inicialmente pela professora de ciências, tendo como tema central o livro “Os 15 anos de Mariana”.

Rose (professora de ciências) - Eu conversei com a professora, com a colega aqui, professora de português, e disse: Quem sabe a gente trabalha o livro, porque já entra a parte de literatura com as matérias de ciências? Ela disse: Ah, eu vou ler, vamos ver como é que fica. E ela se interessou pelo assunto, aí como aqui a gente costuma agregar todo mundo, nós já ficamos falando para um, para outro, aí quem sabe tu entras, também, no projeto, a gente faz um projeto dos 15 de Mariana, então foi assim que começou.

Dana (professora de português) – Surgiu como os nossos projetos surgem. [...] E foi uma coisa, como eu disse, que surgiu, não era nem pra ser um projeto de um ano.

As narrativas expõem que a proposta inicial consistia no desenvolvimento de um trabalho que propunha uma integração maior entre as disciplinas de ciências e de português, tendo como norteadora a temática do corpo humano. Entretanto, durante conversas com as colegas, a atividade foi ganhando mais adeptas, tornando-se um projeto no qual todas as disciplinas do oitavo ano se propuseram a discutir o mesmo tema. Em relação a isso, Ivani Fazenda aponta que “[...] o projeto interdisciplinar surge, às vezes, de um (aquele que já

possui em si a atitude interdisciplinar) e contamina os outros e o grupo” (1997, p.159).

O projeto desenvolvido tinha como fio condutor o livro da Mariana, que objetiva problematizar os múltiplos discursos imbricados na construção dos corpos, a partir da festa de 15 anos. O tema central do projeto era, de fato, os 15 anos e o plano de fundo eram a produção e as mudanças sofridas pelos corpos. Dessa forma, cada professora procurou se encaixar na temática dentro das potencialidades de suas disciplinas.

Juliana (professora de Educação Física) - Eu mesma trabalhei na parte da expressividade deles, como eles poderiam expressar aquele conhecimento através do corpo. [...] eu trabalho muito a questão do gênero, no sentido de discutir com eles assim, como é que são as práticas esportivas, porque que o menino e a menina têm que estar separados, então eu falo, eu forço um pouco a barra com eles.

Dana (professora de português) - Eu trabalhei em português primeiro essa parte de como se fazia um resumo embasado no conteúdo e eles fizeram o resumo do livro, depois eu escolhi alguns assuntos, os meus assuntos foram o corpo no sentido da autobiografia, porque daí a gente trabalhou, viu na internet, o dia que eles nasceram o que estava acontecendo, a gente trabalhou a história familiar deles até eles chegarem, vimos outras autobiografias, até eles construírem a deles, está registrado ali. Ai depois a gente trabalhou a parte do corpo, das mudanças físicas e psicológicas através de textos, através de músicas da época, agora, deles.

Gabriela (professora de Ensino Religioso) - [...] eu vi a história dos quinze anos no Brasil, toda aquela parte e todos os assuntos ficaram envolvidos, eu trabalho drogas, eu trabalho sexualidade, tudo isso dentro do ensino religioso, a família e os problemas familiares, sobre o Alzheimer...

Brisa (professora de Geografia) - [...] trabalhei com eles os quinze anos em diversos países, em todos os países, a gente escolheu países do mundo para trabalhar e foi interessante porque a gente descobriu curiosidades, coisas que a gente nunca imaginou. Porque tu sempre pensas assim, ah, quinze anos parece que tu divide o teu mundo só, e que todo mundo é igual porque parece que tudo é assim, então a gente viu culturas diferentes, tinha lugares que nem sequer nunca ninguém festejou quinze anos, que é outra coisa, às vezes era o dia do teu aniversário que era festejado ou o ano do presidente, isso que era mais importante.

Silvia (professora de Artes) - [...] o que eu trabalhei com eles, claro, foi dentro... voltado pra minha área. A professora de português, professora de ciências tinham trabalhado os textos, os temas dentro do livro para fazer o álbum seriado. A gente avaliou as capas dos textos, fez uma pesquisa de imagens em cima de cada tema, sexualidade, a busca pelo corpo perfeito e trabalhamos os desenhos das capas.

As narrativas apresentadas apontam como cada professora, utilizando-se da temática

proposta pelo projeto, desenvolveu suas práticas. Também indicam a preocupação das docentes em relacionar o projeto com os conteúdos de suas disciplinas. Em relação ao trabalho desenvolvido em torno de um mesmo eixo comum, Ivani Fazenda aponta que esse é o caminho para a interdisciplinaridade, ao salientar que “[...] a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto” (2015, p.13).

Embora o termo interdisciplinaridade esteja, há muito, presente no vocabulário educacional, colocá-la em prática não é tarefa fácil. De acordo com as pesquisadoras Angela Hartmann e Erika Zimmermann (2007), a dificuldade reside na falta de uma ideia clara sobre o seu significado e de que forma ela pode ser desenvolvida, visto que os/as professores/as têm uma multiplicidade de concepções sobre o tema, que incluem o entendimento de que é uma nova epistemologia, uma nova metodologia, e , inclusive, a de que ela constitui um instrumento para melhorar a aprendizagem. Desse modo,, entendemos que possibilitar um espaço de diálogo no qual a interdisciplinaridade pode ser problematizada é um caminho para a construção de tais práticas, pois em termos de conhecimento sobre tal tema “estamos ainda em fase de transição” (FAZENDA, 1997, p. 155). As narrativas das docentes indicam essa pluralidade de entendimentos acerca do termo:

Rose – Porque é uma característica da escola, entendeu, tudo que a gente faz, têm outros projetos que aconteceram aí e que a gente chega e vai chamando.

Dana – [...] isso pra nós é muito natural, fazer interdisciplinaridade, encaixar nos projetos, a gente se fala nos corredores.

Juliana - Essa é a ideia do interdisciplinar [Em complementação ao que Dana e Rose falaram].

As narrativas apresentadas indicam que o conceito de interdisciplinaridade do grupo pesquisado baseia-se em cada professora abordar o mesmo assunto em sua sala de aula, a partir da sua disciplina. Essa concepção também foi encontrada por Jairo Carlos (2007) em sua pesquisa, na qual aponta a “[...] concepção de interdisciplinaridade entre os professores, como sendo o estudo de um mesmo assunto ou temática por diversas disciplinas de forma simultânea” (2007, p.113). Essa forma de entender o processo interdisciplinar, segundo o pesquisador, é muito “simplista” e não dá conta de abarcar toda a complexidade de tal processo. “Além do mais, iniciativas desse porte muitas vezes nem chegam a ser consideradas como interdisciplinares, sendo classificadas por muitos estudiosos como multidisciplinares ou até pluridisciplinares” (id.).

Destaca-se que nomear uma atividade como multi ou pluridisciplinar não consiste em dizer que ela é melhor ou pior do que as de cunho interdisciplinar - afinal, são as necessidades de cada turma, de cada escola, que deverão direcionar as metodologias utilizadas. No entanto, é necessário ter clareza sobre o que cada estratégia propõe, quais suas potencialidade e suas limitações. Nesse sentido, apresentamos o segundo eixo de análise, o qual destaca as **potencialidades no desenvolvimento do projeto interdisciplinar 15 anos**. Aqui, apontamos que, para o grupo pesquisado, a interdisciplinaridade compreende o desenvolvimento de atividades que abordam o mesmo tema em todas as disciplinas.

Desenvolver atividades interdisciplinares nas escolas a partir de projetos é uma maneira de possibilitar a integração de conteúdos didáticos com os saberes dos/as estudantes em torno de um objeto de estudo comum. Logo, em uma abordagem interdisciplinar, “[...] as informações, as percepções e os conceitos compõem uma totalidade de significação completa e o mundo já não é visto como um quebra-cabeça desmontado” (ANDRADE, 1998, p. 95). Dessa maneira, entendemos que as atividades desenvolvidas pelas docentes pesquisadas apresentam-se como uma possibilidade de ruptura no sistema de ensino fragmentado existente.

Em sua pesquisa de mestrado referente à interdisciplinaridade, Jairo Carlos (2007) aponta a importância do desenvolvimento de projetos escolares, considerando que, em geral, tais atividades buscam romper “[...] com a rotina da sala de aula, a passividade do aluno e a rigidez da organização escolar.[...] mobilizam a comunidade escolar (professores, alunos e outros) e, muitas vezes, envolvem até mesmo a comunidade local externa à escola” (2007, p.117). Embora não possamos caracterizar todo e qualquer projeto como interdisciplinar, sua realização pode ser considerada um primeiro passo em direção à produção de atividades interdisciplinares. O que nos leva a compreender que o projeto realizado pelas docentes pesquisadas apresenta-se como potencialidade para o desenvolvimento de trabalhos em conjunto entre docentes de distintas disciplinas.

O projeto interdisciplinar mencionado contou, também, com o envolvimento e a participação de uma funcionária, que, além de ser responsável pelo laboratório de informática, atua como articuladora escolar. Ela exerceu um papel fundamental durante o projeto, tentando manter todas as docentes a par do trabalho realizado, como podemos observar na narrativa da professora de Educação Física:

Juliana - A gente conta com a articuladora que é responsável pela sala de informática, não só por isso, mas ela faz uma articulação dos projetos através dessa pasta [referindo-se à pasta que contém os registros das atividades desenvolvidas durante o projeto], a gente acaba se comunicando, o que um

trabalhou, o que o outro trabalhou, é uma forma de a gente se entender.

De acordo com a autora Ivani Fazenda (2002), no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares é essencial a presença de um interlocutor “[...] que vá ajudando a pessoa a se perceber, que vá ampliando as possibilidades de leitura de sua prática docente e da prática docente de outros colegas. O papel de um supervisor ou de um coordenador pedagógico é fundamental nesse caso” (2002, p. 72). Então, entendemos que, nesse grupo, a articuladora foi fundamental para o desenvolvimento do projeto por estar ciente de todas as atividades desenvolvidas e, assim, apresentar uma visão mais geral sobre o andamento do projeto. Nesse sentido, poder contar com uma pessoa que não estava em sala de aula com os/as estudantes, mas que tinha conhecimento das atividades propostas e do andamento do projeto, - e que possibilitava a articulação entre as docentes - foi importante para a condução do trabalho realizado pelo grupo.

A articulação entre as disciplinas, proposta pelas docentes na realização do projeto 15 anos, visava a romper com a forma de ensino descrita por Silvio Gallo:

Quando assiste a uma aula de história, cada aluno abre a gavetinha de seu arquivo mental onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa gavetinha e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das "gavetinhas" é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso puzzle que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios (1994, p. 161).

A forma de ensino descrita no fragmento acima é, ainda hoje, muito comum em nossas escolas. Nesse contexto, a proposta da interdisciplinaridade emerge buscando diminuir a compartimentalização existente tanto entre as disciplinas quanto entre os saberes acadêmicos e os saberes empíricos que os/as estudantes possuem. Dessa forma, a interdisciplinaridade busca dialogar com outras formas de conhecimento e, permitindo-se interpenetrar por elas, “aceita o conhecimento do senso comum como *válido*, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas” (FAZENDA, 1997, p. 156). De acordo com Silvio Gallo “[...] se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas” (1999, p. 38). O autor aponta, ainda, que com essa abordagem pedagógica experimentaríamos uma sensível melhoria no aproveitamento e no rendimento dos/as alunos/as.

Entendemos que o planejamento das distintas disciplinas a partir de um tema em comum, nesse caso o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, além da presença de uma articuladora no acompanhamento do projeto e as contribuições que a prática interdisciplinar pode trazer para a aprendizagem dos/as estudantes, constituem-se como potencialidades no desenvolvimento dessas práticas interdisciplinares na escola em questão. No eixo seguinte, exploramos fatores que se constituíram como **limitadores no desenvolvimento do projeto interdisciplinar 15 anos**.

A realização de atividades articuladas entre as disciplinas possibilita que outros discursos em relação aos corpos, além do biológico, sejam visibilizados. Assim, durante a realização do projeto 15 anos, o grupo buscou se reunir para elaborar uma proposta coletiva de abordagem do tema, mas, devido à falta de tempo disponível para tal, cada professora desenvolveu suas atividades de maneira individual, partindo da temática em comum, o corpo humano. Os temas abordados em cada disciplina encontram-se listados na tabela abaixo (Fig. 27).

Fig. 27- Tabela referente aos temas desenvolvidos a partir do projeto 15 anos.

Disciplina	Temas abordados
Ciências	Sistemas do corpo humano, mudanças físicas e psicológicas, gêneros, etc.
Educação Artística	Expressar através das artes os conhecimentos e saberes produzidos em outras disciplinas.
Educação Física	Gêneros, corporeidade, expressividade, entre outros.
Ensino Religioso	Hábitos culturais, uso de drogas, problemas familiares, entre outros.
Geografia	Relações culturais, curiosidades, significado dos 15 anos, entre outros.
Português	Tipos de texto, produção textual, expressividade, autoria, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora.

A tabela acima aponta os temas discutidos em cada disciplina a partir do projeto desenvolvido. Podemos observar que as questões de cunho mais biológico, ligadas à materialidade biológica, ficaram a cargo das disciplinas de ciências e de educação física. Dessa maneira, cada disciplina buscou problematizar as temáticas que se encontram mais próximas aos seus conteúdos programáticos. Podemos citar, por exemplo, a disciplina de português, que buscou desenvolver produções textuais e apresentar os distintos tipos de textos utilizando como pano de fundo a produção dos corpos. Apontamos, também, que a disciplina de matemática não aparece na tabela, visto que a professora relatou ter desenvolvido apenas uma atividade em relação ao projeto, devido à dificuldade em pensar a articulação entre o corpo e a matemática.

Ao serem questionadas sobre os motivos que impossibilitaram um diálogo maior entre

as disciplinas, as docentes apontam:

Dana (professora de Literatura) – Nosso ano foi atípico, nós tivemos alguns problemas, obra, elétrica, chuva, muita coisa, então não tivemos esse tempo, esse ano, não tivemos.

Rose (professora de Ciências) - Eram mais conversas assim, tête-à-tête.

Juliana (professora de Educação Física) - A gente sente falta disso [referindo-se a um tempo para planejar em conjunto].

Luna (professora de português) – Não é o ideal. Mas a gente se falava, quando precisava de alguma coisa, a gente se falava bastante.

Dana - O que a gente queria mesmo era uma hora-atividade por série, claro que é um sonho utópico, uma utopia, mas... O ideal seria uma hora atividade pra cada uma.

As narrativas expostas apontam para um problema recorrente no sistema educacional: a falta de tempo livre dos/as professores/as, ou seja, um horário em que o/a docente esteja na escola, mas não na sala de aula, possibilitando, assim, o diálogo com outros/as colegas. Nesse sentido, Elenita Miranda aponta que:

O que vemos sendo aplicado em muitas escolas são projetos multidisciplinares em que a partir de um tema todos os professores permeiam seus conteúdos sem se preocuparem com os demais conteúdos abordados nas outras disciplinas. A falta de tempo faz com que o professor não possa ter momentos de interação com os demais colegas para construir um projeto realmente interdisciplinar (MIRANDA, 2007, p.23).

Apesar do pouco tempo livre disponível, as docentes desenvolveram atividades entre as disciplinas. Embora não correspondam ao modelo de interdisciplinaridade proposta pelos autores/as com os quais temos dialogado, compreendemos que houve um desenvolvimento de atividades em conjunto e um certo diálogo, por vezes direto ou mediado pela articuladora, que possibilitou a implementação de um projeto descrito pelas professoras como interdisciplinar.

Em relação à falta de tempo para discussão e planejamento, Fazenda aponta que a base do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar é a comunicação, que “[...]envolve, sobretudo, participação. A participação individual (do professor) só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreender que o espaço para a ‘troca’ é fundamental” (2002, p. 94). Assim, propiciar mais espaços de comunicação nos quais os/as docentes possam interagir, problematizar e discutir o fazer pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Portanto, entendemos que o fator falta de tempo apresentou-se como uma limitação no trabalho realizado pelas docentes, pois dificultou a comunicação entre as disciplinas.

4.2.5 Tecendo algumas considerações

O projeto 15 anos, embora concebido inicialmente pelas professoras de ciências e português, acabou agregando outras disciplinas até o momento em que todas as professoras que trabalham com os oitavos anos passaram a participar. A partir das narrativas produzidas pelas docentes, apontamos que elas entendem interdisciplinaridade como sendo o desenvolvimento de atividades em torno de uma temática em comum. Esse entendimento articula-se ao que Jairo Carlos (2007) afirma em sua pesquisa e, embora esteja distante do que propõem os/as autores/as com os quais temos dialogado, consideramos que o projeto realizado promoveu rachaduras na abordagem tradicional de ensino presente nas escolas.

Na busca por um ensino menos fragmentado, em que os campos dos saberes estabelecem relações entre si, acabamos tomando a interdisciplinaridade como uma alternativa possível para o desenvolvimento de um ensino integrado. O projeto 15 anos, então, possibilitou que todas as disciplinas do oitavo ano desenvolvessem atividades sobre o mesmo tema e essa integração apresenta-se como um primeiro passo rumo ao desenvolvimento de propostas capazes de romper com a fragmentação existente nos currículos. Ressaltamos, também, a importante presença da articuladora durante o desenvolvimento do projeto, viabilizando a comunicação entre as docentes e as atividades realizadas. Desse modo, entendemos que é preciso superar as limitações apresentadas, como a falta de tempo para o diálogo entre as docentes, e ampliar as potencialidades de desenvolvimento de tais propostas.

4.2.6 Referências

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Íris Barbosa. (Org.) *A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 93-104.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. 2007. 171p.

CONNELLY, Michael e CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2. 1997. p.185-195.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Reflexões Metodológicas sobre a tese: “interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez.1997. p.145-162.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002. 143p.

_____. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. Interdisciplinaridade. *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*. 2015. p. 9-17.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. *Alea*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, Junho, 2008. p. 29-53.

FORTES, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista acadêmica Senac on-line*. 6 ed. 2009. Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101423.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 560p.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 2005. p. 1-14.

GALLO, Silvio. Educação e interdisciplinaridade. *Impulso*, Piracicaba, v.17,n. 16. 1994. p. 157-163.

_____. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: *Reunião anual da Anped, 24*. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p.1-13.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p.17-43.

GATTI, Bernadete. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. p.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GUSDORF Georges. *Introduction aux sciences humaines*, Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, Les Belles Lettres, Paris, 1960.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência*. Vol. 7, n.2. 2007, p. 1-16.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.1976. 189p.

KLEIN, Julie Thompson Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.

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

MIRANDA, Elenita dos Santos. *Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no ensino médio*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC. Porto Alegre, 2007. 119p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. 2004. p.283-303.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG. 2013. 144p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. 1998, Porto Alegre: ed. Artes Médicas Sul Ltda. 275p.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A investigação narrativa e o grupo focal como ferramentas metodológicas na pesquisa em educação. In: *VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia*, 2007, Rio Grande/RS. 2007. p. 1-15.

SMEHA, Luciane Najar. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. *Revista de Psicologia da IMED*. v. 1, n.2. 2009. p. 260-268.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39. 2008 p. 545-598.

4.3 DISCUTINDO POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DOS CORPOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Taina Guerra Chimieski
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
taina.bio@hotmail.com

Agência de Fomento: CAPES

Raquel Pereira Quadrado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
raquelquadrado@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivos conhecer as motivações que levaram quatro docentes a utilizar o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” e compreender que tipo de corpo tal material possibilita ser discutido na escola. Para tal, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professores/as de ciências. A produção e a análise dos dados ocorreu a partir da metodologia de investigação narrativa. As análises indicam que a linguagem narrativa do livro associado a temática, que estabelece relação com os/as estudantes, foram fatores que motivaram a utilização do livro. Além disso, o trabalho desenvolvido a partir deste material possibilitou entender os corpos como construções biosociais.

Palavras-chave: corpos; ensino; docentes.

Abstract: This article aims to understand the motivations that led four professors to use the paradidactic book “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” and understand what kind of body this material allows be discussed in school. To this end, we conducted semi-structured interviews with four science teachers. The production and analysis of data occurred from the narrative research methodology. The analyzes indicate that the narrative language of the book associated with the theme, that establishes relations with students, were factors that motivated the use of the book. In addition, the work from this material makes it possible to understand the body as a biosocial constructions.

Keywords: bodies; teaching; teachers.

4.3.1 Notas Iniciais

Nas últimas décadas, o currículo escolar tem estado no centro de discussões do campo da educação, as quais nos possibilitam problematizar seu papel e sua importância nas instituições escolares. Entre tais discussões, a mais atual é a proposta de uma Base Nacional Curricular Comum, que especifica quais são os conhecimentos essenciais a ser propiciados aos/as²¹ estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Seu objetivo é garantir maior

21

Buscando visibilizar o gênero feminino, nesta pesquisa, utilizaremos a flexão de gênero para nos referirmos aos gêneros.

unificação ao currículo escolar brasileiro.

Ao olharmos para o currículo, é importante percebê-lo como uma construção social e histórica marcada por relações de poder. Assim, produz visões particulares do mundo ao legitimar ou excluir determinados conhecimentos que devem fazer parte das práticas de ensino-aprendizagem.. Por isso, entendemos que o currículo não é “[...] um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. [...] Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa” (SILVA, 2013, p.196).

Ao analisarmos os currículos escolares atuais, é possível perceber que grande parte apresenta-se de forma fragmentada, descontextualizada, marcada por não representar a realidade dos estudantes e por abordar conteúdos isolados de seu contexto histórico, sociocultural e político. Essa compartimentalização também pode ser observada nos livros didáticos, que, assim como os currículos, desconsideram a diversidade cultural e privilegiam visões hegemônicas da sociedade, tornando-se desinteressantes para os/as estudantes por não estabelecer significado para os/as mesmos/as.

Buscando romper com essa fragmentação, especialmente na forma como o corpo humano vem sendo abordado pelos currículos e pelos livros didáticos, foi produzido o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos²²”. A partir do estabelecimento de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande - FURG e a Prefeitura do Município, o material foi distribuído aos/as professores/as de ciências pertencentes à rede municipal de ensino, no intuito de que os corpos possam ser discutidos como uma produção marcada histórica e culturalmente.

Este artigo encontra-se ancorado na perspectiva dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista e objetiva conhecer as motivações que impulsionaram os/as docentes a utilizar o livro de Mariana em suas práticas, bem como compreender que tipo de corpo o material possibilita discutir na escola. Para tanto, analisamos as narrativas de quatro docentes que têm feito uso do material paradidático mencionado em suas práticas. Tais narrativas foram produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas e foram analisadas a partir da estratégia de investigação narrativa. Antes de apresentá-las, cabe problematizar como os corpos têm sido pensados nos currículos escolares.

22

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos. Rio Grande: FURG, 2013. 144p. Essa obra paradidática propõe abordar o corpo como uma construção biossocial. Sua produção foi possibilitada pelo projeto Ciência, Universidade e Escola investindo em Novos Talentos, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

4.3.2 Problematizando os Corpos Produzidos Pelos Currículos Escolares

O corpo presente nos currículos escolares é o corpo descrito pela ciência, repleto de músculos, vísceras, órgãos, cuja relevância está nos nomes e nas funções atribuídas a cada uma de suas partes. Assim, esse foco concedido ao corpo humano o reduz à categoria de organismo, visto que a abordagem apresentada é pautada apenas pelo discurso científico. No entanto, compreendemos que os corpos são constituídos através das relações estabelecidas entre a materialidade biológica e a cultura, ou seja, os múltiplos discursos que os interpelam nos distintos meios sociais em que transitam, como a escola, a igreja, os programas televisivos aos quais assistimos, o grupo familiar, entre outros.

Ao eleger o biológico como único discurso para conduzir as discussões sobre corpos, o currículo prioriza uma visão hegemônica, tida como legítima, e acaba por silenciar a produção de outros saberes, tais como aqueles provenientes da cultura, das experiências e das vivências dos/as sujeitos nos diversos meios sociais, como apontam Tatiana Camargo e Nádya Souza:

[...] entendemos que a educação escolarizada é um espaço privilegiado no aprendizado de conhecimentos sobre o corpo e os cuidados de si. No entanto, as práticas escolares, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de ciências e de biologia, ao centrarem suas abordagens na visão biológica de corpo – presente nos livros didáticos e nos Programas escolares, regida pelas disciplinas acadêmicas –, deixam de incluir em suas discussões os saberes e “conteúdos” produzidos por pedagogias que ensinam “fora” do ambiente escolar. Essa tradição escolar vem impedindo a produção de um outro saber crítico e relevante para a vida das pessoas, capaz de fazer frente às múltiplas “verdades” que inscrevem e regulam os seus corpos (2012, p. 76) [grifos das autoras].

Entendemos que o corpo não pode ser reduzido à fisiologia e à anatomia, posto que “[...] 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 ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (FOUCAULT, 2014, p. 72). Assim, ao abordá-lo apenas pelo viés biológico, a escola estará atuando na produção e na reprodução de “verdades” sobre ele, baseando-se no entendimento de que a ciência é incontestável. Logo, o enfoque dado a essas discussões deve seguir unicamente por esse viés (QUADRADO, 2012). Dessa forma, a rede polissêmica de discursos que atuam na produção dos corpos é desconsiderada, o que promove uma homogeneização no currículo, silenciando, por exemplo, as diferenças culturais de raça, de crenças e de gênero.

O corpo abordado nas escolas é estanque, diferente dos corpos dos/as estudantes e dos/as professores/as que são mutantes e estão em constante processo de (re)significação. Em

função do ensino fragmentado, focado no organismo, muitas vezes os/as estudantes não conseguem se identificar e estabelecer uma relação entre o corpo/organismo, ensinado pela escola, e o seu corpo. Em virtude disso, consideramos possíveis outras abordagens para o assunto corpos, como, por exemplo, práticas escolares que considerem os múltiplos discursos envolvidos na sua produção - e não apenas o discurso biológico.

Em virtude disso, foi produzido o livro paradidático “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”. A obra apresenta possibilidades de pensar o corpo como um constructo biossocial, ou seja, uma produção que se exerce na relação entre o biológico e as práticas sociais em que nos encontramos imersos. Sua escrita é direcionada aos/as professores/as de ciências, no intuito de que encontrassem nesse material um aporte para problematizar os corpos além do discurso biológico presente nos livros didáticos. Embora nosso foco de análise não seja a obra mencionada, mas as práticas por ela oportunizadas, cabe-nos apresentar brevemente tal material.

4.3.3 Conhecendo o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”

Os livros paradidáticos têm por objetivo auxiliar os/as professores/as no desenvolvimento de suas práticas. Seu propósito não é substituir os livros didáticos, mas ser utilizados junto a eles. De acordo com Jimena Furlani (2005), tais obras podem ser descritas como:

[...] instrumentos de ensino e são frequentemente atualizados. Entretanto, geralmente, seus conteúdos relacionam-se a temáticas que tangenciam as disciplinas do currículo oficial. Assim, são vistos como um complemento aos livros didáticos e, mesmo que cada disciplina ofereça uma gama de conteúdos, os livros paradidáticos são elaborados especificadamente para cada assunto, por exemplo: educação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, ética, prevenção de drogas, cidadania, direitos humanos, direitos dos consumidores (FURLANI, 2005, p. 19).

O livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, embora problematize um tema presente no currículo escolar e nos livros didáticos, o corpo humano, busca apresentar novos olhares para tal temática. A sua produção ocorreu no âmbito do projeto Ciência, Universidade e Escola: investindo em novos talentos, que tem entre seus objetivos a produção de materiais didáticos pedagógicos. Tal projeto resulta de um convênio existente entre Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através do Centro de Educação Ambiental e Matemática (CEAMECIM), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), a Coordenação Nacional de Ensino Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Ciência e

Tecnologia em Excitocidade e Neuroproteção (INCTEN/UFRGS/CNPQ).

Sua produção ocorreu a partir de diálogos entre pesquisadores/as da FURG, que vêm desenvolvendo pesquisas em relação ao tema, e integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências (GEPEC). Foram organizados dois livros, um direcionado aos/as estudantes e outro aos/as professores/as, que, além da história da Mariana, apresenta um aporte teórico que articula questões biológicas, sociais, culturais, históricas e pedagógicas sobre o ensino dos corpos (RIBEIRO E LONGARAY, 2013).

Lançado no ano de 2013, foi distribuído às escolas municipais do Rio Grande que possuem os Anos Finais do Ensino Fundamental, através da Secretaria do Município da Educação (SMED). Cada escola recebeu para sua biblioteca um *kit* contendo trinta (30) exemplares do livro do/a aluno/a e os/as professores/as de ciências receberam um (1) exemplar para uso pessoal. Tal ação foi possível devido a uma parceria existente entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

A história de Mariana contém sessenta e seis (66) páginas e está dividida em sete (7) capítulos, nos quais são narradas as experiências de Mariana, seus/as amigos/as e familiares até o dia da sua festa de aniversário. As páginas são coloridas, cada capítulo tem uma cor diferente e inicia com uma ilustração referente ao que será abordado. O livro apresenta, assim, um caráter lúdico e conta com ilustrações e quadros no meio do texto, como o Fala Mais! e o Você Sabia, que exploram determinados assuntos relacionados a drogas, substâncias que compõem o cigarro, Alzheimer, salto alto e protetor solar, além de apontar curiosidades sobre o corpo humano, como, por exemplo as causas do gigantismo e do nanismo, como se formam as estrias, ciclo menstrual, entre outros.

Acreditamos que a temática do livro, seu aspecto lúdico e a forma com que explora o corpo humano possibilitam aos/as estudantes um envolvimento com a história capaz de contribuir para uma aprendizagem que estabelece conexão com o seu cotidiano. Por isso, buscamos conhecer como esse recurso tem sido utilizado nas escolas. Para tal, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com professores/as de ciências que narraram como vêm fazendo uso do livro em suas práticas docentes.

4.3.4 Delineando o Pressuposto Metodológico

Ancoradas na perspectiva da investigação narrativa, buscamos, através de entrevistas semiestruturadas, ouvir as histórias, as experiências e as trajetórias de quatro professores/as participantes da pesquisa. De acordo com Michael Connelly e Jean Candinin, esse processo de escutar é importante, pois significa dizer “[...] a quien durante mucho tempo se le há

silenciado em relación de investigación, se le está dando el tempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridade y la calidez que han tenido siempre los relatos de investigación” (1995, p. 21).

Dessa maneira, o trabalho com as narrativas tem por objetivo tornar o/a participante visível para si mesmo. Ao narrar suas experiências, os/as docentes estavam construindo e reconstruindo suas experiências, significando e (re)significando suas histórias. Assim, a narrativa pode ser entendida como uma prática social imbricada na produção dos sujeitos, visto que ao contar e ao ouvir histórias vamos produzindo a nossa própria história. Como nos diz Jorge Larrosa:

[...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa.[...] A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (1996, p. 461-462).

Entendemos que a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, “nossa história é sempre uma história polifônica” (id. p. 465). Logo, é no gigantesco e agitado encontro de narrativas que nos inventamos, produzimo-nos, modificamo-nos e construímos a nossa subjetividade.

Partindo do pressuposto de que a investigação narrativa proporciona a utilização de diversas estratégias para a produção dos dados, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Compreendemos que a entrevista está além do modelo instituído, no qual o/a pesquisador/a pergunta e o/a participante responde. Entendemos essa estratégia a partir de Rosa Silveira (2007) como uma construção cultural e socialmente situada entre entrevistador/a e entrevistado/a; é nessa arena de significados que produzem outras verdades, experiências, histórias, olhares. Nessa direção, as entrevistas podem ser descritas:

[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam- de parte a parte- no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2007, p. 118).

No campo teórico em que estamos inseridas, o dos Estudos Culturais a partir do viés pós-estruturalista, ao analisar as narrativas produzidas é preciso considerar que não há nada “oculto” em suas falas que necessite ser revelado. Temos que nos deter ao que foi dito, ficar

no nível do discurso, sem esquecer que a interação entre entrevistado/a e entrevistador/a constitui-se em razão de relações de poder. Em relação a isso, Rosa Silveira salienta que, se por um lado nossa representação usual de entrevistas “[...] tenda a incluir um sujeito perguntando, 'querendo saber', questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encerrar o entrevistado [...], o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos” (2007, p. 124).

Considerando tais entendimentos, na realização das entrevistas não buscamos encontrar respostas absolutas sobre o/a participante ou algo escondido nas entrelinhas que pudesse revelar “a verdade” sobre os fatos. Entendemos a entrevista “[...] como a instância central que, somada às outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial)” (ANDRADE, 2012, p. 175). Assim, realizamos quatro (4) entrevistas com dois professores e duas professoras de ciências que trabalham em distintas escolas do município do Rio Grande, RS. Com duração média de sessenta minutos, aconteceram nos locais escolhidos pelos/as entrevistadas e foram gravadas em áudio. Uma entrevista foi realizada no local de trabalho da entrevistada e as demais no Centro de Educação Ambiental Ciências e Matemática (CEAMECIM) pertencente à Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Para a realização das entrevistas, foi produzido um roteiro que serviu para guiar as discussões, no qual as perguntas eram abertas e buscavam conhecer a formação do/a docente, suas práticas, de que forma entrou em contato com o livro de Mariana, quais as atividades desenvolvidas a partir do material, mudanças em sua prática em decorrência do trabalho com o livro, percepções em relação ao trabalho desenvolvido, entre outros. Conduzimos as entrevistas como uma conversa dirigida, de maneira mais informal, procurando criar um espaço em que o/a participante se sentisse à vontade para compartilhar suas experiências.

Considerando os aspectos éticos, foi elaborado, entregue e assinado por todos/as entrevistados/as um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apresentava os objetivos e os caminhos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Também foi pedido que cada participante escolhesse um pseudônimo para ser utilizado na pesquisa, a fim de promover seu anonimato. A transcrição das entrevistas foi encaminhada por e-mail para os/as docentes, para que pudessem modificar questões que não estivessem claras ou que gostariam de alterar em suas falas.

Na análise das narrativas, é preciso atentar para o que foi dito, o que está posto, ao invés de ficar procurando o que o/a entrevistado/a gostaria de dizer com aquilo. Como aponta Rosa Fischer, é necessário

[...] tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política, na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem também é constitutiva das práticas (2001, p. 199).

Ancorados nessa perspectiva, ao olharmos para as narrativas, mostrou-se necessário atentar para as relações de poder-saber que se encontram envolvidas em sua produção. Antes de abordar as análises que compõem este artigo, apresentamos brevemente os/as docentes participantes da pesquisa.

Alice leciona desde 2012, possui graduação em Ciências Biológicas licenciatura. Além disso, é mestre e doutora pelo programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Clarice formou-se, em 2006, no curso de Química Licenciatura habilitação em Ciências e leciona ciências desde então. É mestre em Educação Ambiental.

Daniel concluiu em 2002 a licenciatura em Física e desde então leciona a disciplina. Em 2013, passou a trabalhar também com ciências. Na época da nossa entrevista, estava cursando mestrado.

Morpheu é graduado em Oceanologia e tem mestrado e doutorado na mesma área. A licenciatura em Biologia é recente, assim como sua atuação docente, iniciada em 2015.

destacar destaca-se que todos/as as entrevistados/as possuem pós-graduação e participam de cursos de formação continuada. Entendemos, portanto, que esses fatores contribuem para uma prática docente diferenciada, ou seja, eles/as utilizam inúmeros recursos didáticos em suas aulas como, por exemplo, revistas, livros paradidáticos, games e internet e realizam experimentos, vídeos, músicas, entre outros. Não queremos dizer que a utilização de tais recursos torna suas aulas melhores do que a de profissionais que não os utilizam, mas apontamos apenas que esse grupo está mais propício a experimentar novas formas de lecionar. Uma vez apresentados os sujeitos da pesquisa, passamos à análise de suas narrativas.

4.3.5 Analisando as narrativas referentes ao livro “Os 15 anos de Mariana”

As análises apresentadas estão divididas em três eixos, produzidos a partir do agrupamento das narrativas que estabeleciam semelhança entre si. O primeiro eixo aponta as motivações que propiciaram a utilização do livro, o segundo apresenta as atividades realizadas a partir do livro e o terceiro aborda que tipo de corpo o livro possibilitou discutir. As narrativas apresentadas a seguir compõem o eixo que aborda as **motivações para a utilização do livro de Mariana nas práticas docentes**. Elas apontam os motivos que conduziram os/as

docentes a trabalharem com o livro de Mariana:

CLARICE - [...] eu acho que o legal dele é também a gente trabalhar não só com o que tá ali, mas o que eles produzem a partir daquilo ali, por exemplo, eles podem produzir um outro livro, criar uma outra Mariana, criar uma outra personagem qualquer para contar as histórias deles. Então eu acho que o livro também traz essa outra possibilidade deles contarem outra história a partir do livro. Eu tive uma aluna que escreveu quatro folhas de caderno dos dois lados a partir do livro, que ela contou toda uma história que provavelmente aconteceu com ela e ela criou um personagem. Então eu acho que esse tipo de coisa, eu acho bem legal a partir do livro.

DANIEL - Achei bem interessante o livro, já que não era uma leitura maçante, aqueles troços chatos de usar, de ler sempre tentando me colocar na posição do aluno, mas em geral é bem tranquilo de ler, bem gostoso de ler. Depois eles também gostaram do livro, também tiveram a mesma opinião, é fácil de ler e bem tranquilo.

As narrativas apresentadas indicam que o caráter lúdico e a linguagem narrativa do livro, através da qual a história é contada, contribuíram para sua utilização em sala de aula. Em relação às características dos livros paradidáticos, Norma Ferreira e Elizabete Melo (2006) apontam que a formatação desses materiais era semelhante aos livros de literatura infanto-juvenil com “[...] poucas páginas, bem coloridas e ilustradas e uma aparência gráfica bem cuidada (qualidade do papel, legibilidade do texto, diagramação). Abordando geralmente um tema por livro, os conteúdos eram apresentados em forma de narrativas” (2006, p. 196). Ao apresentar tais características, o livro de Mariana motiva os/as estudantes ao envolvê-los no cotidiano dos personagens e torna-se atraente aos/as docentes, pois aborda os conteúdos relativos ao corpo humano na perspectiva da ludicidade.

A professora Clarice, em sua narrativa, descreve que poder utilizá-lo como base para pensar em outras histórias a motiva a fazer uso do livro. Assim, a história de Mariana serve de subsídio para que outras histórias sejam contadas e possibilita que os/as estudantes sintam-se à vontade para relatar angústias, medos, desejos, sonhos. O trabalho com uma nova metodologia pode, no início, criar receio no/a docente, visto que sair da nossa zona de conforto pode ser desafiador, mas é preciso apostar em novos caminhos, como aponta o professor Morpheu:

[...] eu estava muito preocupado com a questão do conteúdo, mesmo, corpo humano, o tempo que eu tinha, a falta de tempo, de planejamento das estratégias, o que mais me pegou, eu me vi muito mergulhado em cima da sequência que o livro didático oferecia [...] e aí o livro paradidático entrou e aí eu falei, eu tenho que apostar, eu tenho que apostar neles, é uma turma bem problemática, eu tenho

bastante problemas de indisciplina, várias vezes eu tenho que tirar alunos para fora da sala porque eles começam a batucar, começam a cantar, não querem fazer as atividades e aí começa a atrapalhar os outros grupos que querem trabalhar - eles trabalham muito em grupos, duplas, trios, já têm suas afinidades, aí eu falei, eu tenho que apostar, mas com muito medo, muito receio. [...] eu encontrei no livro paradidático uma maneira de motivação, para eles se motivarem a discutir questões polêmicas sobre drogadição, tabagismo, aí vão vindo os temas, Alzheimer, agora nós vamos puxar novamente o Alzheimer porque eu trabalhei com sistema nervoso.

CLARICE - [...] eu trabalho normalmente com o oitavo ano porque é o conteúdo, eu acho que é o tipo de assunto que tem muito interesse, tem muita relação com eles.

O livro paradidático também se apresenta como uma possibilidade de romper com a abordagem presente no livro didático, que por vezes pode mostrar-se distante das vivências dos/as estudantes. Os materiais paradidáticos têm por objetivo “[...] articular os conhecimentos que devem ser apreendidos/ensinados de maneira mais simples e cotidiana, ou seja, mais próxima da realidade corriqueira dos educandos” (JESUS, 2015). Então, ao apresentar como temática os preparativos para uma festa de 15 anos, o livro de Mariana busca abordar o corpo humano vinculado a experiências e a acontecimentos que estão presentes no cotidiano dos/as estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais prazerosa.

A utilização do material pelos/as docentes ocorreu de distintas formas: alguns discutiram todo o livro, outros selecionaram capítulos para serem abordados. Nesse segundo eixo, apresentamos e discutimos as **atividades realizadas a partir do livro “Os 15 de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”**. Os/as docentes, ao serem questionados/as sobre as atividades desenvolvidas, apontam:

Daniel - [...] um grupo de maneira totalmente informal resolveu fazer aquela experiência do jornal com o protetor e sem protetor²³, aí eles fizeram e ampliaram um pouco essa experiência e só mostraram pra turma. Esse só mostraram é um pouco simplista, mas eles mostraram pra turma.

Clarice - [...] a gente trabalhou a partir do que tinha lá e a partir da realidade deles, porque apesar de ser zona rural muita coisa para eles é uma coisa natural, por exemplo, rede social, a questão da família, a questão dos limites que a família impõe, essas coisas, tudo isso a gente conseguiu trabalhar a partir do texto e, no final, criaram uma historinha, eles criaram um personagem e criaram uma historinha sobre esse personagem.

As falas expostas indicam que o trabalho com o livro paradidático possibilitou que

23

A experiência relatada pelo docente consiste em expor ao sol objetos com e sem protetor solar, a fim de observar os efeitos da radiação solar. Nessa prática, os/as estudantes utilizaram jornais, folhas de babosa e folhas de ofício como materiais.

os/as estudantes discutissem e pesquisassem temas de seu interesse, que estão em seu cotidiano, como, por exemplo, radiações solares, relações familiares, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros. Tais temas, muitas vezes, não são encontrados nos livros didáticos de ciências e, quando o são, como no caso das drogas e das doenças, são apresentados pelo viés científico entrelaçado ao discurso moral, desconsiderando, assim, os fatores culturais, sociais, históricos e psicológicos envolvidos. Em relação a esse distanciamento existente entre o livro didático e os/as estudantes, Elisângela Freitas e Isabel Martins apontam que:

[...] a questão é abordada do ponto de vista biológico/fisiológico deixando de contemplar as questões culturais, socioeconômicas e sociais. As questões referentes ao fumo, uso de drogas, ingestão de bebidas alcoólicas e direção perigosa aparecem de maneira fragmentada e descontextualizada. Em geral, não geram discussões ou permitem que os alunos expressem dúvidas ou que permitam estabelecer relações entre estes comportamentos e questões pessoais, o que pode não contribuir para uma mudança no comportamento (2008, p.13).

Nas narrativas dos docentes, podemos observar que o primeiro contato dos/as estudantes com o livro foi através da leitura proposta pelo/a professor/a, feita de forma individual ou coletiva. A partir dessa leitura, os/as estudantes elencaram temas de seu interesse que estabeleciam relação com o livro e, posteriormente, foram desenvolvidas as atividades descritas nas narrativas a seguir.

Daniel -[...] eu pedi a produção textual, eles escreveram [...] fizeram uma releitura da história, aí, pra continuar trabalhando em cima [...] eles ilustraram alguns fizeram uma história em quadrinhos, outros fizeram simplesmente ilustrações relacionadas à historinha que eles tinham criado, mas não diretamente ao livro, então ilustraram a história que eles tinham criado. Aí, o que acontece nessas aulas de fazer história, de fazer ilustração, vão surgindo as dúvidas, os comentários vão surgindo, vai chegando até a gente o acultramento que eles têm, então, tipo, tem uma parte que fala de diabetes da avó, então tinha uma menina que tinha avó com diabetes e veio conversar essa parte. [...] quando chegou especificamente nas partes de sexualidade, de prevenção de doenças, quando falou de camisinha foi bastante conversado.[...] todo mundo quis falar, conversar, trocar ideias nesses momentos na verdade eu ficava mais de fora olhando do que participando, mesmo, porque eles... é claro eu tinha que participar e intervir quando tinha alguma informação, assim, escandalosamente absurda e, assim, em geral, ele já têm as informações necessárias.

Morpheu - A gente começou a leitura, no começo da leitura eu já propus: olha, precisamos de personagens, quem vai ser quem? Aí foi uma loucura porque todo mundo queria ser tudo e depois foram mudando ninguém queria ser a avó Cló. [...] e aí saíram as temáticas e eu fui puxando as temáticas do que vinha, por exemplo, drogadição, a questão do sistema tegumentar, que é a pele, fazer tatuagem ou não, já se preparando para a festa, então fui tentando encaixar os

temas pra ficar prazeroso pra eles, então começou um teatro, mas na verdade é uma leitura, é uma leitura dinâmica dos personagens e os personagens vão sendo trocados, eles toparam e acharam o máximo, aí eu disse: ufa! Alguma coisa que entrou na zona de motivação deles e aí eu dei um passo adiante: gente, a gente podia montar mesmo um teatro, toda a história, mostrar pra todo mundo. Aí ficaram: ai, não sei.

Alice - Esse ano, quando eu entreguei para eles, a gente leu alguns capítulos em sala de aula e eles levaram para casa [...] o que aparece é que também tem uma questão da turma, do interesse de turma, [...] apareceu um trabalho, apenas, sobre doenças sexualmente transmissíveis. Não foi um tema que eles se empolgaram de trabalhar, foi a radiação, Alzheimer e os alimentos, eu acho, foi bem isso a maior parte. Teve trabalhos sobre lei seca bem vinculada à questão do trânsito, a bebida, e só foram esses temas que apareceram.

As narrativas apresentadas indicam que as propostas envolveram os/as estudantes, pois partiram de saberes presentes em seus cotidianos. Em relação a essa articulação entre o conhecimento científico e o popular, André Martins (2010, p. 19) aponta que “é fundamental que os professores conheçam e trabalhem com esses saberes. É no diálogo do cotidiano com o científico que a escola deve atuar”.

Os/as entrevistados buscaram criar um ambiente no qual os/as estudantes se sentissem confortáveis, seguros para compartilhar suas experiências, como, por exemplo, o caso da menina que a avó tem diabetes, citado pelo Daniel. Em relação a isso, Angel Pino (1997) diz que cabe aos/as professores/as propiciarem situações que permitam integrar, harmoniosamente, a afetividade e os conteúdos específicos. Esse clima criado pelos/as docentes também possibilitou aos/as estudantes expressarem suas curiosidades acerca de distintos temas e incentivou o diálogo e a argumentação entre os envolvidos/as. Assim, entendemos que:

[...] estimular o aluno, incitar a sua curiosidade, fazer com que ele coloque todos os sentidos para funcionar durante uma aula, trará bons resultados na sua aprendizagem, de forma que, ao entrar numa sala de aula convencional ou no laboratório, ele já espera sair dali diferente de quando entrou, e feliz, pois o professor se valeu dos conhecimentos que a sala possuía para iniciar um assunto novo, construindo assim o conhecimento relevante, aquele que será base para as mais diversas associações que os alunos poderão fazer, sabendo então se posicionar diante de novas informações e não apenas consumi-la (FALA, *et. al.* 2010, p.149-150).

Dessa forma, as atividades desenvolvidas a partir do livro “Os 15 anos de Mariana” favoreceram a apropriação de distintos conhecimentos que estabelecem estrita relação com as vivências dos/as estudantes, tornando o ensino mais dinâmico e interessante. Além disso, motivaram os/as estudantes a estudar sobre o corpo, como apontou o professor Morpheu:

Morpheu - [...] a gente conversou sobre álcool, tudo que era droga, era o que

afetava ou alterava o funcionamento de alguma maneira, aí veio essa história do energético, que eu sei que eles usam com álcool para disfarçar, e quanto ao tabaco eles relatavam que os pais fumavam. Mas saiu, sim, esse tema das drogas ilícitas, porque ali tem ponto de tráfico, tem o filho de alguém lá que é traficante, é filho do traficante, eles têm aquelas brincadeiras sem graça que eles fazem, mas foi trabalhado essa questão de que eu preciso cuidar do meu corpo, por que eu vou ficar na ilusão? Trabalhei, também, questões éticas, questões sobre o direito do corpo, aí eles perguntam: professor, se a pessoa bebe enquanto se alimenta o efeito do álcool é menor? É, o efeito do álcool é menor, mas ele não deixa de ter um efeito, então o sistema digestório vai trabalhar aquele álcool junto com o alimento, vai ter uma sobrecarga. A pessoa vai ficar mais embriagada, ou menos embriagada? Vai ficar menos embriagada do que se só ingerir o álcool, porque o sistema vai metabolizar o álcool. Então a gente tenta ir trazendo como funciona o corpo.

O ensino pautado na curiosidade e no interesse dos/as estudantes contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem ancorada na experiência, não na simples memorização de conceitos. A partir da fala do professor Morpheu podemos entender que os assuntos discutidos em sala de aula estão presentes na vida dos/as estudantes. Logo, esse docente buscou promover um currículo que, ao invés de excluir, inclui as vivências dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao utilizarem tal estratégia, os/as professores/as possibilitaram a promoção de um aprendizado baseado na liberdade, no interesse, na satisfação e no encantamento com a descoberta do conhecimento. (MEYER, 2010).

Em relação ao ensino do corpo humano, é necessário romper com a visão fragmentada apresentada nos livros didáticos e nos currículos escolares. Ao apresentá-lo como um sistema integrado, possibilitamos aos/as estudantes “relacionar o conteúdo estudado ao seu cotidiano, já que o corpo humano, que é o objeto de estudo, está presente a todo o momento em sua vida” (CUNHA *et. al.* 2010, p. 69). Em relação a isso, a professora Alice destaca que é fácil trabalhar com elementos presentes no cotidiano dos/as estudantes:

Alice - [...] ao trabalhar o corpo humano, é muito propício trazer essa questão contextualizada, porque é muito fácil, está ali no jornal [...]. Então, eu sempre trago uma atividade que consiga relacionar com o que eles estão comendo, com o que eles estão fazendo, com a ida deles ao sol, a gente trabalhou o câncer também, quais eram os tipos de câncer que mais ocorriam, eu trouxe um texto falando um pouquinho sobre o câncer [...]. Mais ou menos por aí que vou procurando trazer algo que está no dia-a-dia deles. [...] Na maioria dos assuntos abordados em sala de aula eu sempre trago alguma coisa relacionada ao cotidiano deles, ao contexto deles.

Portanto, a história da Mariana abre espaço para que o corpo seja compreendido como

uma estrutura em constante movimento, que afeta e é afetado, que produz e é produzido, que está em constante processo de construção. Nesse eixo, apresentamos **o tipo de corpo que o livro possibilitou ser discutido pelos/as docentes.**

Ao serem indagados sobre o tipo de corpo que o livro abre espaço problematizar no espaço escolar, os/as entrevistados/as apontam:

Alice - [...] mostrar esse corpo que não é um corpo só biológico, esse corpo só dividido em partes, eu sempre procuro trabalhar ele todo integrado, porque não funciona assim, cada parte funciona e deu, todo ele vai funcionar porque vai entrar o oxigênio, o sistema circulatório funciona ao mesmo tempo, então não dá para separar. Fazer esses links, sempre tem uma linha de raciocínio no que eu vou trabalhar.

Clarice - A gente monta vários tipos de Frankenstein com vários pedaços pra gente discutir a questão da moda, da mídia, o que é bonito, o que é feio, na antiguidade o que era bonito, o que agora é bonito para conversar com eles, então, eu tento trabalhar muito essa questão do corpo, deles se aceitarem porque eu acho que na adolescência é bem complicado, é bem difícil.

Morpheu – Bom, trabalhei um corpo em transformação, visto que a idade deles já é uma idade de transformação [...]. Eu vejo o corpo como nosso instrumento biológico, mas aí entram as concepções religiosas, então ele é instrumento para a gente interagir com o ambiente, eu tenho que ver como funciona, então acho que é isso que eu tento interagir com os alunos, como é que o meu corpo funciona. Então o livro paradidático está sendo fator de motivação pra eles estudarem sobre o corpo humano.

Essa concepção de corpos nas falas apresentadas indica que os/as docentes os entendem como não formados apenas pela biologia, mas também interpelados pela cultura, pelo consumo, pela moda, entre outros. São construções socioculturais, que ostentam as marcas de sua época, classe social, cultura, política, ou seja, exercem sentido dentro das redes de significação que compartilham. Desse modo, é essa a concepção de corpos que deve orientar o seu ensino, não a visão biológica, compartimentada, a qual apresenta que

[...] o ser humano *cabe* no ensino apenas aos pedaços. Nas séries iniciais ele entra dividido em cabeça, tronco e membros. Mais adiante, o lugar do corpo humano é o lugar dos sistemas, em que *cabe* apenas um sistema por vez, o digestivo, o circulatório, o reprodutor, o respiratório... No ensino médio o corpo se “espreme” nas células e se estudam as funções celulares e moleculares, que já não são exclusivas do corpo humano, mas universais para os seres vivos. Parece que ao avançarmos na escolaridade, avançamos também na fragmentação desse corpo (TRIVELATO, 2005, p. 122) [grifos da autora].

Ao abordar os distintos discursos que atuam na produção dos corpos, além do biológico, os/as docentes possibilitam que os/as estudantes compreendam a estreita relação entre as práticas sociais e culturais e a construção dos corpos, como aponta o professor

Morpheu “*eu não consigo falar sobre corpo sem falar das reações, da questão social e da questão étnica*”. Logo, os corpos discutidos em sala de aula possibilitaram aos/as estudantes o entendimento de que a sua construção é para além da materialidade biológica, como aponta Silvana Goellner:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele 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 (2013, p.31).

Pode-se afirmar que os/as docentes entrevistados possibilitaram rupturas no currículo vigente, especialmente no que é concedido ao estudo do corpo humano. Tais rupturas produziram efeitos nos/as professores/as, nos/as estudantes e em toda a comunidade escolar, como podemos observar na narrativa do professor Morpheu:

[...] quando a gente trabalhou sistema tegumentar tinha uma sugestão de usar um fio de cabelo para pesar uns DVDs, até sete DVDs dava 7x15 gramas, que era o que um fio de cabelo suportava. Aí a gente trabalhou isso, e cada guria tem um tipo de cabelo, foi isso que elas começaram a perceber, umas usam química, tinha uma mestiça, não totalmente negra, mas o cabelo entre aspas mais crespo, perguntava mas guria tu alisa esse cabelo? Tu usa muita química por que tu faz isso? Eu gosto assim. Será que o teu cabelo é forte? O cabelo realmente não resistiu ao peso dos DVDs. Aí eu falei olha a química que tu tá usando no teu cabelo pode tá alterando, então eu trabalho o corpo deles, o corpo em transformação.

A fala apresentada aponta que, ao propor um currículo que inclua as experiências dos/as estudantes, ele torna-se interessante e possibilita aos/as estudantes questionarem determinadas práticas realizadas. Dessa forma, o/a estudante pode construir um saber contextualizado, a qual permite estabelecer relações entre os conceitos estudados e as situações do seu dia-a-dia.

4.3.6 Considerações

Os materiais paradidáticos procuram estabelecer relação entre os conteúdos escolares e os temas presentes no cotidiano, buscando promover, assim, uma aprendizagem prazerosa. Tendo como pano de fundo a festa de 15 anos, o livro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” possibilita a compreensão de que os corpos são construções biossociais, interpelados por múltiplos discursos como, por exemplo, da medicina, da moda, do consumo, da saúde, etc.

As entrevistas realizadas com docentes que desenvolveram atividades a partir do material mencionado indicam que a linguagem narrativa do material e a temática abordada foram fatores importantes para sua escolha e seu uso nas práticas escolares. As atividades realizadas pelos/as professores/as tendo como ponto de partida o livro de Mariana possibilitaram que os/as estudantes realizassem pesquisas e experimentos envolvendo temas do cotidiano, relacionados com suas vivências e experiências. Os conhecimentos obtidos através desses processos foram socializados tanto em sala de aula, para os/as colegas de turma, como em um evento realizado na escola, que contou com a presença de toda a comunidade escolar.

A relação estabelecida entre os temas estudados e as experiências dos/as estudantes potencializa a construção de conhecimentos e propicia um ambiente de aprendizagem prazeroso. O corpo que o livro “Os 15 anos de Mariana” possibilitou ser discutido no espaço escolar está próximo dos corpos dos/as estudantes, exhibe marcas de gênero, bronzeado, velho, que se machuca, que engorda, que tem espinhas, é um corpo plural, múltiplo, diferente do corpo estático e compartimentado representado nos livros didáticos. Desse modo, entendemos que o trabalho desenvolvido pelos/as docentes entrevistados/as contribuiu para a promoção de um ensino que apresenta os corpos não como estanques e universais, mas, longe disso, os mostra como produções em constante processo de construção e reconstrução.

4.3.7 Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa (re)significada nas pesquisas educacionais pós-estruturalista. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

CAMARGO, Tatiana Souza de. SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Corpo, comida e cultura: Discussão e problematização os padrões contemporâneos de beleza/saúde no ensino de ciências. *Revista Horizontes*, v. 30, n. 2, p. 69-79, jul./dez. 2012.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. ed. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira.; FREITAS, Denise de.; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.) *Coleção Explorando o Ensino. Ciências: ensino fundamental*. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 61-76.

FALA, Angela Maria; CORREIA, Elisete Marcia; PEREIRA, Humberto D'Muniz. Atividades práticas no ensino médio: uma abordagem experimental para aulas de genética. *Ciência e cognição*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 137-154. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212010000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessado em dez. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*. v. 17, n. 2. 2006. p. 195-209.

FREITAS, Elisangela Oliveira de; MARTINS, Isabel. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no livro didático de ciências. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v.1, n.1. 2008. p. 12-28.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431p.

FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar!* – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. 2005, 272p.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

JESUS, Fernando. O Negro no Livro Paradidático: Analisando o Livro “Capoeira”. *Revista Horizontes*, v. 33, n. 1. 2015. p. 123-138.

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

MARTINS, André Ferrer. Palavras, Textos e contextos. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11-24.

MEYER, Mônica. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. In: PAVÃO, Antônio Carlos

(Org.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 77-88.

PINO, Angel. O Biológico e o Cultural nos processos cognitivos. In: encontro de pesquisadores de psicologia de ensino e ciência. Belo Horizonte. *Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência*. Campinas: gráfica da Unicamp, 1997. v. 1. p. 37-55.

QUADRADO, Raquel Pereira. Práticas Bioascéticas Contemporâneas: notas sobre os corpos masculinos nas comunidades que discutem cirurgia plástica na rede social Orkut. Rio Grande: FURG/PPGEC, 2012. Tese de doutorado, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG. 2013. 144p.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. (Org.). Ciências na sala de aula. Cadernos de Educação Básica, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.97-112.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.) *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 185 – 202.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIN, Antônio Carlos (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005. p. 121-130.

5. PARA CONCLUIR ...

“... e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.

Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que se vá.

É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar”

(Gonzaguinha²⁴).

Minhas inquietações em relação aos corpos emergem durante a graduação, quando passo a entender que o viés biológico utilizado não dá conta de abarcar as multiplicidades que são os corpos. Percebo que a ciência, ao buscar didatizar o ensino do corpo humano, acaba por transformá-lo em outra coisa, o ser humano passa a ser um organismo fixo, inerte, universal, sem desejos, vontades, prazeres. O corpo da biologia é apresentado como sendo somente materialidade biológica; é o organismo, as células, os órgãos, os sistemas apresentados de forma compartimentalizada, deslocados de fatores sociais, culturais, políticos, históricos. Esse corpo não estabelece relação com os/as estudantes, essa forma de ensinar sobre o corpo está longe de ser interessante e de despertar a curiosidade e o envolvimento dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Ao iniciar a pesquisa temia ao pensar que poderia observar o ensino do organismo ao invés dos corpos. No entanto, para minha surpresa e alegria, deparei-me com um cenário muito animador ao realizar minha incursão no campo de pesquisa. Os professores e professoras que tive o prazer de conhecer e que compartilharam comigo suas narrativas me mostraram que os corpos presentes em suas salas de aula são pulsáteis, mutantes, estão o tempo todo sendo significados e remodelados.

Problematizar a construção dos corpos e compreender os inúmeros discursos que se encontram imbricados nesse processo é o que os/as professores que participaram desta pesquisa vêm fazendo. As narrativas produzidas apontam que a utilização do livro “Os 15

anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” vem produzindo efeitos nas práticas pedagógicas dos/as docentes do município do Rio Grande, RS. Entre eles, destacamos o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar que teve como foco a obra mencionada.

A realização do projeto 15 anos possibilitou algumas rupturas no modelo cristalizado de pensar os currículos escolares. A interação entre as disciplinas em torno de um tema comum pode ser vista como um passo inicial na construção de uma nova maneira de pensar as instituições escolares. Por caracterizar-se como uma ação inicial, salientamos que ainda é preciso romper com algumas limitações, como, por exemplo, a tradição curricular que engessa e aprisiona os conteúdos a determinadas séries e disciplinas, como descreveu a professora Juliana: *“a gente ainda é muito preso aos conteúdos em relação à série ou ao ano”*.

Buscando promover um ensino mais integrado, muitos/as professores/as apostam nas atividades interdisciplinares. Entretanto, esse conceito chegou às escolas de maneira descontextualizada, perdendo, assim, sua força, ocasionando visões simplistas do que é a prática interdisciplinar. Por isso, entendemos que faltam espaços que proporcionem diálogo, nos quais os/as docentes possam refletir acerca de suas práticas e estudar e se inteirar sobre outras formas de pensar a educação. Durante as reuniões pedagógicas e de formação, são discutidos temas como infraestrutura, problemas com estudantes e notas, os quais acabam , muitas vezes, tomando todo o tempo dispensado, impedindo que a formação, a prática e as atividades realizadas sejam compartilhadas.

O livro “Os 15 de Mariana” propõe um convite a todos os/as professores/as, de forma que os/as docentes que participaram desta pesquisa aceitaram esse convite ao possibilitar o desenvolvimento de outras aprendizagens sobre os corpos. Embora a proposta do livro seja mostrar que os corpos são produções biossociais, é o trabalho realizado pelos/as docentes que possibilitará aos/as estudantes tal compreensão. Conforme mostramos nesta pesquisa, o corpo sai do livro didático e pode ser discutido, problematizado, reorganizado, construído e desconstruído. O corpo apresentado aos/as estudantes não era um corpo estático, sem vida: eram corpos que carregavam as marcas de suas etnias, de seu gênero, de suas posições políticas, de suas crenças religiosas. Ou seja, os corpos abordados pelos/as docentes estabeleciam relação com os corpos dos/as estudantes. Dessa forma, o ensino do corpo humano não era mais o ensino de células e sistemas, mas dos seus próprios corpos.

A história de Mariana contribui para pensar os corpos dessa maneira, pois os corpos dos personagens retratados no livro sofrem modificações ao longo da história, engordam, emagrecem, quebram, sofrem com efeitos da radiação, do tempo, do cigarro, ficam tristes,

angustiados, nervosos, felizes. Esses corpos são significados constantemente no meio em que estão inseridos, na cultura que compartilham e no tempo histórico em que estão localizados. Essas características contribuíram para que o livro de Mariana fosse amplamente aceito pelos/as estudantes e utilizado pelos/as docentes.

A linguagem narrativa, o tema da festa de 15 anos, as ilustrações e os quadros explicativos apresentados ao longo do texto são características apresentadas pelo livro paradidático que contribuíram para sua ampla aceitação e utilização entre os/as docentes pesquisados/as. A temática presente no livro estabelece vínculo com os/as estudantes, visto que muitos/as completam seus 15 anos ao final do Ensino Fundamental. Entendemos, portanto, que é possível que os/as estudantes estejam vivenciando situações semelhantes às narradas por Mariana e que essa aproximação promove uma aprendizagem ancorada na experiência, tornando o ambiente escolar prazeroso e estimulante.

O trabalho aqui delineado, realizado pelos/as docentes a partir do livro de Mariana, possibilitou rachaduras no modelo tradicional de ensino que propõe o currículo escolar. Os/as professores/as possibilitaram aos/as estudantes construir um conhecimento que leva em consideração os saberes provenientes da cultura e os articula aos saberes científicos. Em tempos nos quais tanto se fala em crise na escola, em que apontam como as propostas curriculares não estão de acordo com as necessidades da sociedade atual, esses professores e professoras, que se disponibilizaram a nos contar suas histórias, demonstram que é possível tornar as escolas interessantes, atraentes, curiosas e divertidas para os/as estudantes. Ainda, apontam que é possível, também, outras formas de produzir conhecimento, de ensinar e de aprender sobre os corpos.

Ao revisitar as narrativas produzidas durante a pesquisa, percebo agora o quanto as histórias, contadas pelos professores e professoras, mobilizaram, desacomodaram e instigaram a mim. Nesse compartilhar de histórias, tive a oportunidade de conhecer excelentes trabalhos que estão sendo desenvolvidos em nossas escolas e, assim, produzir um outro discurso sobre a educação. Durante a produção da pesquisa, ouvi algumas vezes que é preciso apaixonar-se pela pesquisa e, ao iniciá-la, eu não podia sequer imaginar o quanto iria me apaixonar pelas narrativas desses professores e professoras que sentem prazer em ensinar e empenham-se em promover um currículo que mobiliza o desejo e a alegria de aprender.

5.1 ALGUMAS PERSPECTIVAS

“Curiosidade é uma coceira que dá dentro da cabeça, no lugar onde moram os pensamentos. A curiosidade aparece quando os olhos começam a fazer perguntas”

(ALVES, 2010, p.13).

Durante essa caminhada, tive a oportunidade de conhecer o enfoque proporcionado ao ensino sobre os corpos nas escolas do município do Rio Grande e divulgar tais experiências. Esse contato com as escolas, com os/as professores/as e com os currículos me mobilizou a empreender mais pesquisas nesse campo, a fim de visibilizar as práticas que buscam promover uma aprendizagem focada na pesquisa, na curiosidade e nos temas que despertam o interesse e envolvem os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o desejo de continuar pesquisando me impulsiona a ingressar no programa de doutorado. Nele, pretendo atentar mais para as relações de poder-saber envolvidas na construção dos currículos e compreender como produzem e legitimam os saberes escolhidos para compor os conteúdos escolares. Por fim, entendo que a colocação de um “ponto final” nesta pesquisa não significa o seu fim, mas indica o início de outra caminhada, repleta de anseios, desejos, perspectivas...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton. José. O corpo, a aula, a disciplina, a Ciência. Educação e Sociedade. São Paulo, n. 21, mai.-ago. 1985. Disponível em: <www.lite.fe.unicamp.br/cursos/el784/t5.doc> Acesso em: 12 abr. 2015.

ALVES, Rubem. *Pinóquio as Avestas*. São Paulo: Versus, 2010. 46p.

_____. *Paisagens da alma*. 1.ed. São Paulo: Planeta, 2013. 80p.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Íris Barbosa. (Org.) *A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 93-104.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa (re)significada nas pesquisas educacionais pós-estruturalista. In: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

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: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. 171p.

_____. *Genomas, sexualidade, seleção de parceiros, anomalias, defeitos, aborto, seleção de embriões : educando e governando vidas e sujeitos pelo determinismo biológico enunciado genes na revista ciência hoje*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. 213p.

BARROS, Suzana da Conceição de. *Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida pela mídia*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014. 188p

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. 302p.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. 9. ed. Brasília, 2012. 207p.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.83-111.

CAMARGO, Tatiana Souza de. SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. Corpo, comida e cultura: Discussão e problematização os padrões contemporâneos de beleza/saúde no ensino de ciências. Revista *Horizontes*, v. 30, n. 2, p. 69-79, jul./dez. 2012.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília. 2007. 171p.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...* 2.ed. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2004. p. 13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, nº 23. p. 36-61.

COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 216p.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira.; FREITAS, Denise de.; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 61-76.

CUNHA, Renata Cristina da. *A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor*. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. 5o Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina: Edufpi, 2009, v. 1. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/35_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 23, nº 1-2 jan./dec. 1997. p. 185-195.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade: estudos*. João Pessoa, v. 10, nº 2, 2000. p. 141-158.

DUARTE, Adriana. Grupo Focal online e offline como técnica de coleta de dados. *Informação e Sociedade*. João Pessoa. v.17, nº 1, jan./abr., 2007. p.75-85.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) *O que é, afinal, estudos culturais?* 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004, p. 133-166.

FALA, Angela Maria; CORREIA, Elisete Marcia; PEREIRA, Humberto D'Muniz. Atividades práticas no ensino médio: uma abordagem experimental para aulas de genética. *Ciência e cognição*. Rio de Janeiro , v. 15,n. 1,p. 137-154. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessado em dez. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Reflexões Metodológicas sobre a tese: “interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez.1997. p.145-162.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002. 143 p.

_____. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade*. 2015. p. 9-17.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. *Alea*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, Junho, 2008. p. 29-53.

Figura Corpo. Disponível em: <http://www.infoescola.com>. Acesso em outubro de 2015.

Figura Célula. Disponível em: <http://cicascience.blogspot.com.br>. Acesso em outubro de 2015.

FISCHER, Rosa Maria. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, novembro/2001, nº 114, p.197-223.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 2005. 14p.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MELO, Elizabete Amorim de Almeida. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. *Pro-Posições*. v. 17, nº 2. 2006. p. 195-209.

FREITAS, Elisangela Oliveira de; MARTINS, Isabel. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no livro didático de ciências. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v.1, nº 1. 2008. p. 12-28.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003. 144p.

FORTES, Clarissa Corrêa. "Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor." *Revista acadêmica Senac on-line*. 6^a ed. setembro-novembro (2009). Disponível em: <http://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101423.pdf>. Acesso em: nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 512p.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ditos e Escritos: ética, sexualidade, política*. 1. ed. Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

_____. *História da Loucura na Idade Clássica*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 560p.

_____. Poder e saber. In: _____. *Ditos e Escritos: estratégia, poder-saber*. Vol. IV 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 218– 261.

_____. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 41.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 293 p.

_____. Verdade e Poder In: _____. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431p.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 431p.

FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar!* – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. 2005, 272p.

GALLO, Silvio. Educação e interdisciplinaridade. *Impulso*, Piracicaba, v.17, n. 16, p. 157-163, 1994.

_____. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: *Reunião Anual da Anped, 24.* Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p 1-13.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não- disciplinar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. p. 17-43.

GATTI, Bernadete. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 80p.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

GONDIM, Sônia Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paideia: *Cadernos de Psicologia e Educação*. Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003. p. 149-161.

GUSDORF G., *Introduction aux sciences humaines*, Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, Les Belles Lettres, Paris, 1960.

HALL, Stuart. Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. In: HALL, S., HOBSON, D., LOWE, A., e WILLIS, P. *Culture, media, language – working papers in Cultural Studies, 1972-1979*. Londres: Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/University of Birmingham, 1980. p. 15-48.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, nº 2. 1997. p. 15-46.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência*. 2007 v. 7, nº 2. p. 1-16.

HENNING, Paula Corrêa. Profanando a ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. (2007). *Revista Currículo sem fronteiras*. v.7, nº 2, jul/dez 2007, p.158-184.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 224p.

JESUS, Fernando. O Negro no Livro Paradidático: Analisando o Livro “Capoeira”. *Revista Horizontes*. v. 33, nº 1. 2015. p. 123-138.

KLEIN, Julie Thompson Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.

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

_____. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35 –86.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2015. 207p.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série*. São Paulo: Rêspel, 2003.

LINS, Daniel. Prefácio. In: LE BRETON, David. *Adeus ao Corpo: antropologia e sociedade*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 9-12.

LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emilia*. São Paulo: Brasiliense, 1950. 120p.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: *Educação e Realidade*. v. 25, nº 2.

Jul/dez. FAGED/UFRGS, 2000. p. 59-76.

_____. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-92.

_____. Prefácio - Desafios. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.) *O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 11-13.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 07-34.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande. 2012. 188p.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Viver para contar*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 476p.

MARTINS, André Ferrer. Palavras, Textos e contextos. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11-24.

MCDANIEL, Carl. GATES, Roger. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Pioneira Thomson. Learning, 2004. 562p.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2. A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. *Anais*. Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MIRANDA, Elenita dos Santos. *Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no ensino médio*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC. Porto Alegre, 2007. 119 p.

MEYER, Mônica. De corpo e alma: conversa ao pé do ouvido. In: PAVÃO, Antônio Carlos (Org.) *Coleção Explorando o Ensino*. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 77-88.

MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa e SILVA. Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do

currículo: uma introdução. In: _____(Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. ed. São Paulo. Cortez, 2000. p. 7-37.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-38.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. 2004 Maio-Ago, p.283-303.

_____. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. IN: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (orgs.) *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: ed. da Ulbra, 2015. p. 269-288.

PINO, Angel. O Biológico e o Cultural nos processos cognitivos. In: encontro de pesquisadores de psicologia de ensino e ciência. Belo Horizonte. *Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciência*. Campinas: gráfica da Unicamp, 1997. v. 1. p. 37-55.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.173-210.

QUADRADO, Raquel Pereira. Adolescentes: *Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo*. Rio Grande: FURG/PPGEA. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2006. 129p.

_____. *Práticas bioascéticas contemporâneas: notas sobre os corpos masculinos nas comunidades que discutem cirurgia plástica na rede social Orkut*. Tese apresentada do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2012. 170p.

QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. O corpo na escola: alguns olhares sobre o currículo. *Enseñanza de las ciencias*, (Número Extra). 2005. p. 1-5.

_____. (org.) *Corpos, gênero e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Anos Finais. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 122p.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (orgs.). *Masculino, feminino e plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p.21-41.

RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. *Produção de corpos doces: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola*. Dissertação apresentada no Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009. 118p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. (org.) *Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 125p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013. 144p.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; ÁVILA, Dárcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz e HENNING, Paula Corrêa (Org.). *Cadernos Pedagógicos, Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos* – Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 71-78.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo; SCHWANTES, Lavínia; QUADRADO, Raquel Pereira. Um convite para pensar outras aprendizagens sobre os corpos a partir de uma proposta de ensino. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (org.) *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013, p. 11-15.

SANT'ANNA. Denise Bernuzzi de. *Descobrir o corpo: uma história sem fim*. Educação e Realidade. v. 25, n.2. jul/dez. FAGED/UFRGS, 2000. p. 49-58.

_____. "Cultos e enigmas do corpo na história". In: STREY, Marlene e CABEDA, Sonia (Org.). *Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 107-132.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. 1998, Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda. p. 275.

SANTOS, Luís Henrique S. Incorporando "outras" representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. (Org.). *Ciências na sala de aula. Cadernos de Educação Básica*, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.97-112.

_____. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2004. p. 229-256.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Ponta Grossa, 2003. Disponível em: <<http://www.uepg.br/propesp/publicatio/2003/06.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SCHWANTES, Lavinia. *Discurso científico na Rede Nacional de Educação e Ciência: modos de produzir ciência na atualidade*. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2015, 166p.

SILVA, Carmen Kaiber Da.; GROENWALD, Lisete Oliveira. Integrando a Matemática ao tema Educação Ambiental. *Paradigma* v. XXII, n. 2. 2001. p. 151-170.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de Biologia*. 2010. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. 202p.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A investigação narrativa e o grupo focal como ferramentas metodológicas na pesquisa em educação. In: *VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia*, 2007, Rio Grande/RS. VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia, 2007. p. 1-15.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.) *Sexualidade e Escola: compartilhando saberes e experiências*. 2. ed. Rio Grande: Editora da FURG. 2008. 186p.

SILVA, Maria Aparecida da. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, Uberlândia, 2006. p. 4819-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. 1. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2010. 117p.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____.(Org). *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 185 – 202.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2015. 154p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber

(org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 105- 128.

_____. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SMEHA, Luciane Najar. "Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa." *Revista de Psicologia da IMED* 1.2 (2009). p. 260-268.

SOARES, Carmen Lúcia. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcus Taborda.(org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9- 14.

_____. *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*. 2010. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas. 198p.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* 2001. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

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

_____. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar*. 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 30-31.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008 p. 545-598.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra; AMORIN, Antônio Carlos (orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005. p. 121-130.

VEIGA–NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii / RJ: FAPERJ, 2010. p. 83-96.

_____. *Foucault & a educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 160p.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário enviado aos/as docentes.

Universidade federal do rio grande – FURG
Instituto de educação – I.E
Programa de pós-graduação em educação - PPGEDU
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE

O Livro “Os 15 Anos de Mariana: Um Convite a Outras Aprendizagens Sobre Corpos” foi produzido no âmbito do projeto Ciência, Universidade e Escola: investindo em novos talentos, e em meio a diálogos e interlocuções com @s integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências (GEPEC) e @s pesquisador@s do Instituto de Ciências Biológicas da FURG. Este material apresenta uma proposta para o ensino do corpo na escola, e é direcionado para @s estudantes e professor@s do Ensino Fundamental.

Convidamos você a participar desta pesquisa!

1. Como o livro chegou na escola?
2. Quem recebeu o livro na escola?
3. Como você soube do livro? Quem lhe contou?
4. Já teve a oportunidade de ler o livro? Em caso afirmativo, o que você achou deste, em relação as imagens, textos e a linguagem.
5. Você se sente a vontade para utilizar este livro com suas turmas?
6. Você já utilizou o livro com alguma de suas turmas? De que forma?
7. Como você trabalhava anteriormente com questões relativas ao corpo? Utilizava quais materiais?
8. Como os estudantes reagiram a esta nova proposta de ensino?
9. Você aceitaria participar de um encontro para discutir estas temáticas?

Fique a vontade para deixar seu comentário.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Grupo Focal.

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidad@ para participar da pesquisa de mestrado de Taina Guerra Chimieski, que tem como objetivo analisar de que maneira a obra “Os 15 anos de Mariana: um convite para outras aprendizagens sobre os corpos” vem sendo utilizada por professor@s para problematizar os discursos referentes aos corpos que estão presentes no currículo escolar.

Sua participação envolve, inicialmente, o preenchimento de um questionário e a participação em um grupo de discussão, (Grupo Focal) com questões relacionadas as suas impressões sobre o livro e sobre sua utilização na escola.

A sua participação na pesquisa é totalmente confidencial e voluntária e você poderá se recusar a responder qualquer pergunta. Ninguém, além das pesquisadoras, terá acesso aos seus dados de identificação. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Caso você deseje obter alguma informação relacionada a essa pesquisa de mestrado, contate a orientadora Raquel Pereira Quadrado ou a pesquisadora Taina Guerra Chimieski, através do telefone 3233-6709 (Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE).

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

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

Nome d@ participante: _____

Assinatura d@ participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Rio Grande, ____/____/2014.

Email: _____

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE

www.sexualidadeescola.furg.br

(53) 32336674

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrevistas.

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa de mestrado de Taina Guerra Chimieski, que tem como objetivo analisar de que maneira a obra “Os 15 anos de Mariana: um convite para outras aprendizagens sobre os corpos” vem sendo utilizada por professores/as para problematizar os discursos referentes aos corpos que estão presentes no currículo escolar.

Sua participação envolve, uma entrevista com questões relacionadas as suas impressões sobre o livro e sobre sua utilização na escola.

A sua participação na pesquisa é totalmente confidencial e voluntária e você poderá se recusar a responder qualquer pergunta. Ninguém, além das pesquisadoras, terá acesso aos seus dados de identificação. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

Caso você deseje obter alguma informação relacionada a essa pesquisa de mestrado, contate a orientadora Raquel Pereira Quadrado ou a pesquisadora Taina Guerra Chimieski, através do telefone 3233-6709 (Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE).

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

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

Nome d@ participante: _____

Assinatura d@ participante : _____

Assinatura da pesquisadora : _____

Rio Grande, ____/____/2015.

Email: _____

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE

www.sexualidadeescola.furg.br

(53) 32336674

Apêndice D – Roteiro do Grupo Focal.

Proposta de Discussão Grupo Focal

Apresentação.

Entrega do termo de consentimento.

Pedir as participantes que escolham um pseudônimo para ser utilizado na pesquisa.

Questões Norteadoras:

- Como ficaram sabendo do livro e quais foram as impressões iniciais?
- De onde partiu a ideia de trabalhar com o livro, como ocorreu em cada disciplina, o planejamento foi realizado em conjunto, pelo grupo, ou de forma individual?
- Porque utilizaram o livro e porque escolheram estas turmas?
- Quanto tempo durou o projeto?
- Como o corpo foi discutido em cada disciplina?
- Como o corpo era abordado anteriormente?
- Que tipo de corpo o livro possibilita que seja discutido em sala de aula?
- Utilizaram o livro em outras séries? Por quê?
- O que fariam diferente, o que não saiu como esperado?
- Pretendem utilizar novamente o livro?
- Encontraram resistências para desenvolver o trabalho?
- O que os/as estudantes acharam da proposta?
- Pensaram em utilizar outros artefatos para desenvolver a temática, como por exemplo, vídeos, filmes, livros?
- Todos os/as professores/as já trabalhavam na escola?
- Gostariam de acrescentar algo mais?

Apêndice E – Roteiro de entrevista.

- Qual a sua formação?
- Desde que quando atua como docente?
- Conte um pouco de como é a sua prática docente, atividades que realiza, recursos que utiliza.
- Quais as séries em que atua?
- Percebe diferenças entre a sua prática no início da carreira e atualmente?
- Como ocorreu o contato com o livro de Mariana e quais foram suas percepções sobre este material?
- Em que série/ano utilizou o livro?
- Quais foram suas motivações para utilizar o livro na sua prática pedagógica?
- Que critérios embasaram a escolha da série, turma em que o livro seria utilizado?
- Gostaria que você falasse um pouco sobre o trabalho desenvolvido: que atividades foram realizadas, durante quanto tempo, como se deu a participação da turma durante as atividades, dentre outros aspectos que você queira destacar.
- O livro tem como proposta apresentar o corpo de uma outra forma, diferente daquela que geralmente figura nos currículos escolares. A partir disso, que abordagens sobre os corpos foram possíveis ao trabalhar com este livro? Que tipo de corpo o livro possibilita que seja discutido em sala de aula?
- Que outros temas, além do corpo, foram trabalhados a partir do livro?
- Durante o trabalho realizado você desenvolveu atividades com professores/as de outras disciplinas? Desenvolveu alguma proposta interdisciplinar? De que forma?
- O que você faria diferente, o que não saiu como esperado?
- Você encontrou resistências para desenvolver o trabalho?
- O que os/as estudantes acharam da proposta?
- O trabalho teve alguma repercussão na escola? Outros professores/as ficaram sabendo, comentaram, sobre o trabalho desenvolvido?
- Você pretende utilizar novamente o livro? Como?
- Você utilizaria o livro em outras séries/anos? Por quê?
- Você gostaria de acrescentar algo mais que não foi contemplado nas perguntas?