



## **CORPO E EDUCAÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **BODY AND EDUCATION: REPRESENTATIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**

**Ana Carolina Biscalquini Talamoni 1**  
**Claudio Bertolli Filho 2**

- 1- UNESP Bauru/Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência/ Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências/ ctalamoni@fc.unesp.br
- 2- UNESP Bauru/ Departamento de Ciências Humanas / FAAC/ Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência/ Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências/ cbertolli@uol.com.br

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar e discutir resultados de pesquisa realizada no âmbito da Educação para a Ciência, destinada a investigação das representações de professores do ensino fundamental acerca do corpo humano. O corpo, enquanto suporte da identidade dos indivíduos, vem ocupando progressivamente uma posição de centralidade nas culturas ocidentais, posição esta que é reiterada também no ambiente escolar. Por se constituir em parte, do conteúdo específico do Ensino de Ciências e por ser previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como um “tema transversal”, o corpo torna-se assunto recorrente na escola e no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser abordado por professores das mais diversas disciplinas. Estes múltiplos discursos articulados na escola nem sempre se mostram fundamentados em conhecimentos científicos. A presente pesquisa aponta para o fato de que prevalecem na escola, e mais especificamente dentre os professores do ensino fundamental, representações cartesianas, metafísicas e religiosas do corpo humano, concepções estas que em última instância desqualificam o corpo em termos de percepção e alienam do processo educativo os aspectos subjetivos a partir dos quais se desenvolve a corporalidade, reiterando a idéia de um corpo “objeto” desprovido de humanidade e, portanto de difícil reconhecimento e assimilação por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Corpo humano. Representações. Formação de professores. Ensino de ciências.

### **Abstract**

The present work aims to discuss results of an investigation about human body representations among Elementary School teachers. The body, which is the basis of people identity, is both a specific content of Science Education and a transversal theme, becoming recurrent subject in the teaching-learning process and being approached by teachers of several subjects. These multiple speeches not always are based on scientific knowledge. This research points that among Elementary School teachers there is prevalence of

Cartesian, metaphysical and religious representations of human body, what disqualify the body by the alienation of subjective aspects in the educative process. Concerning that from the subjective aspects the corporality is developed, these teachers' representation of the body reaffirm the idea of a body-object without humanity and, therefore, it is difficultly recognized and assimilated by students.

**Keywords:** Human body. Representations. Teacher training. Science education.

## **Introdução**

Ao longo da história, o corpo tem sido fonte de grande interesse e objeto de múltiplas e variadas reflexões para as mais diversas disciplinas científicas como a filosofia, a biologia, a psicologia, a medicina e a sociologia. Esta diversidade de dimensões a partir das quais ele pode ser situado e melhor compreendido decorrem do fato de que o corpo humano é em si, um objeto pluridimensional. Estes diversos olhares para um mesmo “objeto” no nível epistemológico originam problemas/conflitos, problemas estes que são reproduzidos na educação escolar, causando uma polifonia de discursos que mais confundem do que elucidam as dúvidas do “corpo discente”.

No entanto, para além do(s) objeto(s) de estudo(s) que constitui, o corpo é a presença e materialização da vida humana, vivido de forma subjetiva, complexa e difusa pelos sujeitos que o “habitam” de forma concreta e dinâmica. Este “espaço” para o qual conflui as relações biológicas, psicológicas e sociais que engendram a vida humana, necessita ser contemplado no processo educativo por duas razões fundamentais: a primeira relaciona-se à necessidade de auto-conhecimento para o auto-cuidado, por parte dos alunos; a segunda, à necessidade de compreensão da percepção enquanto forma original e originária de conhecimento (MERLEAU-PONTY, 1996).

Com relação à inserção do corpo humano no processo educativo, observa-se que ele se constitui em conteúdo específico do ensino de ciências, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), mas também em “tema transversal”. Com relação ao ensino das ciências naturais, o corpo aparece para ser contemplado no eixo temático “Ser Humano e Saúde”, no qual a aprendizagem sobre este conteúdo específico deverá ser orientada por uma concepção integrada do mesmo, como “um sistema integrado de outros sistemas”, interagindo com o ambiente e refletindo a história de vida do sujeito.

Ao ser reiterado ao longo do processo educativo, o estudo do corpo humano deverá se tornar cada vez mais complexo para os estudantes, o que auxiliará no desenvolvimento de capacidades como as de análise e síntese, necessárias para que os mesmos compreendam a integridade do corpo. Esta aprendizagem oportunizará o estabelecimento de relações entre os vários processos vitais, e destes com o ambiente, a cultura e a sociedade: “Essas relações, expressas na arquitetura do corpo, fazem dele uma totalidade” (BRASIL, 1998a p. 45). O conhecimento sobre o corpo humano para o aluno deve estar sempre associado a um melhor conhecimento do próprio corpo, com o qual possui uma intimidade derivada de suas percepções altamente subjetivas, já que cada corpo é “individual” e “único”.

Nos temas transversais (BRASIL, 1998b) o corpo é tema a ser contemplado em diferentes eixos temáticos. Em “Pluralidade Cultural: Linguagens e Representações” a importância da linguagem corporal e dos meios de comunicação artísticos são referendados, porque estes se relacionam com a cultura dos indivíduos e dos agrupamentos sociais, privilegiando o corpo enquanto um “meio de comunicação por excelência” (BRASIL, 1998b, p. 133).

Em “Saúde: Auto-conhecimento para o Auto-cuidado”, salienta-se a importância para os alunos, de se aprofundar sempre, e progressivamente, os conhecimentos sobre o corpo humano bem como sobre seus próprios corpos a fim de desenvolverem a base necessária ao auto-cuidado. Este corpo, enquanto “sistema integrado” está intrinsecamente relacionado à construção da identidade e às características pessoais (BRASIL, 1998b, p. 275).

Enfim, em “Orientação Sexual - Corpo: matriz da sexualidade”, o corpo, enquanto organismo ou aparato biológico geneticamente determinado, também deve ser considerado nos seus aspectos subjetivos, derivados da apropriação pessoal dos indivíduos sobre seus próprios corpos na interação com o mundo. O documento faz alusão à importância de se considerar os aspectos sociais e culturais implicados na “construção da percepção do corpo”, promovendo o questionamento da imposição de certos padrões de beleza veiculados pela mídia, com vistas a “auxiliar os alunos a construir uma postura crítica ante os padrões de beleza idealizados, que não correspondem à realidade, estando a serviço do consumismo” (op. cit., p. 317-318).

Enfim, observa-se pelas indicações dos PCNs que a abordagem do tema “corpo humano” deve ser feita da forma mais ampla possível, considerando as dimensões biológica, psicológica e social do mesmo. Com isto, buscará favorecer a apropriação do próprio corpo pelos alunos, assim como “contribuir para o fortalecimento da auto-estima e conquista de maior autonomia, dada a importância do corpo na identidade pessoal (BRASIL, 1998b, p. 318).

Mesmo que possam ser permeados de contradições e passíveis de muitas críticas, tais documentos visam nortear a prática educativa pretendida em nosso país, e sua relevância para este texto consiste justamente na previsão de que, por sua complexidade, o corpo possa e deva ser abordado de forma transversal, pelos professores das mais diversas disciplinas. No entanto, esta tendência interdisciplinar poderá acarretar numa difusão de discursos desarticulados, nem sempre compatíveis com o conhecimento científico que se espera, seja propiciado no ambiente escolar.

### **O campo da Educação para a Ciência**

Muitos pesquisadores da área da Educação e, mais especificamente, do ensino de ciências e biologia vêm se preocupando com a questão da abordagem do corpo humano na educação formal, e mais especificamente com a perspectiva biomedicalizada através da qual ele tem sido constantemente representado em decorrência de um ensino cujos conteúdos curriculares estariam centrados na anatomia e fisiologia do corpo. O estudo dos diversos sistemas estaria, portanto em conformidade com uma concepção mecânica e reducionista do corpo (fragmentado em órgãos e sistemas) sendo este representado por figuras ou desenhos contidos nos livros texto. Segundo Trivelato (2005), esta abordagem fragmentada promove nos alunos uma desarticulação de idéias decorrentes da falta de uma continuidade através da qual estes sistemas se integrariam num mesmo corpo. Esta abordagem “reducionista” refletiria uma cultura educacional baseada no modelo de ciência articulado pela cultura ocidental que, através das universidades, tem historicamente formado professores imbuídos desta mesma visão.

Os PCNs visam, ao menos no plano discursivo, a integração curricular e dos conteúdos de biologia. Essa integração está prevista no tratamento do corpo no ensino das ciências naturais (para o ensino fundamental) e reiterada nos temas transversais. No entanto,

é preciso considerar que esse “novo conhecimento” deve associar-se a uma forma diferente de compreender a natureza e os fenômenos da vida. Este é um processo que demanda tempo, já que envolve a formação inicial e continuada de professores.

Portanto, os professores deverão compartilhar de uma visão integrada do corpo para que possa haver uma superação deste modelo de ensino e pensamento (cartesianos) que predominam no ensino de ciências de forma que se torna possível inferir que a integração do currículo por si só não garante uma abordagem sistêmica e humanizada do mesmo. Os professores, quando no período de sua formação inicial, se apropriam de conhecimentos fragmentados do corpo, num ambiente em que são nutridas visões cartesianas acerca do sujeito que aprende. Essas são algumas das dificuldades que se traduzem nas abordagens desarticuladas e insuficientes que parecem prevalecer nas escolas, e sobre as quais diversos autores têm se referido (TRIVELATO, 2005).

Diante dos desafios concernentes ao ensino e à aprendizagem sobre o corpo humano, se torna indispensável questionar como a educação atual oferece aos alunos, favorecendo, ou não, a construção de representações que proporcionem o desenvolvimento de sua imagem corporal, de sua corporeidade e a formação de identidades compatíveis com a concepção de ser humano que pretendemos ver formado ao final do processo educativo. Nesse sentido, busca-se contribuir para a constituição de um indivíduo consciente, capaz de ter atitudes responsáveis em relação à sua própria vida e no exercício da cidadania.

O corpo não se constitui meramente num objeto ou conteúdo a ser explorado, mas antes, a um sujeito humano, e a relação entre aquilo que se ensina e o que se aprende sobre o corpo na educação formal tem implicações na corporeidade dos indivíduos. Se estes indivíduos, de certa forma, são incitados a viverem seus corpos como “uma grande máquina humana”, em detrimento de suas experiências pessoais ou sociais, este processo acarretará também em influências e conseqüências para a formação das identidades. (MACEDO, 2005).

Ainda a respeito da ênfase conferida à dimensão biológica do corpo em detrimento de outras dimensões inerentes aos seres humanos como a psicológica e a cultural, nota-se que esta é prejudicial à formação dos alunos, no sentido de que pode fazer supor que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma maneira. Macedo (2005, p. 137) atenta para este fenômeno, que denomina de “essencialização das identidades”, como sendo um dos caminhos adotados pela modernidade para o estabelecimento de identidades fixas, porque supostamente naturais. Essa “naturalização do corpo” acaba por impedir ou invalidar as discussões acerca das diferenças, já que excluem do processo educativo as experiências corporais, desejos e sentimentos vividos de forma subjetiva pelos sujeitos.

Assim sendo, cria-se um “distanciamento” que impede tanto alunos, quanto professores de reconhecerem seus próprios corpos no processo educativo, submetendo-os ao que Silva (2005) denomina por um “regime de esquecimento”, “negação”, ou “ocultamento do corpo docente”. Trata-se de um processo de “descorporificação e desencarnamento” que obviamente atenderia a um projeto de cidadão e de sociedade não propriamente explícitos nos documentos oficiais.

É na escola e mais especificamente no ensino de ciências que deverá acontecer a superação deste distanciamento constatado entre o corpo biomedicalizado e o corpo biocultural sendo que

(...) o ser humano que cabe no ensino de ciências deveria responder à sua corporeidade, à sua cultura que o define como um ser de resposta, ser de palavra,

sob o signo da diferença que nos constitui na condição de homens e mulheres plurais (SILVA, 2005, p. 150).

## **Problemática e objetivos da pesquisa**

Visando a superação destas dificuldades e obstáculos exaustivamente constatados pelas pesquisas da área de ensino de ciências, e assumindo uma perspectiva fenomenológica do corpo, a presente pesquisa teve por objetivo investigar as representações de professores do Ensino Fundamental acerca do corpo humano. Compreendem-se por representações do corpo, as concepções de caráter pessoal que nascem da experiência subjetiva dos indivíduos com seus corpos (corporalidade). Estas experiências são progressivamente acrescidas de valores e significados culturais de modo que ao discorrerem, ou silenciarem, sobre o corpo, professores e alunos provavelmente o façam a partir da experiência pessoal de viverem seus próprios corpos. (BERTOLLI FILHO e OBREGON, 2000; SHIMAMOTO, 2004).

Portanto, acredita-se na possibilidade de que as representações pessoais dos professores influam em suas práticas pedagógicas (SHIMAMOTO, 2004), assim como nos discursos por eles articulados quando solicitados a falarem sobre o corpo e “assuntos correlatos”. Denominamos por “assuntos correlatos” o uso de drogas, gravidez precoce, e outros relacionados com a sexualidade, que também podem ser caracterizados como “temas transversais” sobre os quais todo professor deveria estar apto a discorrer.

Foram utilizados para a presente investigação, os pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa em Educação que segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), se caracteriza pela “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. O desenvolvimento da mesma; se preocupa “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2000, p.102).

Para pesquisar as representações dos professores, foram entrevistados individualmente 14 professores, com tempo de docência entre 3 e 22 anos, de 2 escolas da Rede Municipal de Ensino de Bauru (interior do Estado de São Paulo), abrangendo todas as disciplinas previstas para o ensino fundamental (TALAMONI, 2007). Estas entrevistas foram semi-estruturadas por duas questões, que tinham por objetivo favorecer a comunicação das representações corporais: a) como você definiria o corpo, enquanto objeto de um saber científico? b) como você definiria o seu próprio corpo? Os resultados foram analisados a partir de técnicas específicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

## **Resultados**

### **O corpo enquanto objeto de um saber científico**

Quando solicitados a definirem o corpo enquanto objeto de um saber científico, apenas dois dos 14 professores entrevistados o fizeram; 11 relacionaram a questão do corpo ao processo de ensino e aprendizagem, explicitando sua opinião pessoal sobre o assunto. Um professor não respondeu à pergunta.

Tabela 1: Relação entre três grandes categorias e suas respectivas subcategorias

Categorias de respostas	Subcategorias
1. Respostas nas quais o professor tenta articular o articula um discurso científico para definir o corpo humano	1.1.o corpo - objeto de estudo das ciências biológicas 1.2.o corpo - objeto de estudo das Ciências sociais
2.Concepções espontâneas dos professores acerca do corpo humano	2.1. visão metafísica/ religiosa do corpo 2.2. corpo enquanto instrumento de comunicação 2.3. o corpo enquanto suporte da identidade 2.4. o corpo é “belo”
3. não responde à questão	1 professor

Categoria 1 - respostas nas quais o professor tenta articular o articula um discurso científico para definir o corpo humano: Esta categoria refere-se a duas respostas, articuladas, respectivamente, por uma professora de ciências e um professor de história, que definiram o corpo a partir das suas disciplinas específicas de conhecimento. Quanto à professora de ciências, esta definiu o corpo enquanto “(...) *um conjunto de sistemas que interagem e que, sendo interdependentes, vão formar uma unidade. Cada sistema tem sua função, e estas funções estão inter-relacionadas, interligadas*”. Já o professor de história, remeteu à teoria do corpo social de Durkheim: “(...) *Émile Durkheim, que eu utilizo para as aulas, associa o funcionamento da sociedade com o corpo humano: se o braço está doente, precisa sarar, senão todo o corpo fica doente*”. Também definiu o corpo enquanto “instrumento para o trabalho”, ao salientar a importância da força física nas relações de poder que se estabeleceram a partir do tráfico negreiro.

Categoria 2 - concepções espontâneas dos professores acerca do corpo humano. Puderam ser subdivididas em três subcategorias, conforme tabela 2:

Tabela 2: subcategorias/ concepções espontâneas dos professores

Subcategorias	Frequência das respostas
2.1. visão metafísica/ religiosa do corpo	7 professores
2.2. corpo enquanto instrumento de comunicação	2 professores
2.3. o corpo enquanto suporte da identidade	1 professor
2.4. o corpo é “belo”	1 professor

2.1.As concepções metafísicas/religiosas do corpo: Nesta subcategoria estão presentes a maioria das concepções espontâneas dos professores investigados. Dos 11 relatos que se encaixam na categoria maior “concepções espontâneas”, sete apresentaram uma visão metafísica ou religiosa do corpo, o que correspondeu às concepções de metade da população pesquisada. Os sujeitos referiram-se ao corpo como “depositário”, “estrutura” ou “nossa morada”, fazendo menção, ou melhor, evocando, uma linguagem “religiosa”, como pôde ser observado nas seguintes falas: “(...) *o corpo é um conjunto de ossos, músculos. É todo um sistema integrado, com uma alma*”; “(...) *enquanto ciência, ele é o nosso aparelho para nossa vida, para a subsistência no mundo. Mas ele deve ser bem cuidado porque ele foi dado por Deus, a nós*”; “(...) *é papel do professor fazer essa ligação: olha, você (aluno)*

*tem um corpo, todo um mecanismo, todo um organismo que funciona sozinho, mas em função de um ser superior(...)*”.

2.2.O corpo enquanto instrumento de comunicação: Dois dos 11 professores definiram o corpo enquanto um instrumento de comunicação. Nesta subcategoria foram salientados dois aspectos distintos de uma suposta correlação entre comunicação e identidade. Pensando o âmbito educativo, evocou-se a importância das condições físicas (saúde e higiene) necessárias ao aluno para que este esteja efetivamente inserido e integrado no sistema educativo, em condições satisfatórias para a aprendizagem: “(...) *o aluno que não está bem nutrido, com doença, ele não aprende. Um aluno com deficiências físicas tem dificuldades, seus limites, até mesmo na parte da aparência: um aluno que tenha um dente cariado, por exemplo, você vê que é um aluno que não vai falar, não vai sorrir, vai se fechar... que não se sente aceito na sala de aula, e fica constrangido.*”. Também foi ressaltada a importância da expressão e da linguagem corporal no estabelecimento e manutenção das relações interpessoais. Para um dos professores entrevistados, a maioria dos comportamentos corporais como, por exemplo, “roer as unhas, o tom de voz empregado ao falar, as formas de andar” auxiliam na idéia que fazemos do outro, pois “representam a pessoa”. Também foi mencionada a questão estética como a escolha das vestimentas, o cuidado excessivo com o corpo, “que hoje tem que ser mais exposto”, e outras práticas corporais que tanto podem “denunciar” a pessoa, como “escamoteá-la”, já que com o uso de certos artifícios ou práticas corporais, “é até possível enganar o outro, mesmo que não por todo o tempo”.

2.3.O corpo enquanto suporte da identidade: Nesta fala específica, encontra-se uma correspondência direta entre o corpo e a identidade, ou seja, o corpo é a pessoa: “(...) *o corpo é tudo... como pessoa, como ser humano, tudo.*”. Observou-se que o professor teve dificuldade em expressar suas idéias, em articular uma resposta mais concisa. Se o corpo “é tudo”, compreende-se que ele também possa ser nada. Tratou-se de uma resposta evasiva e generalista que em última instância evidenciou, ou a falta de conhecimento por parte do professor, ou uma dificuldade de expressar-se numa linguagem científica mais apropriada à questão.

2.4. O corpo é algo belo: Refere-se à fala de um professor que relaciona as condições corporais com questões estéticas. Em seu discurso, refere-se à beleza do corpo feminino.

Categoria 3: faz alusão à fala de um professor que após algumas reticências e silêncios, relatou que “não saberia explorar esta resposta”, já que se tratava de uma “pergunta difícil”, para a qual sua formação não lhe deu embasamentos. Entende que “*essa maneira de ver o corpo, enquanto objeto científico é complicado*”, mas que o “*corpo é algo de muito valor, muito importante para a ciência*”.

### **Os “corpos docentes”**

Os relatos dos professores acerca de seus próprios corpos puderam ser subdivididos em duas grandes categorias: a visão metafísica/ religiosa do corpo, e a visão cartesiana. Seis dos 14 professores entrevistados evocaram uma visão metafísica/ religiosa do corpo, enquanto uma segunda parcela de cinco professores apresentou, de forma explícita ou implícita, uma visão cartesiana do mesmo. Denominamos por visão cartesiana aquela que

nos discursos articulados pelos sujeitos pressupõem uma divisão binária a partir da qual se constitui o ser humano (corpo x alma; corpo x razão; corpo x espírito).

### **A visão metafísica/ religiosa**

Nesta categoria específica estão agrupadas as respostas na qual o corpo do indivíduo revela-se como algo “sagrado”, seja por uma condição religiosa, ou ainda pelo valor atribuído ao corpo diante das funções e possibilidades que este proporciona na vida dos sujeitos. Nesta questão, sete dos 14 sujeitos entrevistados remeteram a algum tipo de religiosidade e à concepção de corpo por ela fomentada, reiterando a idéia de que falar sobre o corpo implica num discurso metafísico: “(...) *o corpo é a morada da alma, já que sem corpo não tem vida, não tem alma, não tem nada!*”. Por seu caráter “sagrado”, o corpo deve ser cuidado, e até mesmo disciplinado, sendo que para isto existe uma série de práticas a serem adotadas:

*“(...) eu me preocupo com o que visto, com os alimentos, com a parte da saúde física, dormir bem... até porque a palavra de Deus diz para a gente cuidar bem do nosso corpo, que ele é a morada do Espírito Santo. Então, eu não ingiro bebida alcoólica, nenhum tipo de substância química, não me prostituo, procuro não me mostrar...”; “(...) o corpo é uma graça, uma coisa perfeita, porque a gente se descobre a cada dia...”; “meu corpo é um corpo maravilhoso... todas as vezes que percebo que ele está funcionando bem, eu agradeço a Deus (...) eu tenho a convicção, ou mesmo o pensamento, de que a gente tem que cuidar do corpo, prestar atenção nele, ter um certo controle sobre ele”.*

O corpo também é entendido como o “*depositário, o receptáculo de uma doença*”, como “*uma cruz difícil de carregar*”, lembrando o conceito do corpo imperfeito e a noção de “carne” para a qual o corpo foi entendido como a origem e o depositário de todo mal, já que representava os aspectos instintivos (e leia-se “negativos”) e pecaminosos do homem. Ora, se todo mal e pecado se origina da carne, também é na carne, no corpo, que este homem será “castigado”. Esta perspectiva religiosa do corpo também se faz presente no discurso de uma professora de ciências, que define seu corpo como “*seu instrumento de vida*”: “(...) *como sou católica praticante, ele (o corpo) abriga um indivíduo, uma identidade, e aliando aos conhecimentos da biologia, é essa interação de sistemas*”.

### **A visão cartesiana**

A visão cartesiana pôde ser constatada em alguns relatos como “(...) *o corpo é algo muito importante, mas sem a alma, sem aquele sentimento, não ia ser nada*”. Ora, se existe algo que anima o corpo sem o quê ele nada seria, seu valor reside justamente no fato de que ele “corporifica” o que de fato é importante: seja a mente, a alma, o espírito ou a psique.

A partir desta perspectiva, o corpo é concebido como um “instrumento”, pois ao pressupor uma cisão entre corpo e mente, é a mente ou a razão, quem rege o corpo: “*se você tem uma mente saudável, você direciona o corpo para aonde quer ir...*”; “(...) *a cabeça é tudo, ela que manda*”. O discurso cartesiano é prático e objetivo; coloca o corpo em terceira pessoa porque ele é objeto. É socialmente aceito e inclusive valorizado porque

pressupõe o uso imperativo da razão, elemento máximo da racionalidade cartesiana. No entanto, também pode ser entendido como uma forma ou dispositivo retórico que tende a ocultar as dificuldades que os indivíduos têm em discorrerem sobre seus próprios corpos, em comunicarem suas percepções, sentimentos e emoções altamente subjetivos, que se não emanam deste corpo cartesiano, pelo menos o extravasam.

### **Discussão dos resultados**

*“a palavra de Deus diz para a gente cuidar bem do nosso corpo, por que ele é a morada do Espírito Santo”  
(Professor de Português)*

Através das entrevistas realizadas junto ao grupo de professores, com o objetivo de investigar suas concepções sobre o corpo humano, foi possível constatar a predominância de representações metafísicas associadas a ele. Mesmo quando estas representações são de outra natureza, elas se mostram díspares com relação ao conhecimento e ao discurso científico que deve permear o ambiente escolar. Elas permitem afirmar que, na perspectiva desses mesmos professores existe um aspecto da vida humana que transcende o próprio corpo, que o “anima”, ou melhor, o “habita”, conferindo-lhe um *status* de “presente” ou “sagrado”. Ora, se o corpo constitui algo que nos é dado, ele deve ser cuidado, sendo que o papel da educação e dos professores, neste sentido, não cumpriria apenas esclarecer sobre as questões científicas e fisiológicas do corpo. Deveria existir na ótica desses professores um compromisso maior da educação com a “formação integral do aluno”, passando pela formação para a sociabilidade.

Também foi possível constatar pelos diálogos estabelecidos, que falar ou discorrer sobre o corpo humano é um exercício que envolve sempre o falar sobre si mesmo, e sobre as relações subjetivas que os próprios sujeitos estabeleceram ou estabelecem, ao longo de suas trajetórias pessoais, com seus próprios corpos. Estas relações são culturalmente mediadas, sendo a religião e a metafísica, fortes tendências de pensamento; tendências estas que se mostraram bastante recorrentes e que têm suas bases no processo de formação das mentalidades ocidentais, com a origem e forte inserção do cristianismo nestas sociedades. Neste processo, de pertencente a um mundo natural, o ser humano passou a ser concebido como “filho de Deus”, e a vida humana, compreendida numa perspectiva transcendental.

A razão do Homem, portanto, seria fruto de sua origem divina, e para garantir sua transcendência, ele necessitaria adquirir através da autoconsciência, o pleno domínio do corpo, de tudo que é corpóreo, primitivo, instintivo ou “mundano”. Ainda assim, as relações entre o corpo e a alma permaneceram intrínsecas, e podiam ser observadas a partir do costume de “mortificar o corpo para purificar a alma” (GONÇALVES, 2000, p. 47). O simbolismo corporal tinha lugar crucial nos padrões medievais de pensamento e sentimento (...) o corpo medieval não era um mero revelador da alma: era o lugar simbólico em que se constituía a própria condição humana (RODRIGUES, 2001, p. 56).

*“(...) sobre essa questão do corpo e da vaidade (...) tem vários livros na Bíblia que nos ajudam a entender, essa questão da carne.”  
(Professor de inglês)*

Ao longo do processo histórico ocidental, e por influência do cristianismo, o corpo passa a ser visto como “o depositário das paixões, dos desejos”, e se tudo que é pecaminoso

e instintivo passa a ter suas origens na “carne” (leia-se, no corpo), muitas das conseqüências/castigos destes pecados também serão inscritos a nível corporal. As doenças, neste período específico, serão consideradas como uma forma de punição: ela se apropria do corpo tendo vistas ao sofrimento e à redenção (TURNER, 1989). Esta concepção é evidenciada por um professor que, sofrendo de uma doença crônica, refere-se a seu corpo como um “receptáculo” da mesma.

Ao ser despojado de seu caráter sagrado, o corpo deverá ser dominado pelo espírito, submetendo-se à obediência a princípios morais, higiênicos e religiosos, princípios estes que pressupõem uma visão dicotomizada do corpo, que é reiterada pelo dualismo cartesiano.

*“Cogito, ergo sum”*

É com o dualismo cartesiano e com a distinção tácita entre o corpo e a alma, que se origina um novo tipo de racionalidade, característico do pensamento ocidental moderno e, portanto do conhecimento científico; é a inauguração de uma nova “era” em que o homem é tomado como sujeito atuante no mundo. Esse sujeito é dotado de uma consciência cuja origem não é sagrada e sobre a qual não precisa prestar contas, assim como de um corpo que passa a ser por ele subjugado, relegado a objeto.

Trata-se de uma pretensa “emancipação” do homem com relação à Igreja e às características metafísicas que até então definiam as relações mágicas entre o homem e seu corpo, o homem e a natureza. Se o mundo passa a ser pensado a partir de sua “naturalidade”, e desta forma despojado de sua constituição outrora “sagrada”, ele é passível de ser compreendido através de leis mecânicas e matemáticas. Grande parte dos professores, quando interrogados acerca de suas concepções sobre o corpo humano, bem como sobre seus próprios corpos, remeteram em maior ou menor escala, a uma visão cartesiana do corpo, cujas origens estão na própria formação inicial (científica) dos mesmos, bem como nos discursos amplamente divulgados pela mídia, livros didáticos e outras ferramentas que, ao ensinarem acerca do corpo, tendem a supervalorizar “o cérebro”, “a cabeça”, enfim, “a razão”, na constituição dos seres humanos.

Esta parece ser a visão que tem prevalecido no ensino de ciências (TRIVELATO, 2005; SILVA, 2005; MACEDO, 2005) e que tende a privilegiar o aspecto biológico do corpo em detrimento das idiosincrasias e dos aspectos subjetivos que influem na formação e manutenção das representações pessoais.

Este distanciamento ou abismo entre as necessidades formativas dos alunos explicitadas pelos PCNs, em contrapartida de um grande número de professores despreparados para lidar com o tema, acabam por repercutir numa situação escolar em que o professor de ciências torna-se o único personagem sobre o qual é possível investir, cabendo ao Ensino de Ciências enquanto área específica do saber comprometer-se com esta questão/problemática cujas repercussões tendem a ultrapassar os limites da própria escola.

### **Considerações finais**

Muito se fala acerca do objetivo maior da educação, que consistiria na formação para a cidadania. Formar para a cidadania significa incluir o indivíduo através da escola e do compartilhamento dos conhecimentos socialmente e historicamente acumulados pela humanidade, preparando-o a exercer de forma consciente, seus direitos e deveres. Para

tanto, cabe à escola e aos seus professores proporcionar a estes indivíduos, condições de auto-conhecimento, o que perpassa pelo conhecimento de seus próprios corpos enquanto um “objeto integral”.

O acesso às representações corporais de professores do ensino fundamental evidenciou a prevalência de discursos cartesianos e também metafísicos acerca do corpo humano. Pelas dificuldades que a temática suscitou, pelos silêncios e as reticências ao longo das entrevistas, observou-se que existe uma dificuldade generalizada na produção de um discurso acerca do corpo, o que se torna ainda mais acentuado quando os indivíduos são solicitados a falarem sobre seus próprios corpos.

Assim, perpetua-se através da própria escola, uma série de conhecimentos e representações corporais que não favorecem, ou melhor, dificultam o entendimento dos processos corporais e, portanto, o desenvolvimento de hábitos e atitudes que subjacentes a eles, promovam de fato o autoconhecimento, o auto-cuidado, a preservação e manutenção da saúde. Para além das particularidades encontradas nesta pesquisa, duas questões parecem ser cruciais: uma diz respeito à necessidade de domínio de conhecimentos científicos por parte de todos os professores, de todas as disciplinas, acerca do corpo humano; e outra, se refere a uma conexão que parece ser intrínseca para os professores pesquisados, entre a posse do conhecimento e a melhoria do cuidado com o corpo, saúde e higiene.

Esta segunda questão leva a uma terceira: será mesmo que a posse do conhecimento científico acerca do corpo garante o auto-cuidado? Se, de fato esta é uma pré-condição à manutenção da saúde pública, qual o grau de comprometimento e, portanto de responsabilidade, por parte do ensino de ciências, na manutenção e garantia da saúde dos jovens de nosso país?

Enfim, se os professores de ciências visam a educação de seus alunos para o exercício da cidadania, necessitam, porque de posse de um conteúdo fundamental – seja ele o corpo humano – proporcionar um maior entendimento acerca do mesmo, já que o auto-conhecimento figura numa das maiores implicações na formação de qualquer cidadão que se pretenda livre, crítico, engajado e feliz.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Martins Fontes, 1977.

BERTOLLI FILHO, C.; OBREGON, R. Corpo, Comunicação e saúde. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 55-63, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais** (quinta a oitava séries). Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais** (quinta a oitava séries). Brasília: MEC/SEF, 1998 b.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir**: Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 2000.

LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: AMORIM, A. C. *et al* **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p.131-140.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na História**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

SILVA, E. P. Q. Quando o corpo é uma (dês) construção cultural. In: Amorim, Antônio Carlos; *et al* **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p. 141-150.

SHIMAMOTO, D. **As representações sociais dos professores sobre o corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2004. 237 p.

TALAMONI, A. C. B. **Corpo, ciência e educação**: representações de jovens estudantes e seus professores acerca do corpo humano. Dissertação (mestrado). Bauru: UNESP, 2007. 225 p.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ ser humano habita nossas escolas? In: Amorim, A. C. *et al* **Ensino de Biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005. p.121-130.

TURNER, B. **El cuerpo y la sociedad**. Fondo de Cultura Económica, 1989, México.