

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**



NILDA MASCIEL NEIVA GONÇALVES



**O CORPO NARRADO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFPI**



**UBERLÂNDIA
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

NILDA MASCIEL NEIVA GONÇALVES

**O CORPO NARRADO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DA UFPI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

**UBERLÂNDIA
2019**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635 Gonçalves, Nilda Masciel Neiva, 1976-
2019 O Corpo Narrado [recurso eletrônico] : experiência formativa no
Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas da Universidade Federal do Piauí / Nilda Masciel Neiva
Gonçalves. - 2019.

Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Silva.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2461>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, 1965-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------------|-----------------------------|--|
| Programa de Pós-Graduação em: | Educação | | | |
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico, 39/2019/229, PPGED | | | |
| Data: | Oito de novembro de dois mil e dezenove | Hora de início: 09h00 | Hora de encerramento: 12h50 | |
| Matrícula do Discente: | 11613EDU054 | | | |
| Nome do Discente: | NILDA MASCIEL NEIVA GONÇALVES | | | |
| Título do Trabalho: | "O CORPO NARRADO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFPI." | | | |
| Área de concentração: | Educação | | | |
| Linha de pesquisa: | Educação em Ciências e Matemática | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | "CONHECIMENTO BIOLÓGICO, CULTURA E SEXUALIDADE: ANÁLISE DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES DE BIOLOGIA" | | | |

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G 145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB; Claudiene Santos - UFS; Graça Aparecida Cicillini - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Presidente**, em 08/11/2019, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/11/2019, às 12:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudiene Santos, Usuário Externo**, em 08/11/2019, às 14:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO, Usuário Externo**, em 08/11/2019, às 14:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graça Aparecida Cicillini, Usuário Externo**, em 08/11/2019, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1672746** e o código CRC **C07B8EFC**.

Referência: Processo nº 23117.096680/2019-65

SEI nº 1672746

À Francisca Lopes Masciel Neiva, professora sertaneja, com quem aprendi a ser forte e persistente.
Minha mãe: fonte de inspiração!

A João de Neiva Neto, um sonhador, que me apresentou a possibilidade de seguir. Meu pai:
saudades de ti.
(*In memorian*).

Aos que me ensinam o real sentido da vida. Minha alegria: Nicole, Nícolas e Christian – meus filhos,
amor sem fim.

A quem sabe ser compreensivo, amigo e
companheiro: Cristiano Soares.

AGRADECIMENTOS

Eu vim de lá do interior, uma terra de passagem, desprovida historicamente de grandes riquezas, terra de gente guerreira, eu sou do sertão piauiense.

Sou fruto das relações sociais constituídas cotidianamente. Aprendi a ser guerreira muito cedo, como a maioria dos sertanejos. Parte de mim é João Neiva, meu pai (*in memoriam*), Francisca Neiva, minha mãe, Nilvan e Nailton, meus irmãos, com quem aprendi que a vida vale à pena e que posso transformá-la com destreza e humanidade. Também sou a junção de Cristiano, meu esposo, Nicole, Nícolas e Christian, meus filhos, parte de mim é amor. Assim, constituída diariamente pelos encontros sou grata a todos/as que incentivaram e apoiaram a realização desse sonho, desse trabalho.

O sonho que só foi possível de ser realizado por não ser sonhado sozinho. As amigas e companheiras de trabalho Maria Carolina de Abreu e Ana Caroline Landim, meus singelos agradecimentos pelo apoio incondicional e incentivo em todas as etapas desse trabalho. Sei que posso contar com vocês sempre. Muito obrigada!

Meus amigos/as, parte entusiasmante das aprendizagens, fortalecem a luta diária e revigoram as energias. Foram muitas as energias positivas recebidas do amigo Caio Veloso e Náldia Santos, pessoas que tive a oportunidade de conhecer durante o Mestrado na UFPI e que não mais saíram da minha vida, minha luta, sua luta, nossa luta, amamos ser professores/as. A luta não acabou!

Pensar fazer o Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Uberlândia, longe do meu sertão, terra querida, foi uma decisão difícil, permeada por muitos medos que aos poucos foram acalentados pelo aconchego do lar do Senhor Geovane e de sua Esposa Heloisa, pessoas de grande coração que de forma espontânea apresentaram-me a cidade outrora desconhecida e a cordialidade do povo mineirinho. O convívio com esses amigos/as e seus familiares ajudou-me a suportar a separação dos entes queridos. Meus pais de coração!

Não poderia deixar de agradecer à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na pessoa da Professora Doutora Silvana Malusá, Coordenadora institucional do DINTER, pelo empenho na realização da parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e ao Professor Dr. José Petrúcio Farias Júnior, Coordenador do DINTER na UFPI que esteve à disposição de toda a turma para resolução de problemas de ordem burocrática.

A felicidade do encontro com pessoas especiais como: a Professora Graça Cicilini, o Professor Humberto Guido, Carlos Henrique de Carvalho, Sônia Santos, Geovana Melo, dentre outros, ajudou-me a compreender que o compromisso educativo é possível com a imediata solidariedade com a realidade presente. Temos que compreender as relações de poder para combater a exploração.

Viver o doutoramento, escrever uma tese, tem seus abalos e possibilidades. Foi necessário desconstruir aprendizagens, superar velhos paradigmas e viver um processo histórico como sujeito livre:

Livre do quê? Dos preconceitos, das superstições, dos temores (temor ao fracasso, ao castigo, à crítica), da ignorância, do egoísmo, da timidez, da pressão exercida pela publicidade e pelos meios de difusão. Do hábito de aceitar a opressão e a miséria como algo inevitável. (NIDELCOFF, 1978, p. 31).

Nesse contexto, o convívio com a professora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, minha orientadora, aflorou o significado de liberdade contido em meu ser. Ser livre é ser capaz de expressar-me e de expressar meu mundo, ser capaz de agir transformando esse mundo. Feliz encontro!

Esquecer de um bom amigo/a, jamais. A Marisa, todo meu afeto e desejo de reencontro. A toda a turma do DINTER e aos amigos/as que aqui não foram citados mais contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho, palavras de Fernando Pessoa:

Meus amigos são todos assim: metade loucura, outra metade santidade.
Escolho-os não pela pele, mas pela pupila, que tem brilho questionador e tonalidade inquietante.
Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo.
Deles não quero a resposta, quero meu avesso.
Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim.
Para isso, só sendo louco.
Louco que senta e espera a chegada da lua cheia.
Quero-os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão
pelas injustiças.
Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta.
Não quero só ombro ou o colo, quero também sua maior alegria.
Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto. (...)
(...) meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade.
Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.
Pena, não tenho nem de mim mesmo, e risada, só ofereço ao acaso.
Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça.

Não quero amigos adultos, nem chatos.
Quero-os metade infância metade velhice.
Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto, e velhos, para
que nunca tenham pressa.
Tenho amigos para saber quem sou, pois, vendo-os loucos e santos,
bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a
normalidade é uma ilusão imbecil e estéril.

Dentre tantas pessoas, não poderia deixar de lembrar aquelas com quem compartilhei leituras, discuti sobre conhecimento biológico, cultura, corpo, gênero e sexualidade. Professores/as, mestrandos/as, doutorandos/as e graduandos/as que participam do Grupo de Pesquisa Educação, Corpo e Sexualidade da linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática. Partilhar experiências, sempre!

Aos alunos/as da UFPI que gentilmente se dispuseram a participar da pesquisa e que muito contribuíram com seus relatos e proposições sobre a articulação entre conhecimento científico e cultura, sem vocês não seria possível a realização desse trabalho.

As professoras Geovana Ferreira Melo Teixeira, Graça Aparecida Cicillini, Talamira Taíta Rodrigues Brito e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, que participaram do processo de qualificação desse trabalho e junto a professora Claudiene Santos durante a defesa ajudaram na finalização do mesmo com contribuições enriquecedoras, muito obrigada!

Com Fernando Pessoa expresso a todos os citados/as e não citados/as, mas colegas considerados, minha gratidão e alegria por ter chegado ao término desse trabalho: “Adoramos a perfeição, porque não a podemos ter; repugná-la-íamos se a tivéssemos. O perfeito é o desumano porque o humano é imperfeito”.¹

¹ PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

[...] um dos maiores equívocos do buscador centra-se na sua conduta de julgar. Lembrem aos que ainda se perdem neste erro: todos os que julgam são duros de coração e estão embriagados pela vaidade, pois acreditam que existe um único caminho e que certamente o caminho que eles escolheram e defendem, é o mais digno. Esses são tão perigosos quanto aqueles que nem ao menos despertaram para uma consciência mais elevada. São perigosos eles próprios, pois se perdem em julgamentos desnecessários que impedem a compaixão e a compreensão. São perigosos também aos outros, pois lançam olhares, palavras, sentimentos e pensamentos desamorosos, atrapalhando a caminhada sábia pela própria natureza do outro. Definitivamente, a palavra que eles ainda não conseguiram compreender com sua essência, é o “respeito” às diferenças.

(RODRIGUES, 2006)

GONÇALVES, Nilda Masciel Neiva. **O corpo narrado:** experiências formativa no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI, 2019. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

RESUMO

O estudo realizado no âmbito da Linha de Pesquisa de Educação em Ciências e Matemática tem como temática as possibilidades e potencialidades das narrativas dos corpos dos/as estagiários/as, em uma turma de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB), localizado no município de Picos-PI. Dessa forma, objetiva: a) analisar o estágio curricular no contexto do curso de Ciências Biológicas como espaço/lugar de (des)construção de conhecimentos sobre o corpo; b) identificar na produção de narrativas sobre corpo, de um grupo de estagiários, as rupturas e continuidades de concepções de corpo no ensino e formação docente inicial em Ciências Biológicas; c) discutir a potencialidade de subsídios formativos que podem fornecer narrativas de estudantes na construção articulação conhecimento biológico e cultura no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As posições assumidas neste trabalho alinham-se às defesas de que o conhecimento biológico no espaço da escola, e fora dele, deve ser pensado e apresentado na articulação com a cultura, de modo a fortalecer as reflexões que nos permitem desvelar os tipos de sujeitos e sociedade que estamos a produzir. Assim, o trabalho insere-se no mundo da pesquisa que desconsidera a valorização apenas da objetividade, da teorização, da racionalidade e aporta-se em teóricos que valorizam a objetividade sem detimento da subjetividade. Assumo então, uma pesquisa com narrativa cujo método e metodologia consideram a experiência formativa, e as narrativas (imagética e escrita), como as fontes para as discussões de corpo. Experiência, aqui compreendida como o que estudamos, a narrativa, uma forma de pensar e escrever sobre ela. Através da análise interpretativa-compreensiva do corpus da pesquisa, verifico que as narrativas do corpo do/a estagiário/a, possibilitam desvelar um corpo biológico e cultural produzido na trajetória de vida. Em tese a análise indica que as narrativas sobre o corpo, no contexto do Estágio Supervisionado, constituem-se em experiências formativas que potencialmente contribuem para o rompimento com paradigmas conservadores. Portanto, possibilitam a compreensão dos corpos como produção híbrida. Que a (des) construção de concepções de corpo é possível com a identificação dos marcadores biológicos, sociais e culturais nas narrativas, sejam imagéticas ou escritas e que a interinformação no contexto do estágio curricular supervisionado possibilita a percepção das rupturas e continuidades para com o ensino biológico. Nesse sentido, a prática dos/as futuros/as professores/as fundada na problematização da significação do que compõe os corpos, possibilitará a apresentação do corpo biológico/cultural a discentes da Educação Básica, com a intenção de reduzir as diferenças sejam elas, biológicas, sociais, econômicas ou culturais.

Palavras-chave: Corpo. Experiência. Narrativas. Estágio Supervisionado.

GONÇALVES, Nilda Masciel Neiva. **The formative experiences in the body:** narrated supervised internship of course degree in biological sciences from UFPI, 2019. Thesis (doctorate in education), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ABSTRACT

The study was performed in Science and Mathematics Education Research field, has as its theme the possibilities and potentialities of the narratives of the interns' bodies, in a Supervised Internship class of the Biological Sciences Degree, from the Federal University of Piauí (UFPI / CSHNB), located in Picos-PI city. This study aims to: a) analyze the curricular internship in the context of the Biological Sciences course as a space / place for (mis) construction of knowledge about the body; b) identify in narratives about body production, of a interns group, ruptures and continuities of body conceptions in teaching and initial teacher training in Biological Sciences; c) discuss the potential of formative support that can provide students' narratives in construction of articulation biological knowledge and culture in the context of Supervised Curricular Internship in a Degree Course in Biological Sciences. The conditions taken in this paper are aligned with the defenses that biological knowledge in and outside the school space should be thought of and presented in articulation with culture, in order to strengthen reflections that allow us to unveil the types of subjects and society we are producing. Thereby, this work fits into research world that disregards the valuation only of objectivity, theorizing, rationality and is based on theorists who value objectivity without detriment to subjectivity, as Le Breton (2007), Joso (2002), Larrosa (1994), Souza (2006), Silva (2009), Foucault (1999), among others. I accept, at the time, a research with narrative whose method and methodology are based on the post (critical) fields, where experience, narratives (imagery and writing), were sources for body discussions. Experience, understood here as what we study, the narrative, a way of thinking and writing about it. Through interpretative analysis of body research, I find that narratives of the intern's body make it possible to unveil a biological and cultural body produced trajectory of life. In theory the analysis indicates that the body narratives, in the context of the Supervised Internship, constitute formative experiences that potentially contribute to disruption with conservative paradigms. Therefore, they allow the bodies understanding as hybrid production, at the interface between biological, historical and cultural dimensions, therefore from a critical perspective. That the (mis) construction of body conceptions is possible with identification of biological, social and cultural markers in narratives, whether imagetic or written, and that interformation in the context of supervised curricular internship enables perception of ruptures and continuities within biological teaching. In this sense, future teachers practice based on problematization of what build the bodies meaning, will enable the presentation of the biological / cultural body to students of Basic Education, with the intention of reducing the differences, whether biological, social, economic or cultural.

Keywords: Body. Experience. Narratives Supervised internship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GEPCS | Grupo de Estudo e Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação |
| GRE | Gerência Regional de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PI | Piauí |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| UCAM | Universidade Cândido Mendes |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| URCA | Universidade Regional do Cariri |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Localização de Picos no mapa do Piauí..... | 37 |
| Figura 2 e 3 - Fotos da área interna da Universidade Federal do Piauí..... | 39 |
| Figura 4 - Ações formativas da produção de dados..... | 44 |
| Figura 5 - Organograma com categorias e unidades de análise..... | 53 |
| Figura 6 - Organograma com os procedimentos de análise do corpus da pesquisa..... | 56 |
| Figura 7 e 8 - Momento de produção imagética do corpo do/a estagiário/a..... | 94 |
| Figura 9 e 10 - Produções imagéticas do corpo do/a estagiário/a..... | 95 |
| Figuras 11, 12, 13, 14, 15 - Produção imagética do corpo dos estagiários: E07, E08, E09, E10, E11, respectivamente..... | 97 |
| Figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21 - Produção imagética do corpo das estagiárias: E01, E04, E15, E17, E18, E22, respectivamente..... | 98 |
| Figura 22 - Produção escrita do corpo do/a estagiário/a..... | 101 |
| Figuras 23, 24, 25, 26, 27 - Corpos produzidos nos grupos narrativos: G1, G2, G3, G4, G5, respectivamente..... | 114 |
| Figura 28 - Sistema circulatório..... | 118 |
| Figura 29 - Sistema linfático..... | 118 |
| Figura 30 - Esqueleto humano..... | 119 |
| Figura 31 - Sistema digestório..... | 119 |
| Quadro 1 - Lista de palavras utilizadas para sorteio..... | 48 |
| Quadro 2 - Textos selecionados para estudo em grupo..... | 49 |
| Quadro 3 - Comentários sobre a produção imagética dos corpos..... | 95 |
| Quadro 4 - Excertos dos textos produzidos por estagiários/as sobre seu corpo..... | 101 |
| Quadro 5 - Excertos da narrativa de estagiários/as sobre defeitos no seu corpo..... | 105 |
| Quadro 6 - Excertos da narrativa do corpo produzida em grupos narrativos..... | 110 |
| Quadro 7 - Lista de palavras disponibilizadas aos grupos narrativos..... | 121 |
| Tabela 1 - Participantes por município de moradia..... | 42 |
| Tabela 2 - Composição dos grupos de trabalho..... | 46 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 <i>Do interesse pela pesquisa.....</i> | <i>14</i> |
| 1.2 <i>Das indagações a estruturação da tese.....</i> | <i>20</i> |
| 2 DAS LEITURAS SOBRE NARRATIVA AO DESENHO DA PESQUISA | 26 |
| 2.1 <i>Um pequeno preâmbulo.....</i> | <i>26</i> |
| 2.2. <i>O movimento da pesquisadora para a produção das narrativas de corpo.....</i> | <i>28</i> |
| 2.3 <i>Narrativa: um desafio experiencial.....</i> | <i>32</i> |
| 2.4 <i>Localização da instituição de realização da pesquisa.....</i> | <i>37</i> |
| 2.5 <i>Na produção da narrativa, os/as estagiários/as</i> | <i>40</i> |
| 2.6 <i>Ações formativas da produção das narrativas.....</i> | <i>44</i> |
| 2.7 <i>Procedimentos de análise do corpus da pesquisa.....</i> | <i>51</i> |
| 3 CORPO NARRADO: PERCEPÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS..... | 58 |
| 3.1 <i>Da gênese do corpo ao seu ensino.....</i> | <i>58</i> |
| 3.2 <i>O ensino do corpo no currículo: lugar de relações de poder.....</i> | <i>66</i> |
| 3.3 <i>A perspectiva bio-médico-sociocultural e política do corpo e a formação de professores/as... </i> | <i>71</i> |
| 4 O CORPO DO/A FUTURO/A DOCENTE DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LOCUS NARRATIVO EXPERIENCIAL..... | 76 |
| 4.1 <i>Corpo: especificidade das disciplinas Ciências e Biologia</i> | <i>77</i> |
| 4.2 <i>Estágio Supervisionado como espaço/lugar de experiência, de interformação</i> | <i>83</i> |
| 5 AS NARRATIVAS EM CONTEXTO DE INTERFORMAÇÃO: DIALOGANDO COM OS/AS ESTAGIÁRIOS/AS SOBRE O CORPO | 93 |
| 5.1 <i>Estagiário/a, que corpo é esse?</i> | <i>93</i> |
| 5.2 <i>O entrelaçamento entre narrativas</i> | <i>112</i> |
| 5.3 <i>Histórias - experiências do corpo do/a estagiário/a.....</i> | <i>122</i> |
| 5.3 <i>Na interformação: reflexões e proposições sobre o ensino do corpo</i> | <i>142</i> |
| CONCLUSÕES | 156 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 160 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFP..... | 171 |
| ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 174 |
| ANEXO C - FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES..... | 176 |
| ANEXO D - PLANO DE AÇÃO FORMATIVA PARA COLETA DE INFORMAÇÕES ... | 177 |
| ANEXO E - NARRATIVA ESCRITA DO CORPO DO/A ESTAGIÁRIO/A (PRODUÇÃO INDIVIDUAL)..... | 178 |
| ANEXO F - FOTOS DA PRODUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA..... | 184 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do interesse pela pesquisa

Pensar meu percurso profissional é uma forma prazerosa de voltar ao tempo e mergulhar nas nuances que fizeram alavancar o interesse por essa pesquisa e reconhecer que ele não poderia ser diferente.

Em 1993, na minha cidade natal, Picos, que localiza-se no estado do Piauí, iniciei o curso de magistério na Escola Normal Oficial de Picos (ENOP) e paralelo ao mesmo o Ensino Médio no Instituto Monsenhor Hipólito, escola confessional na época. A rotina de estudos era árdua, mas atendendo aos anseios da minha mãe o magistério não poderia ser excluído do meu processo formativo. Fácil, para mim, explicar os desejos da minha mãe, ela é professora e ao magistério dedicou grande parte de sua vida. Ela me conduziu a cursar o magistério e aos poucos fui incorporando a ideia de ser professora.

Saí de Picos logo que conclui o magistério, Fortaleza foi a cidade escolhida para realização de estudos pré-vestibulares. E longe de casa surgiu a oportunidade de iniciar a vida profissional. Assim, em 1996, fui contratada pelo Serviço Social da Indústria-DR-Ceará (SESI) para trabalhar como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma indústria têxtil. Como as demais professoras contratadas, fui “treinada” para alfabetizar adultos. Experiência inesquecível, momento que me fez optar pela carreira do magistério.

Essa experiência, mais que qualquer outra, ficou registrada na minha memória, pelo carinho com que os alunos me recebiam e sua dedicação à leitura e escrita frente ao cansaço físico e mental a qual eram submetidos todos os dias. Assim, aprender a ler, era um sonho que foi sendo desvelado pouco a pouco. A mim só restava orgulho daqueles que ali se encontravam e total dedicação para o alcance dos seus objetivos. Por muitas vezes, pensei na árdua vida daqueles sujeitos e na constituição daqueles corpos que estavam à mercê do sistema capitalista e operavam apenas na busca do crescimento da empresa. O interesse pela leitura e escrita limitava-se apenas ao desejo da comunicação através de cartas com parentes ou leitura de rótulos em prateleiras. Tive minha sensibilidade aflorada e percebia como o ato da leitura tinha significados diferentes para nós.

Nesse mesmo período, pensar nas relações de poder, na disciplinarização dos corpos sem conhecer as ideias do filósofo francês Michel Foucault, foi possível, mas, organizar esses pensamentos para, de forma mais incisiva, ajudar na construção de um discurso mais crítico e participativo naquele momento, não. Eu tinha pouca experiência pessoal e profissional. Foram seis meses de muito afeto, talvez tenha sido essa minha maior contribuição. Hoje, pensando naqueles sujeitos, não tenho dúvida de que estava diante de corpos disciplinados. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2000, p. 123). A ausência de experiência e formação, também impossibilitou o desvelar dos corpos aprendizes através das pequenas, mas significativas, narrativas elaboradas naquele momento da minha formação.

Em 1997, retorno para Picos, que localiza-se na região centro-sul do estado do Piauí, hoje, possui 76.749 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidade sertaneja, que se destaca como centro comercial por sua posição geográfica e é considerada uma grande produtora de mel. Terra de gente trabalhadora, que enfrenta altas temperaturas todos os dias. “Eu vim de lá do interior”, sertaneja sim, faço das palavras de Euclides da Cunha, as minhas: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”².

O meu retorno a Picos ocorreu paralelo ao desenvolvimento educacional da cidade e, de imediato, fui aprovada como professora permanente da rede municipal de ensino. Assim, participei de vários cursos de formação de professores para o trabalho com a alfabetização e séries iniciais. Trabalhei como professora da zona rural, alfabetizando crianças e conduzindo turmas multisseriadas, realidade da época no município. Nesse período, a participação nos cursos citados foi de suma importância, pois, o ingresso no ensino superior só ocorreu um ano depois.

Em Picos, na época, dispúnhamos de duas universidades: a Universidade Federal do Piauí (UFPI), que ofertava os cursos de Pedagogia e Letras; e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que ofertava os cursos de História, Ciências Contábeis, Biologia e Direito. Tendo iniciado minha vida profissional na rede municipal e com o ensino de crianças, optei por fazer o curso de Pedagogia na UFPI, em 1999.

² CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

Fazer o Curso de Pedagogia foi uma formação continuada em serviço³. Formação que possibilitou reorganizar os planos de ensino, utilizar novas estratégias de ensino, olhar constantemente para a realidade em que os educandos estavam inseridos, desenvolver a criatividade, a criticidade e a capacidade de formulação de indagações frente aos desafios e limitações cotidianas no processo de ensino-aprendizagem. Pude compartilhar angústias, escutar pessoas mais experientes e construir, aos poucos, uma identidade docente, que ainda está em processo de formação. Nessa etapa, diferente do trabalho com Jovens e Adultos, observei minha contribuição para a disciplinarização dos corpos. Senta menino! Não pode ir beber água agora! Espera a sirene tocar! Faça a letra cursiva! Não fale palavrão! Entra na fila! Período, que também fiquei emocionada, vendo crianças com defasagem idade/série começando a ler. Receber suas cartinhas, era uma realização. Nem imaginava o quanto essas cartinhas poderiam ajudar-me a compreender o processo formativo que ocorria, mas, compreendia sua importância no contexto em que eram elaboradas.

Em 2000, fui convidada para trabalhar em uma escola privada, agora, com o ensino de Ciências, em turmas de 5^a a 8^a séries, o que corresponde hoje 6º ao 9º anos. Que desafio! No mesmo ano, resolvi cursar Biologia na UESPI, período de férias. Mais uma formação em serviço, se assim posso denominar. O curso muito objetivo levou-me a compreender os conteúdos da área, como os processos biológicos ocorrem, mas, não oportunizou refletir sobre sua importância na vida cotidiana. Estudei o corpo fragmentado, sem identidade, o corpo dos anatomistas. “O corpo em suspensão, dissociado do homem [...]” (LE BRETON, 2016, p. 57). Não tive a oportunidade, nesse momento, de conhecer a pesquisa narrativa e continuei a desconsiderar o que as pequenas narrativas, algumas vezes propostas por mim, poderiam revelar.

Ainda em 2000, fui aprovada em concurso público para provimento do cargo de professor da rede estadual de ensino. Na rede estadual, após dois anos em sala de aula, recebi a proposta para o trabalho como técnica do setor de Ensino e Aprendizagem da Nona Gerência Regional de Educação (9^a GRE-PI). Nesta função, passei a visitar todas as escolas da rede e ter conversas constantes com a equipe gestora. Orientava a realização de atividades conforme as propostas da Secretaria Estadual de Educação.

³ Entendo que esse tipo de formação privilegia o espaço da escola como lugar de formação docente.

Em 2003, assumi a função comissionada de Supervisora de Ensino das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, no município de Picos, e tive o prazer de estar mais próxima dos/as professores/as. Fazia parte de minha função, dentre outras, realizar sua contratação e lotação. Tratava-se de uma função muito burocrática, que facilitou a compreensão da organização do processo de ensino em âmbito estadual e engessou minha prática formativa por adestrar meu corpo a tarefas rotineiras, ininterruptas e de pouco poder decisivo e, menos ainda, reflexivo. Nessa etapa profissional, eu não observava a disciplinarização de corpos: eu os disciplinava, eu estava sendo constantemente disciplinarizada. Refletia sobre a formação ofertada, só de forma unilateral.

Nesse contexto, senti a necessidade de retomar os processos reflexivos iniciados na formação inicial e comecei, em 2004, o Curso de Especialização “*Lato Sensu*” em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e “*Lato Sensu*” em Biologia e Química, oferecido pela Universidade Regional do Cariri (URCA), também com o propósito de ingressar como docente no Ensino Superior.

Em 2005, tive a primeira experiência no Ensino Superior, atuando como professora do Período Especial da Universidade Estadual do Piauí – Núcleo Universitário de Simões, ministrando a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, no Curso de Licenciatura em Biologia. Prossegui, ministrando algumas disciplinas em Universidades particulares da região e, em 2006, através de seleção de prova e títulos fui contratada pela UESPI para trabalhar com o Curso de Pedagogia, período regular, em Picos, e lá permaneci por dois anos.

Com o currículo constando os pré-requisitos necessários a concorrer, em 2007, a uma vaga para professor substituto⁴ do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, participei da prova didática e de títulos e, de imediato, iniciei as atividades na UFPI. Na UFPI, no Curso de Pedagogia, a minha lotação foi realizada na área de Estágio Supervisionado e tive que iniciar os estudos nesse campo. Aos poucos, fui familiarizando-me com a disciplina e passei a enxergá-la como um grande desafio nos Cursos de Formação de Professores. Tive meu contrato rescindido em 2008.

Cabe ressaltar que, em 2007, fiz o Curso de Especialização em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica “*Lato Sensu*”, nesse período, ainda tinha vínculo com a Rede

⁴ Professor contratado temporariamente para prestar serviço junto a uma instituição de ensino.

Estadual de Educação e atuava como gestora, assim, o curso muito contribuiu para o aprimoramento do meu trabalho. Mas, a paixão pelo Ensino Superior começou a falar mais alto e, aos poucos, me vi a sonhar com o ingresso definitivo nesse nível de ensino. Em 2009, fiz mais um Curso de Pós-Graduação *Lato sensu*, Especialização – Mídias na Educação, ofertado pela UFPI. O interesse pelo curso surgiu pela chegada do aparato tecnológico às escolas da rede pública de ensino de Picos e o desejo do trabalho com o uso das mídias.

Bem, paralelo a todas as atividades aqui relatadas, constitui família, tive três filhos e o desejo de estar alguns instantes diários com eles não permitiu seguir de imediato com um curso *Strito sensu*, que teria que ser feito fora do município, sonho adiado.

No início de 2010, a UFPI lança edital para professor permanente – dedicação exclusiva, para o Curso de Licenciatura em Biologia, área de Prática de Ensino em Ciências Biológicas. Resolvi concorrer à vaga e obtive aprovação. De imediato fui lotada com a disciplina de Estágio Supervisionado II e, hoje, transito entre as quatro disciplinas de estágio curricular obrigatório, ofertadas pelo curso. O trabalho com o estágio supervisionado me surpreende a cada novo dia, pelas infinitas possibilidades da ação docente e pelo contato direto com as instituições de ensino que ofertam a Educação Básica. Compreender e ajudar a transformar uma realidade com ações planejadas e executadas durante o Estágio Supervisionado é, para mim, um grande desafio.

Cabe, portanto, aos futuros profissionais da educação, e aos professores formadores: a) pensar a formação como necessariamente relacionada à luta por uma escola e por uma sociedade justa e á maneira de viver sobre o planeta num contexto de intensificação das mutações tecnológicas e científicas; b) atenção à democracia no processo de construção de uma sociedade que valorize as diferenças e rompa com as desigualdades que perpassam e se consolidam também dentro dos espaços escolares, acadêmicos (SILVA, 2012, p.126).

Pensar o estágio consiste, portanto, pensar nos sujeitos que participam desse processo e em iniciativas que valorizem a produção cultural, pedagógica e científica. É adentrar os muros da escola para com ela vivenciar práticas democráticas e de respeito às diferenças. Pensar os corpos não como organismos justapostos e uniformes, mas, reconhecer sua constituição a partir do seu entorno, de suas marcas.

Nesse sentido, o papel dos cursos de formação de professores perpassa orientações para observação, regência de sala de aula e pesquisa nos espaços escolares, deve buscar a integralidade entre as áreas específicas de conhecimento e as áreas da educação através do diálogo e do trabalho coletivo. Para Arroyo (1994), momento de diálogo entre a Universidade e a Escola, a fim de contribuir para que ela se constitua em espaço de construção da cultura e fortalecimento do poder individual e coletivo.

O trabalho com o estágio supervisionado⁵ despertou em mim muitas angústias, por perceber cotidianamente a aflição dos estagiários/as durante a regência. Muitos são os relatos sobre a dicotomia teoria-prática e poucos sobre a reflexão da própria prática. Partindo desse ponto, em 2014, elaborei o projeto de mestrado “A prática docente dos alunos/as-mestres/as⁶ de Biologia: saberes mobilizados no Estágio Supervisionado”, onde, desejava desvelar os saberes produzidos e mobilizados por estagiários/as durante o Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas oferecido pela UFPI.

A pesquisa possibilitou o reconhecimento imediato dos saberes experienciais como primordiais para formação da identidade docente, bem como, os saberes pedagógicos e específicos como propulsores de práticas antes não realizadas. Mobilizar todos os saberes necessários à prática docente foi um desafio possível de ser superado por alguns estagiários/as.

Com a conclusão da pesquisa e do curso de mestrado em Educação, em 2015, mais um ciclo se fecha e um novo se inicia com a visita de professoras da UFU, em 2015, ao Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos, para divulgação do DINTER em Educação. Aquela visita despertou o desejo de ingresso no doutorado, assim, decidi participar da seleção e submeter projeto na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU. Após aprovação, tive que rever e reavaliar alguns pontos do projeto que foi tomando novo rumo, mas, apresentando pontos importantes para discussão, sobre a formação de professores, o estágio supervisionado e o ensino de Ciências/Biologia. Reestruturar o projeto foi um desafio, superado com a orientação de leituras que possibilitaram conhecer concepções de corpo apresentadas por teóricos/as, o processo histórico de construção de tais concepções e a

⁵ Aqui me refiro ao estágio curricular obrigatório que corriqueiramente é chamado de estágio supervisionado, termo adotado/utilizado durante o texto.

⁶ A referência a aluno/as-mestres/as surge do entendimento da condição de aluno e professor dos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado. Alunos que aprendem ensinando e vice-versa, e exercem durante a graduação a função de professor. Termo informal também utilizado por Carvalho(2012).

pesquisa narrativa como possibilidade e potencialidade para o trabalho da temática desejada. O contato com o grupo de estudo e pesquisa coordenado pela professora Elenita, “Grupo de Pesquisa Corpo, Sexualidade, Gênero e Educação - GPECS”, também contribuiu para conclusão do projeto e compreensão dos novos aspectos, que passaram a ser pensados por mim no doutorado, no que tange a discussão do estágio supervisionado e à formação de professores/as.

Nesse contexto, percebo o Estágio Supervisionado, como “[...] espaço revelador da indissociabilidade entre a teoria e a prática, e de articulação entre o ensino e a pesquisa [...]” (MIRANDA, 2012, p 18). Passei a pensá-lo como espaço de produção de conhecimento, produção de relatos, viável à realização de atividades que beneficiem a comunidade escolar e a universidade. Discutir, durante o Estágio Supervisionado, questões que a produção de conhecimentos que gerem o reconhecimento e respeito às diferenças tornou-se, em minha formação, uma possibilidade. Por outro lado, pensar a narrativa como uma experiência possível para reflexão no processo formativo inicial também é outro elemento que emerge no processo de doutoramento.

1.2 Das indagações a estruturação da tese

A experiência na educação superior, especificamente com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas da UFPI, aguça a minha percepção de ensino e também é fonte para reflexões sobre a formação inicial na licenciatura. O meu ingresso no doutorado e o contato com as publicações da minha orientadora e do nosso grupo de pesquisa, me conduziram a pensar nas observações e registros que tenho praticado trabalho sobre o “corpo humano”. Um trabalho que, até então, se centrava em uma perspectiva fragmentada do corpo, distanciado dos contextos culturais e sociais aos quais pertencem, como aludido por minha orientadora em sua tese de doutorado e outros trabalhos (SILVA, 2010, 2012). Ao voltar meu olhar para a apresentação do conteúdo “Corpo Humano” nos livros didáticos, outro lugar de sua circulação no ensino e aprendizagem da Biologia, também foi possível reconhecer a perspectiva referida. Assim, todos os corpos são uniformizados e colocados num ordenamento “natural” - corpo inteiro, de modo que, é considerado anormal qualquer variação apresentada por outras fontes, discursos e imagens.

Ao voltar o meu olhar para o campo do estágio supervisionado, passo a reconhecer textos, práticas, experimentações com o corpo humano que situam estagiários/as, professores/as supervisores/as do estágio curricular e professores/as de Biologia da educação básica que colocam em prática a ideia do corpo fragmentado, sem sobre ela realizar o exercício da problematização de tal ideia. Uma prática que para Pimenta e Lima (2011), torna o/a profissional um/a “prático/a”, aquele/a que realiza “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática.” (2011, p.37).

A redução da ideia de Estágio Supervisionado como lugar e espaço de colocar em prática o aprendido ao longo do cursos, também, contribui para a manutenção da realização de atividades reduzidas à sua dimensão meramente técnica, assim, atividades experimentais, no ensino de Ciências e Biologia, dão ênfase aos conteúdos tornados escolares (SILVA, 2012), desconsiderando as suas complexas articulações. Desse modo, a separação do par objetividade-subjetividade, corpo-mente, parte-todo também ganha lugar em modelos pedagógicos e abordagens metodológicas no ensino das Ciências e Biologia nos cursos de formação de professores/as.

E, sem dúvida, os currículos de formação de professores/as respondem a estes modelos quando são organizados e constituídos por meio de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si (PIMENTA; LIMA, 2011), impossibilitando nexos com a realidade que lhes deu origem e nexos com o que vivem os/as discentes desde a educação básica. A impossibilidade de construção de tais nexos, impedem que se pense o currículo e a estruturação de uma ação docente que valorize a relação teoria-prática e a produção de outras experiências que permitam dizer das multiplicidades de corpos biológicos e socioculturais.

A organização curricular centrada no isolamento disciplinar, presente em grande parte dos currículos dos cursos de formação de professores/as da área das Ciências Biológicas que conduzem a percepção de corpo que se limita ao reconhecimento de uma anatomia e de uma fisiologia herdeiras de um legado das ciências e da Educação em Ciências que invisibilizaram as dimensões históricas, sociais, culturais e, políticas, desde a década de 1980 vem sendo criticada por um conjunto de estudiosos/as do campo. Entre eles/as encontramos Cicillini (2002), Barbosa, Matos e Costa (2011), Amaral, Domingues

e Silva (2013); Marandino, Selles e Ferreira (2009) e, Silva (2004, 2009, 2010), Silva e Cicillini (2012), entre outros/as.

Sem dúvida, a literatura sobre corpo vem sendo ampliada e maiores reflexões estão sendo propostas nessa área. Estudos como os de Ribeiro (2013), Dias e Carvalho (2015), Silva (2009), apresentam o corpo da biomedicina pautado na fragmentação, descolamento com a cultura e os efeitos provocados na produção de sujeitos, em particular, na educação. As produções de Ferreira e Caminha (2016), Flor (2009), Goulart e Carvalho (2018), discorrem sobre a relação corpo-mídia; estudos como os de Garcia (2013), Amaral, Domingues e Silva (2013), Barbosa, Matos e Costa (2011), Ribeiro (2007), apresentam as (re)configurações dos corpos nas construções identitárias. Trabalhos sobre corpo, sexualidade e gênero também ganham espaço nos periódicos, congressos, seminários, teses e dissertações, apresentando possibilidades de problematização sobre as diversas formas de preconceito, sobre a homofobia, o sexism, o feminicídio, a transexualidade, entre os que localizamos citamos as publicações de Junqueira (2013), Fernandes (2013, 2009), Heilborn (2002), Caetano (2013), Louro (2001, 2004).

No vasto campo das discussões sobre corpo, também, é posto em evidência o corpo no espaço escolar, neste grupo citam-se os trabalhos de Gaya, 2004; Santin 2006; Souza, 2013; Quadrado, 2013,2014; Quadrado e Ribeiro, 2005, Silva, 2010. Estas autoras problematizam as representações de corpos e toma o corpo como uma construção biosocial. Dentre os trabalhos levantados, em repositórios online – base de dados da CAPES, periódicos, anais de eventos da área de educação, não encontrei trabalhos com discussões sobre a produção do corpo no contexto do Estágio Supervisionado de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Tal lacuna nos fez (a mim e a minha orientadora) pensar sobre esta articulação – corpo e estágio supervisionado, e mobilizou a nossa inquietação, aguçando o desejo pela produção desta pesquisa. Assim, ao estabelecermos a confluência entre os estudos de corpo, gênero, sexualidade e educação e estágio curricular supervisionado, vimos que estávamos diante de possibilidade de pensar a um espaço privilegiado da formação inicial em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, especialmente para a tratativa de um tema curricular clássico que é o “Corpo Humano”.

Com o movimento de discussão, conversas, trocas nos encontros de orientação, e, a partir deles, o levantamento dos trabalhos e estudos produzidos na área da educação propusemos as seguintes questões de investigação:

- 1- De que modo a produção de narrativas sobre corpos, elaboradas por estagiários no espaço do Estágio Supervisionado Curricular, permitem pensar a articulação conhecimento biológico e cultura?
- 2- Quais subsídios formativos as narrativas de estudantes possibilitam para a construção de conhecimentos sobre o corpo no contexto do Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?
- 3- O Estágio Supervisionado, no contexto do curso de Ciências Biológicas, possibilita a (des)construção de experiências sobre o corpo?

Estabelecemos como objetivo geral da pesquisa analisar as interfaces entre conhecimento biológico e cultural na discussão sobre o corpo no espaço do estágio curricular obrigatório. Delimitamos como objetivos específicos: a) analisar o estágio curricular no contexto do curso de Ciências Biológicas como espaço/lugar de (des)construção de conhecimentos sobre o corpo; b) identificar na produção de narrativas sobre corpo, de um grupo de estagiários, as rupturas e continuidades de concepções de corpo no ensino e formação docente inicial em Ciências Biológicas; c) discutir a potencialidade de subsídios formativos que podem fornecer narrativas de estudantes na construção articulação conhecimento biológico e cultura no contexto do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

As posições assumidas neste trabalho alinham-se as defesas de que o conhecimento biológico no espaço da escola, e fora dele, deve ser pensado e apresentado na articulação com a cultura, de modo a fortalecer as reflexões que nos permitam desvelar os tipos de sujeitos e sociedade que estamos a produzir. Saber que o currículo dos Cursos de Formação de Professores/as e o currículo da Educação Básica possuem propósitos me faz pensar o quanto relevantes são as discussões teórico-práticas sobre as práticas educativas que movimentamos no Estágio Curricular Supervisionado. Neste sentido, a construção coletiva de estratégias que levem ao entendimento do que é o campo de conhecimento no qual está inserido a formação e do quanto e como ele é imbricado com processos de construção humana e do processo histórico-cultural, torna-se a meu ver, na condição de professora supervisora do estágio parte fundamental da nossa ação como agente da universidade.

Como professora do Ensino Superior e diante das inúmeras experiências vividas, seja de elaboração de estratégias de ensino, práticas coletivas, visitas às instituições

escolares e não-escolares, orientações, etc., vejo pousar nos meus ombros a responsabilidade pela formação de um certo tipo de homem/mulher. “O tipo de homem [mulher] que faz a sua própria história” (SILVA, 2009, p. 72, acréscimos da pesquisadora). Nesse sentido, defendo que as narrativas podem favorecer a reflexão das proposições formativas e auto formativas.

Com o objetivo de esclarecer o percurso trilhado para o desenvolvimento da pesquisa com narrativa, na seção I - *Das leituras sobre narrativa ao desenho da pesquisa* apresento a narrativa como possibilidade para a apreensão do corpo biológico/cultural num movimento de experiência do ato de narrar no processo de interformação⁷, no contexto do Estágio Supervisionado. Assim, utilizei como suporte teórico metodológico as ideias de Christine Josso (2002), que me possibilitaram pensar a experiência como potência formativa; Elizeu Clementino de Souza (2006), como importante autor para a construção dos procedimentos analíticos do corpus da pesquisa e para a compreensão da narrativa como possibilidade de conhecimento de si; as ideias de Galvão (2005), Abrahão (2004), dentre outros/as autores/as, que apresentam a narrativa como possibilidade de ressignificação das experiências. Nesse sentido, o trabalho tem abordagem qualitativa e situa-se na pesquisa narrativa.

Na primeira seção são apresentados os participantes da pesquisa com várias marcas de identificação - sexo, gênero, faixa etária, naturalidade, trabalho; as ações e ferramentas que fiz uso pra a produção de dados e para o procedimento analítico realizado. Na seção II - *Corpo narrado: percepções, continuidades e rupturas*, está apresentada a discussão e as minhas escolhas teóricas sobre a noção de corpo. Nela dialogo com autores/as fundadores como Michel Foucault (1999), David Le Breton (2016), Gilles Deleuze (2002); com autoras situadas na área da Educação e na Educação em Ciências como Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2009), Raquel Quadrado, Suzana Conceição Barros (2014), Paula Regina Costa Ribeiro (2007), Graça Aparecida Cicillini (2002) pois são autores/as que constroem proposições de corpo e ensino de biologia que ultrapassam a dimensão estritamente orgânica ou biomédica. Na seção III, *O corpo na interformação do/a docente das Ciências Biológicas*, apresento a partir das produções da minha orientadora e da pesquisadora Maria

⁷ Aqui compreendida como esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais em grupo interagindo centrado em interesses e necessidades comuns (GARCIA, 1999).

Lúcia Wortmann, o corpo como especificidade das disciplinas de Ciências e Biologia, e, aponto para a produção do corpo como parte da trajetória de vida e formação. Para a (re)construção de noções de corpo “naturalizadas” na formação em Ciências e Biologia penso a interformação no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, destacando possibilidades de pensar o corpo na articulação biologia/cultura. Nessa seção, o Estágio Supervisionado configura-se como espaço/lugar de socialização, de experienciar a formação e a interformação como experiência formadora. Experiência que tomamos a partir de Jorge Larrosa (2002, p. 21), como “o que nos toca”. E a interformação como a busca do aperfeiçoamento e possibilidade da interação grupal (GARCIA, 1999).

Na quarta e última seção - *As narrativas em contexto de interformação: dialogando com os/as estagiários/as sobre corpo*, apresento a análise que realizei dos dados da pesquisa. Nela, agrupo as narrativas nas seguintes proposições: *Estagiário/a, que corpo é esse?* onde identifico os marcadores biológicos e culturais nas narrativas produzidas; *Histórias – experiências do corpo do/a estagiário/a* onde aponto as concepções de corpo mobilizadas pelos/as estagiários/as e busco localizar o processo de continuidades e rupturas com a noção biomédica do corpo; *Na interformação: reflexões e proposições sobre o corpo humano* – onde aponto como o estágio pode ser espaço propício para a articulação conhecimento biológico e cultura.

Além das seções indicadas este texto conta com a seção de conclusão e os anexos. A texto de conclusão do trabalho aponto que para aprendizagens com a experiência formativa apresentada, a narrativa tem potência e é fértil para a compreensão das muitas noções de corpo que são mobilizadas na formação inicial, e o Estágio Curricular Supervisionado é espaço que caracteriza-se como viável para a interformação e para a experimentação da articulação entre conhecimento biológico e cultura.

2 DAS LEITURAS SOBRE NARRATIVA AO DESENHO DA PESQUISA

2.1 *Um pequeno preâmbulo*

Antes de apresentar ao/à leitor/a o percurso realizado no campo empírico, apresentarei duas pesquisas com o intuito de estabelecer, de modo mais aproximado, o recorte que realizei para o meu estudo de doutoramento. A seleção que apresento se justifica pelo que estou denominando de íntima articulação dos trabalhos - que descreverei com as minhas questões e objetivos de pesquisa - e, ainda, pela maneira com a qual fui sendo orientada e que fui escolhendo os caminhos para estabelecer o percurso metodológico.

No contexto da lapidação do meu objeto, ao lado do processo de orientação e da busca de trabalhos - utilizando os descritores corpo, estágio supervisionado, narrativas - na plataforma CAPES (teses e dissertações) no período de 2005 a 2018, encontrei dois trabalhos, que a mim interessaram, realizados na Educação Básica, com professores e alunos, que discorrem sobre concepções de corpo a partir de narrativas orais.

Desse modo, deparei-me com o trabalho de Talamoni (2007), “Corpo, Ciência e Educação: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores”, que apresenta a investigação das representações de corpo junto aos alunos/as e seus professores/as, da 7^a série, de escolas da rede pública de ensino. A pesquisa, de abordagem qualitativa, com uso de entrevista semiestruturada, demonstra que as representações de corpo do grupo estudado estavam intimamente atreladas a uma visão cartesiana associada aos cuidados com o corpo, para manutenção da saúde. A autora detectou nos discursos dos/as docentes e discentes a distinção entre o corpo apresentado nos livros textos e o corpo descrito oralmente, mas não encontrou argumentos que possibilitasse o reconhecimento do corpo como conceito biosocial. A leitura desse trabalho me ajudou a perceber que, em movimento metodológico, seria relevante estabelecer o entrelaçamento entre narrativa oral e narrativa imagética, estabelecendo assim um movimento de completude e de reconhecimento do próprio corpo e dos seus marcadores biológicos, sociais e culturais. Para tanto, a leitura e análise desse trabalho nos fizeram pensar na necessidade de apresentação de textos que versassem sobre um conceito de corpo que extrapolasse a dimensão biológica, ou ao que nominamos de visão cartesiana do corpo. Em

um primeiro momento, não entendia que a apresentação de textos com o que estava tomando como corpo (um conceito complexo produzido fora do campo biológico e a ele entrelaçado) pudesse ser apresentado aos/as estudantes que comporiam o quadro de colaboradores/as da minha pesquisa.

Com o trabalho de Lima (2013), “Concepções de docentes de Biologia da Grande Aracajú sobre corpo”, os professores/as de Biologia foram entrevistados objetivando a representação do corpo e como resultados foram obtidos o “corpo máquina” e o “corpo simbólico”. Os discursos levaram a pesquisadora a constatar que para a maioria dos/as professores/as o corpo é concebido como uma máquina, fragmentado em partes, apático, comum. Corpo máquina, assim como o percebem os anatomistas. Para a pesquisadora, a visão mecanicista que apresenta um corpo sem significação no campo da cultura, da identidade, da sexualidade, do gênero, é a que prevaleceu no grupo que ela estudou. Contrapondo-se ao corpo máquina, ela localiza o que denominou de corpo simbólico - aquele que é idealizado e está no imaginário das pessoas; corpo que precisa ser conhecido e aceito, para ser valorizado; assim pensa a pesquisadora, prosseguindo num processo de reflexão e questionamentos quanto ao corpo ideal: do autocuidado, do consumismo e do autoconhecimento.

O trabalho de Lima (2013) também reiterava a perspectiva que foi sendo consolidada para a realização de meu estudo: apropriar-me de uma noção de corpo sem perder de vista a necessária articulação entre as dimensões biológica, cultural e social. O grupo dos estagiários/as em formação seria por mim conduzido de modo a observar neles, e em mim, o movimento intercalado de construções individuais e coletivas. A minha defesa passou a ser a de que há entendimentos plurais sobre corpos, e, em meio as práticas, estes devem ser (res) significadas no ensino do corpo humano em aulas de Ciências e Biologia. Assim, passei a defender, como movimento metodológico na pesquisa, a necessidade da ressignificação das práticas na formação inicial, espaço de diálogo, troca de experiências, construção de conhecimentos, percepção do novo. Assim, estabeleci como pressuposto que identificar as narrativas de corpo de um grupo de estagiários/as do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passa a ser uma oportunidade de, no contexto do Estágio Supervisionado, (res)significar a formação - pensar e refletir sobre o corpo em seu entrelaçamento biológico/cultural.

Neste sentido, o meu movimento em campo foi o de buscar pelo diálogo com as narrativas de corpos de estagiários/as e, a partir delas, me aproximar dos múltiplos sentidos e significados que podem ser atribuídos e construídos em espaços de realização de práticas de formação docente. Visando também produzir com os/as estudantes um percurso que pudesse fazer, a eles/as e a mim, vislumbrar possibilidades de articulação entre conhecimento biológico e cultura. Sem dúvida que esse movimento foi possível a partir das referências teóricas que sustentaram o meu estudo, como, por exemplo, os textos de Le Breton (2016) e Silva (2009). São textos que me permitiram realizar a imersão na história da produção do corpo e compreender porque, no Ocidente e na escola, perdurou uma determinada noção de corpo (fragmentado, isolado no órgão) e não outras (plurais, multifacetadas) também existentes.

As leituras de David Le Breton (2016) e Michel Foucault (1999) me ajudaram a compreender que ao corpo são atribuídas representações sociais, posição determinada aos sujeitos na sociedade a qual pertence. Nomeando-se as diferentes partes que o compõe, funções a serem desempenhadas, relações possíveis, saberes tributários de um estatuto social, de uma visão de mundo e, no interior dessa última, da definição do que é uma pessoa.

2.2. O movimento da pesquisadora para a produção das narrativas de corpo

O/a aprendente, neste caso o/a estagiário/a, ao realizar a produção imagética e textual foi um/a narrador/a criativo/a na singularidade da situação de narração, pois, “a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se tivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do *conhecimento de si*” (SOUZA, 2006, p. 47)⁸. Nessa perspectiva, a narrativa permitiu uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender-se a si próprio no seu ambiente humano e

⁸ Obra de Elizeu Clementino de Souza que procura enfocar o sentido e a fertilidade da construção da narrativa de formação e suas relações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens da prática docente no âmbito do estágio supervisionado.

natural (SOUZA, 2006). Os registros permitiram, assim, observar a formação e dizer até que ponto ela se constitui como experiência formadora.

O aporte nas produções imagéticas e textuais e sua sistematização como projeto de aprendizagens experienciais, e, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa, em contexto de investigação-formação, justifica-se por acreditar nas possibilidades e potencialidades da narrativa como suporte reflexivo para compreensão do conhecimento biológico como conhecimento cultural no contexto da formação de professores/as de Biologia. O pressuposto é o de que o conhecimento de si contribui para a produção do processo de formação docente. Desse modo, Souza (2006) foi um autor que nos ofereceu forte suporte teórico-metodológico para a realização dessa investigação que tomou a narrativa do corpo dos/as estagiários de um curso de Licenciatura em ciências Biológicas como fonte para pensar o entrelaçamento Biologia e cultura.

A presente pesquisa tem sua gênese nas discussões sobre corpo realizadas no GPECS, desde 2016, data de ingresso da pesquisadora no doutoramento e no trabalho com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, campo de atuação da pesquisadora desde 2010. O trabalho que tenho realizado com o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores muito tem contribuído para adensar as minhas reflexões sobre o ensino de Ciências e Biologia. À medida que fui enveredando pelas discussões sobre a história do corpo, a sua abordagem sociológica, filosófica, antropológica e educacional fui sendo tomada por um profundo desconforto com o olhar que fui projetando sobre o trabalho docente durante o estágio - centrado na perspectiva de corpo fragmentado, disciplinado, acultural. Passei a observar que este trabalho se desencadeia inclusive na minha trajetória pessoal, pelo fato de que o corpo humano, apresentado na escola e em cursos de formação docente, é atrelado à perspectiva da biomedicina, sem articulação com a perspectiva sociocultural. Então, as experiências pessoais, de aprofundamento teórico no curso de doutorado e profissionais (estas relacionadas ao trabalho de observação, preparação, acompanhamento e avaliação de estagiários/as), me possibilitaram pensar o conhecimento biológico e seu ensino em articulação com campos sociais, culturais. Tal movimento se torna possível quando penso que o tema corpo humano pode ser apropriado e ensinado em todas as articulações do social, cultural, com o biológico.

Afirmo que esboçar a proposta da pesquisa-formação se tornou um desafio por compreender ser essencial para a articulação entre Biologia e cultura, por exemplo, pensar

a produção de modos de ensinar e de experimentar o corpo com os/as estagiários/as, no contexto do Estágio Supervisionado, de modo a buscar a ruptura e superação da racionalidade técnica, da fragmentação e do deslocamento da cultura. Emergiu, assim, possibilidades de formação para a formadora enquanto aluna-professora, professora-pesquisadora e para os/as estagiários/as, por meio da proposição e criação de vínculos e de parcerias no processo de experienciarmos a produção de modos de pensar e ensinar o tema corpo humano com perspectiva do estabelecimento da articulação conhecimentos biológicos e culturais.

A proposta de pesquisar e buscar as possibilidades e potencialidades pela pesquisa narrativa emergiu de discussões e experiências da orientadora e do grupo de pesquisa. Essa proposta torna-se uma realidade à medida que se adentrava as leituras de textos com relatos de pesquisas narrativas – e, dentre estas, de estudos que tem o corpo como foco investigativo.

Partimos da proposição de que ao corpo dos/as estagiários/as em formação são artefatos, hábitos, crenças, normas morais, tabus, preconceitos, prazeres, *expertises* agregados; experiências vividas que contribuem na construção de subjetividades próprias de uma pessoa ou grupos de pessoas. Nesse contexto, quando busco a narrativa do corpo do/a estagiário/a em formação durante o Estágio Supervisionado, desejo enfatizar aspectos individuais e subjetivos da experiência vivida durante a interformação para o entendimento de uma noção de corpo que não se constitui apenas de partes isoladas, independentes, mas como também produtor de histórias e espaço de transformação; é biológico e também cultural, social e político.

Não havia dúvidas quanto à abordagem qualitativa, pois esta permite ao/a pesquisador/a ir a campo e buscar a partir da perspectiva dos sujeitos de pesquisa os seus modos de ver e significar (GODOY, 1995). Desse modo, entender a dinâmica de produção do corpo a partir do olhar do estagiário/a sobre o seu próprio corpo, no espaço onde estão em processo de formação, foi uma escolha que oportunizou a aproximação da pesquisadora aos sujeitos (seus/as alunos/as) de forma espontânea, precisa e dinâmica, ao tempo que possibilitou a análise numa perspectiva interpretativa-compreensiva⁹.

⁹ A perspectiva interpretativa-compreensiva a qual faço referência relaciona-se a produção do corpo do próprio estagiário/a no espaço de formação inicial e as relações que permeiam nesse espaço a constituição dos corpos.

Dentro do que André (2011) chama de abordagem qualitativa, estão os estudos que contrariam as posturas objetivistas e o gosto pelo que é apenas instituído oficialmente. Nessa linha, busquei com a produção individual e coletiva dos/as estagiários/as pela possibilidade formativa de desnaturalização de concepções de corpo instituídas nos/pelos programas oficiais de ensino a partir de um processo histórico de naturalização de verdades únicas e universais, como a verdade do corpo biomédico. Refletir sobre a construção historicamente naturalizada sobre o corpo a partir da modernidade e, ainda, sobre como trabalhar com estas construções, bastante arraigadas na escola e na sociedade, também constituiu um grande desafio para a pesquisadora.

Para André (2011), a escuta sensível na abordagem qualitativa foi um imperativo, como também descrever o foi, pois toda ação orientada requer uma compreensão de sentido, seja ela realizada individual e/ou coletiva, sob a pena de ficar nas verdades parcializadas, na desonestade de sua compreensão, ou mesmo na sua impertinência, visto que todo conceito está enraizado na sua cultura, movimento, diversidade (MACEDO, 2000).

Assim, a escuta sensível dos partícipes da pesquisa foi realizada como dispositivo significativo para fazer a pesquisa-formação com narrativas e também como forma humanizante¹⁰ e educativa, já que, a narrativa como “ação comunicativa” é um dos subsídios insubstituíveis neste tipo de investigação, nos afirma Macedo (2000.).

Reconheço que a pesquisa-formação com narrativa é uma das possibilidades formativas no Estágio Supervisionado, e esta foi a aposta realizada no percurso do trabalho de investigação com um grupo de estagiários/as durante a disciplina Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, localizado no município de Picos-Piauí. A pesquisa-formação em muitas circunstâncias é entendida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (LONGAREZI e SILVA, 2010). Nesse trabalho, essencial para reflexões sobre corpo e (des)construção de novas percepções para o ensino de Ciências e Biologia.

Discorro, nos tópicos que seguem, o perfil biográfico do grupo, apresento questões epistemológicas e metodológicas referentes à narrativa do corpo dos/as estagiários/as em

¹⁰ Humanizante e educativa contrapondo-se a forma que somos empurrados para explicar, compulsivamente, em face de uma formação pautada no significado autoritário (Bruner, 2001) e na razão descontextualizada (MACEDO, 2000).

contexto de formação, bem como os procedimentos adotados para análise das fontes-narrativas. Desse modo, o trabalho fundamentou-se metodologicamente nas produções de Josso (2002), Souza (2006), Galvão (2005), Abrahão (2004) Carter (1993), dentre outros.

2.3 Narrativa: um desafio experiencial

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. (Clarice Lispector).

Tomo, neste trabalho, as narrativas como possibilidades de autoconhecimento e apresentação de experiências que deixaram marcas e que produzem o corpo, podendo apresentar os diversos fios que compõem o mesmo. A escolha da pesquisa com narrativas ocorreu, para além dos argumentos já assinalados anteriormente, por compreender a oportunidade do trabalho com histórias plenas de significados, em que os participantes se desvelam para si, e se revelam para os demais. Por excelência, as narrativas sejam individuais ou coletivas, são constituídas por histórias que possibilitam a (auto)compreensão, o conhecimento de si, para aquele que narra (SOUSA, 2006).

Dessa forma, cabe ressaltar que não busquei com a narrativa estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o corpo e a articulação conhecimento biológico e cultura. Comungando com Moita (1995), considero a pesquisa narrativa com potencial de diálogo entre o individual e o sociocultural, fator esse que impulsiona a perspectivar da narrativa como possibilidade e potencialidade para pensar no Estágio Supervisionado via discussão de uma especificidade do ensino de Ciências e Biologia: o tema corpo humano, a articulação conhecimento biológico e cultura. Assim, de modo similar a Ferrarotti (1988), acredito que nos estudos narrativos imbricam-se o eu pessoal e o eu social; o indivíduo e o coletivo.

Tomei o Estágio Supervisionado, como espaço de experiência, como algo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Neste sentido, percebi o quão significativo seria tomar a narrativa, no espaço do Estágio Supervisionado, para pensar as noções de corpo movimentadas e, com elas, a articulação conhecimento biológico e cultura.

Tomando a narrativa como “o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experimentam o mundo” (GALVÃO, 2005, p. 328), cabe frisar a perspectiva tridimensional do tempo nela. A noção de tempo, então, é uma noção fundamental para quem faz uso da narrativa. Os sujeitos que narram, o fazem no movimento de articulação entre presente-passado-futuro. Assim, a consideração do tempo é algo a ser pensado pelo/a pesquisador/a que toma as narrativas como possibilidade investigativa. Para a compreensão de tal noção e movimento, fiz uso de Abrahão (2002), para quem a narrativa se “apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro” (p. 207).

Desse modo, “[...] a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Assim, as narrativas permitem construir um percurso individual/coletivo com histórias que ouvimos ou vivemos, e, a realidade cotidiana é percebida de forma muito particular por cada um dos sujeitos, “[...] dando diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros com o mundo” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Para Benjamim (1996), as narrativas articulam presente, passado e futuro, quebrando o modo linear de significar trajetórias e vivências no espaço-tempo, são instigadas pela rememoração, trazendo uma vida lembrada por quem a viveu. Nesse sentido, as narrativas do corpo, foram consideradas como histórias dos/as estagiários/as em processo de constituição do eu no processo histórico cultural em que estão inseridos/as. Um dos lugares de inserção é o Curso de Licenciatura e Ciências Biológicas.

Nesse contexto, as narrativas do corpo de estagiários/as apresentam experiências vividas no encontro deles/as com o mundo, e carregam sentidos, crenças, valores, culturas. Por elas, podemos capturar a complexidade e especificidade dos fenômenos com que lidam os/as estagiários/as.

As palavras, na narrativa, têm significado e não é somente raciocinar, calcular ou argumentar, mas, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, “[...] portanto, também tem a ver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, p. 21). Nas

narrativas, o uso das palavras torna-se essencial para desvelar o que somos e o que nos acontece; do que é e do que acontece ao corpo.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

Galvão (2005) defende que a narrativa, “[...] implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outras pessoas (p. 330)”. Não se pode deixar de compreender que não se trata do acesso direto às experiências dos outros, o contato é com a significação dessas experiências por meio do ouvir contar, dos textos e das interpretações que são feitas. Defende também que existe uma conotação narcisista na narrativa que tem relação com a exposição do “eu”, necessidade de contar a própria história – exibicionismo. Essa visão, para Galvão, se encerra à medida que se expõe o desejo da partilha de experiências de reconstrução de identidades, de tradição, mesmo que momentaneamente. “Por exemplo, o conhecimento da compreensão do que é ensino pode ser feito a partir da reconstrução dos acontecimentos pelos professores, numa situação de partilha das suas histórias” (p. 330). A compreensão das concepções de corpo pode ser conhecida a partir das histórias partilhadas por estagiários/as no Estágio Supervisionado, assim penso, sobre o corpo.

As histórias podem ser um terreno para análise, se não ignoramos todos os aspectos por ela apresentados. Tem como mérito o fato de poder ser contextualizada, analisada por diferentes perspectivas, à medida que podem ser contadas e discutidas em grupos de formação (GALVÃO, 2005).

Galvão (2005) classifica a narrativa em três patamares, sendo que cada um possui múltiplas dificuldades e um foco de observação: a narrativa como método de investigação; a narrativa como método de análise; a narrativa como relato de investigação.

A narrativa como método de investigação pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da

importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação.

A narrativa como método de análise pressupõe o domínio de técnicas linguísticas de interpretação dos textos recolhidos, baseadas na análise semântica que dê sentido quer ao discurso dos narradores, quer aos propósitos da investigação.

A narrativa como relato de investigação pressupõe a escolha do que parece ser um discurso claro e coerente para que a história tenha sentido e credibilidade para quem lê. Trata-se de um texto científico e não apenas literário, implica o recurso a normas de escrita, simultaneamente reveladoras dos fatos de uma investigação e agradáveis para que o texto seja lido com agrado (GALVÃO, 2005, p. 342).

Tendo como suporte as ideias de Galvão, a pesquisa que proponho tem a narrativa como método de investigação. Compreendo que se trata de um processo moroso que exige muita dedicação por parte do/a investigador/a. De forma cuidadosa, os dados foram produzidos junto aos/as estagiários/as e, simultaneamente, interpretados com os sujeitos que viveram a experiência. Carter (1993) aponta que há perigos quando não se considera, na interpretação, os valores e a história do/a investigador/a, uma vez que não é possível apresentar relatos sem levar em consideração as teorias que compõem o propósito da investigação. Nesse sentido, não se pode descartar o fato de que o/a investigador/a é levado/a a explicar como comprehende as trajetórias relatadas e quais os referenciais de interpretação que permitem apontar um certo olhar, e não outro, no seu relatório.

Desse modo, foi fundamental a meu ver, ter ciência de que “a narrativa é [...] uma construção da qual também participa o investigador; em razão da particularidade do seu modo de produção, é, seguramente, a forma de máxima implicação entre quem entrevista e a pessoa entrevistada (MOITA, 1995, p. 272)”.

Ao trabalhar com narrativas, é preciso ainda que reconheçamos e aceitemos o processo de reconstrutividade da memória e a dinâmica de ressignificação que narradores/as fazem uso ao longo das trajetórias de narração.

O conhecimento narrativo está baseado em uma epistemologia construtivista e interpretativa. A linguagem media a experiência e a ação. A narrativa é uma estrutura central no modo como os humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração. A trama argumentativa configura o relato narrativo.

Temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado. As narrativas individuais e as culturais estão inter-relacionadas (BOLÍVAR, 2001, p. 220).

Destaco na citação de Bolívar (2001) que o tempo e a narração estão interconectados. Tal interconexão foi observada à medida que os sujeitos da pesquisa foram narrando seus corpos - o que me permitiu, mediada pela base teórica sobre corpo que construí, ver desvelado elementos do processo histórico, relações subjetivas e culturais nas quais o grupo estava imerso.

A narrativa como possibilidade de interinformação evidenciou-se no diálogo sobre o corpo, na escuta das experiências, na ressignificação do vivido e na reconstrução das histórias a partir do tempo presente, tempo de formação com aquele grupo de estagiários/as. Assim, o trabalho me possibilitou vivenciar um processo de (auto) formação na posição pesquisadora.

No Estágio Supervisionado, campo deste estudo de doutoramento, os/as estagiários/as desenvolvem sua prática, por vezes, alicerçada na prática de professores/as mais experientes e sentem-se desconfortáveis por não se identificarem com tais práticas. A ausência da identificação, muitas vezes, associa-se a realização de ações rotineiras, que para Franco (2016), não se configura como prática pedagógica. Assim, para a autora,

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 12).

À medida que experiências são efetivadas, surge o desejo de mudança de prática, ou mesmo a rejeição a práticas tidas como insatisfatórias para os sujeitos aprendentes. Dessa forma, reconheço a importância da formação inicial e do Estágio Supervisionado, para a compreensão do que ocorre no espaço escolar, que por vezes é caracterizado como prática pedagógica ou prática educativa. Assim, as práticas educativas são definidas como “aqueles que ocorrem para a concretização de processos educacionais; e as práticas pedagógicas aquelas práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152).

Na escola, os/as estagiários/as, de forma orientada, têm a oportunidade de trabalhar com a temática corpo humano, conteúdo que perpassa toda a matriz curricular em toda a

Educação Básica, atribuído à área das ciências da natureza, conteúdo apresentado com forte perspectiva biomédica tanto nos documentos curriculares quanto em outras produções escolares como os livros didáticos. Reafirmo aqui que o Estágio Supervisionado é um momento de interformação e a narrativa do corpo humano aprendido e vivido pelos/as estagiários/as em formação, torna-se significativa, na medida que os relatos e as histórias produzidas agregam elementos para a compreensão da constituição corpo e do próprio conhecimento biológico. Assim, “a narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas.” (GALVÃO, 2005, p.343).

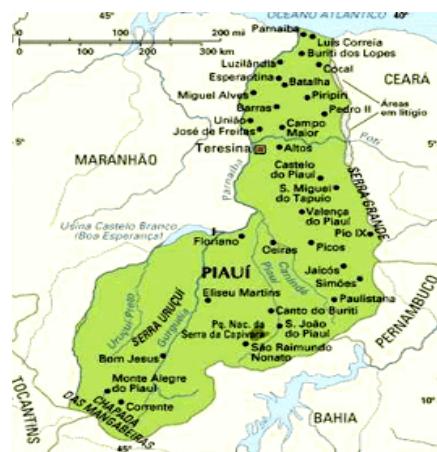
Levando em consideração esse contexto, a narrativa que por vezes compõe investigações com professores experientes ou com professores iniciantes, leva a desejar o trabalho com aqueles que ainda estão na formação inicial, tendo seu primeiro contato como o espaço escolar (os/as estagiários/as).

A narrativa, nesse aspecto, ao ser apresentada como processo de reflexão pedagógica permite os/as estagiários, à medida que contam uma história, compreender causas e consequências de suas escolhas e ações, interagir com os/as outros/as e perceber a cultura presente na constituição dos corpos e no conhecimento biológico.

2.4 Localização da instituição de realização da pesquisa

Cabe ressaltar que a pesquisa desenvolveu-se no espaço da Universidade Federal do Piauí/Campus Senador Helvídio Nunes de Barros que se localiza no município de Picos. A cidade de Picos localiza-se a uma latitude “07°04'37” sul e a uma longitude “41°28'01” oeste. Limita-se ao Norte com Santana do Piauí; ao Sul com Itainópolis; a Leste com Geminiano e Sussuapara; a Oeste com Paquetá, Dom Expedito Lopes e Santa Cruz do Piauí, estando a 320 quilômetros da Capital do Estado, Teresina. Possui uma área de 801.261 km² e 73.414 habitantes (IBGE, 2010). Ver Figura 1, a seguir.

Figura 1- Localização de Picos no mapa do Piauí



Fonte: Disponível em: <<http://www.portal.povo.com.br>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

A área educacional na cidade de Picos tem se desenvolvido bastante nas últimas décadas. Hoje, a cidade conta com a presença de três grandes Instituições de Ensino Superior, a saber: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Faculdade R. Sá (FRS), sendo as duas primeiras pertencentes à rede pública de ensino e a última a rede privada. A Educação Básica é ofertada em escolas da rede municipal de ensino, rede estadual de ensino e por mais oito instituições pertencentes à rede particular.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) surgiu em 01 de março de 1971 da junção de algumas faculdades isoladas que existiam no Piauí: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Administração, Faculdade Católica de Filosofia (UFPI/PDI, 2014). Tem sua sede na capital do Estado, Teresina e campi nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), criada pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968 e é financiada com recursos do Governo Federal. Tem como missão¹¹:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional. (UFPI/ PDI - 2010/2014).

¹¹ Termo utilizado no documento da UFPI (UFPI/PDI – 2010/2014).

De acordo com o Capítulo I do seu estatuto, a Universidade Federal do Piauí tem por objetivos:

- a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- b) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- c) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do meio em que vive;
- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (CONSUN/UFPI, 2005).

A UFPI oferece cursos de Graduação em todas as áreas do conhecimento, sob a orientação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, órgão responsável pelo planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos cursos, distribuídos em seis Unidades Acadêmicas, onde são executadas as diretrizes de funcionamento aprovadas pelas respectivas instâncias de deliberação (UFPI, 2000). No Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (em Picos), são ofertados os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia e Matemática, também são ofertados o curso de Sistema de Informação, Administração, Nutrição, Enfermagem, Medicina e Educação do Campo. O curso de Ciências Biológicas, no qual estão matriculados os sujeitos da pesquisa, existe a uma década. Ver figura 2.

Figuras 2 e 3 - Fotos da área interna da Universidade Federal do Piauí/ CSHNB



Fonte: Disponível em: <<http://www.portal.povo.com.br>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

2.5 Na produção da narrativa, os/as estagiários/as

Josso (2010), ao discorrer sobre “*As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si*”, opera com a ideia de Gaston Bachelard (1996), que defende que uma mudança de paradigma está longe de passar exclusivamente pelas escolhas voluntárias, decisões lógicas ou processos reflexivos. Assim, toda mudança real de paradigma exige modificações profundas no modo de vida. Para a autora, sendo a formação momento de trazer novidade e mudança para o enfrentamento das dificuldades pessoais e profissionais, não se pode ignorar o fato de que as novas aprendizagens exigem “desaprendizagens”. Isto é, “o abandono de hábitos mais ou menos antigos com relação aos quais deverão tomar consciência de que são freios a impedir que sigam adiante e se tornem disponíveis para sua criatividade” (JOSSO, 2010, p.173). Assim, mesmo desejosos de mudança, os sujeitos aprendentes criam resistência a estas.

Nesse contexto, a narrativa tomada como *produção do corpo dos/as estagiários/as*, se liga e se define ao próprio objeto de estudo e aos desafios colocados na presente pesquisa, sendo a experiência considerada, ao mesmo tempo, pessoal e social; individual e coletiva. Um critério da experiência é a *continuidade*, ou seja, uma experiência leva a outras experiências, e os indivíduos se posicionam nesse *continuum*¹². Portanto,

¹² Onde quer que alguém se posicione nesse *continuum* – o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um imaginado futuro – cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.30)

“Aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os *millieus* sociais em expansão”. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.31).

Com essas questões em mente, a continuidade tornou-se uma busca dessa investigadora pela construção de narrativas que abririam possibilidades metodológicas para produção da fonte elaboradas em situação de interformação, considerando os sujeitos como portadores/as e construtores/as de saberes a partir de suas experiências.

Na perspectiva da acepção das individualidades, tomei a subjetividade e o valor heurístico, conforme Ferraroti (1988, p.57), “[...] como axiomas fundamentais para os limites de científicidade e de oposição a exigências de representatividade objetiva e nomotética das narrativas”. Aliada a essa ideia aproprio-me ainda da noção de pesquisa narrativa como a elaborada por Josso (2010):

A pesquisa narrativa na situação de intersubjetividade permite, assim, uma escuta além disso, uma exploração das emergências interiores (sob a forma de desejos, anseios, projetos) que revelam uma busca ativa de realização do ser humano em suas potencialidades insuspeitas ou inesperadas. Essas descobertas pressupõem uma visão do humano (um dos sustentáculos de nossa cosmogonia) que autoriza a imaginar e a acreditar na possibilidade de poder, querer e ter que desenvolver ou adquirir o saber-fazer, saber-sentir, saber-pensar, saber-escutar, saber nomear, saber imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar, saber-estar em relação com um eu-encarnado etc., que são necessários às mudanças, à acolhida do desconhecido que vem ao nosso encontro assim que deixamos o caminho de vida programado por nossas histórias familiar, sociais e cultural. (JOSO, 2010, 173-174)

Nesse sentido, como pesquisadora aprendi que os/as participantes não são termos, categorias, teorias isoladas, são pessoas com todas as suas complexidades: “são pessoas vivendo vidas historiadas em paisagens historiadas.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.193).

A exploração das aprendizagens formadoras se deu na operacionalização da pesquisa mediante a dialogicidade, planejamento e construção da memória formativa do corpo dos/as estagiários/as regularmente matriculados/as na disciplina de Estágio

Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no período letivo 2019.1, em situação de formação.

Assim, o presente estudo contou com 25 participantes, destes, 20 se identificaram como do sexo feminino, e, do ponto de vista do gênero como mulheres e 05 como do sexo masculino, e, do ponto de vista do gênero homens. Nenhum informou dissidência sexo biológico-gênero.

O diálogo perdurou ao longo de toda a produção das narrativas, a saber: desenho do corpo produzido individualmente e coletivamente; narrativa escrita dos corpos; diário de observação da pesquisadora; filmagem dos encontros.

O movimento que inicialmente foi realizado junto aos/as participantes foi o seguinte: 1- apresentação e levantamento do interesse pela pesquisa, que tem a aprovação do CEP, conforme parecer de nº 3. 342.226 (Anexo A), onde consta o título inicial do projeto de pesquisa “O corpo d@ alun@-mestr@: narrativas, experiências e formação”¹³; 2- Após os esclarecimentos recomendados pelo Comitê de Ética aos/as participantes, e verificado as pessoas que demonstraram desejo de participar da pesquisa foi apresentado o convite para que os/as mesmas iniciassem a produção das narrativas do corpo pelo grupo de estagiários/as em formação. Com o diálogo, questões éticas foram acordadas, como a manutenção do anonimato dos participantes, horário e local de realização dos encontros e a necessidade da escuta atenta das narrativas produzidas. Em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) foram assinados e para manutenção do anonimato dos participantes, reporto-me a estes como E01, E02, E03, [...], E25, nesse trabalho.

Antes de apresentar o processo de produção propriamente dito das narrativas apresentarei a identificação e perfil dos participantes da pesquisa e dados do município e da instituição de realização da investigação.

Os/as participantes (25) são oriundos da rede pública de ensino onde concluíram a Educação Básica, dado relatado oralmente em sua apresentação ao grupo, possuem entre 19 e 24 anos de idade e, desses, 03 (três) trabalham, exercendo as respectivas funções:

¹³ O título do projeto sofreu alteração por solicitação da banca de qualificação, com os seguintes argumentos acatados: O termo aluno-mestre não é utilizado amplamente na literatura nacional e pode causar múltiplas compreensões; a utilização da arroba (@) não favorece a uma leitura agradável do texto e o mesmo, como defendido pela orientadora do trabalho, não é largamente utilizado no campo de estudos de gênero; o texto da qualificação apresentava a necessidade de delimitação do campo de investigação: o espaço do Estágio Supervisionado.

maquiadora (E16), vendedora (E01) e professor (E06). Vinte e oito por cento dos participantes (sete participantes), acrescentaram ser bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), fator que contribui, segundo eles, para sua permanência na universidade. Apenas 05 alunos/as têm naturalidade picoense, o que aponta para diversidade cultural e de origem de estudantes no espaço universitário e o empenho na busca pela formação a nível superior, através da superação dos problemas causados pela distância territorial.

Tabela 1 - Participantes por município de moradia

| Município | Quantidade |
|-------------------------|------------|
| Picos | 5 |
| Bocaina | 3 |
| Sussuapara | 2 |
| Francisco Santos | 2 |
| Santo Antônio de Lisboa | 1 |
| Itainópolis | 1 |
| Geminiano | 2 |
| Ipiranga | 2 |
| Inhumas | 1 |
| São João da Canabrava | 1 |
| Aroeira do Itaim | 2 |
| Santa Cruz do Piauí | 1 |
| Alagoinha | 1 |
| Dom Expedito Lopes | 1 |
| Total | 25 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A escolha destes/as participantes e não de outros, deveu-se ao desejo do trabalho com alunos/as no exercício da docência, onde o Estágio Supervisionado torna-se momento propício para as primeiras experiências no espaço escolar (formação inicial) e por não encontrar na literatura nenhum trabalho relativo a temática corpo humano neste espaço, além de ser este um espaço da minha atuação profissional. Cabe ressaltar também, que o Estágio Supervisionado é espaço de novas aprendizagens, portanto, propício para reflexões, problematização, discussão de diversos temas, entre eles “corpo humano” - conteúdo das disciplinas Ciências e Biologia; e espaço para discussão do entrelaçamento conhecimento biológico e cultura.

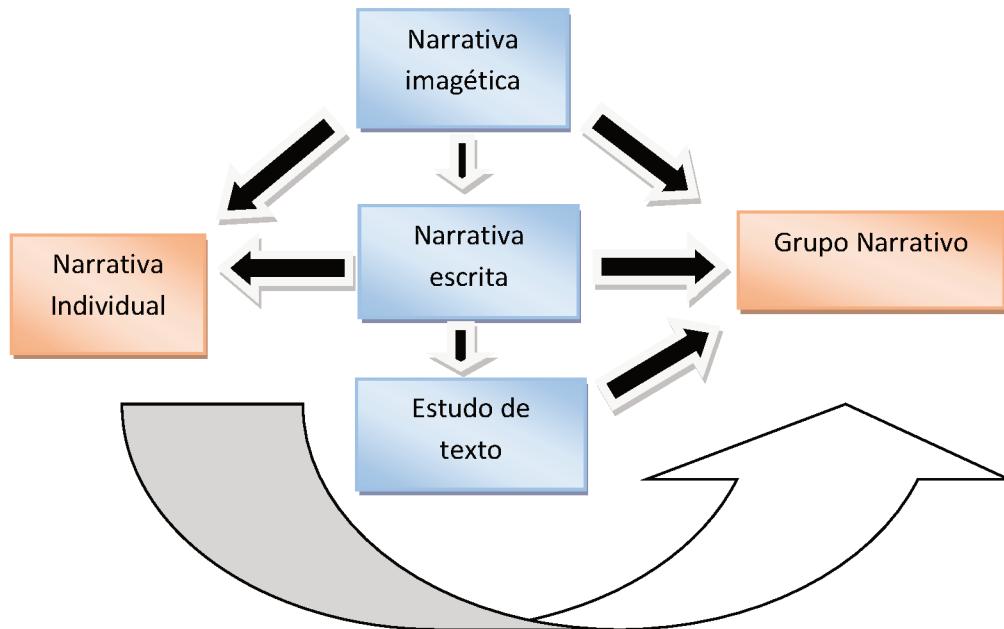
Durante o Estágio Supervisionado, o acompanhamento da prática docente dos/as estagiários/as pelo professor/a supervisor/a e professor/a orientador/a de estágio são fundamentais para o exercício da profissão e aprendizagem de saberes relacionados ao processo de ensino aprendizagem, mediante a produção de novos saberes, experienciar a narrativa com o propósito de novas aprendizagens sobre o corpo, um desafio aceito por todos.

2.6 Ações formativas da produção das narrativas

O momento da produção das narrativas foi determinante para o alcance dos objetivos da pesquisa. Assim, os participantes foram notificados/as que estaria instalada uma câmera para a filmagem do momento da produção das narrativas, com a finalidade exclusiva de rememoração do encontro pela pesquisadora com auxílio das imagens que permitem a observação dos comportamentos, movimento, falas, entre outros aspectos. Esse não foi um obstáculo, pois, não houve objeções quanto à presença da câmera entre nós. Em comum acordo, os momentos de encontro foram firmados no espaço da UFPI. Ocorreram duas vezes por semana, com duração de duas horas e trinta minutos cada um, compondo um total de 08 encontros que ocorreram no período de 03 a 27 de junho de 2019. Na figura 4, a seguir, estão expostas as ações formativas da produção das narrativas¹⁴ sobre corpo e a mobilização de saberes na articulação conhecimento biológico e cultura.

¹⁴ Cabe informar que esta proposta está inspirada em um trabalho de Extensão realizado em uma escola pública da rede municipal da cidade de Uberlândia coordenada pela orientadora deste trabalho e desenvolvido no âmbito das atividades de pesquisa do GPECS/PPGED/UFU, no ano de 2015.

Figura 4- Ações formativas da produção do *corpus* da pesquisa



Fonte: Pesquisadora, 2019.

De modo objetivo, reunimos num primeiro momento e conduzi o grupo a, individualmente, produzirem uma narrativa imagética (desenho) de seus corpos. Após essa produção agrupei-os e solicitei que procedessem a uma produção imagética coletiva, o mesmo procedimento foi realizado para a produção escrita (de modo individual e coletivo). A escolha dos procedimentos está relacionada ao desejo de construção coletiva de saberes, conhecimento de si e a observação e escuta atenta um/a do/a outro/a, das suas experiências, vivências, recordações e memórias de corpo.

Assim, o trabalho individual e em grupos narrativos visionou o processo reflexivo e formativo para o trabalho com o tema *corpo humano*. O uso da imagem tem sido um procedimento muito presente em pesquisas realizadas por integrantes do GPECS, inclusive de sua líder no processo de doutoramento. A produção da imagem pelos/as estagiários/ foi proposta pela pesquisadora como possibilidade de construção criativa e individual do corpo pelos/as estagiários/as. Para isso, os participantes puderam utilizar tanto material escolar em geral (papel, lápis, coleção, tesoura, cola, etc.), quanto o computador. A produção foi disparada pela proposta de apresentação do corpo do/a estagiário/a, sua identidade, problematizando os marcadores biológicos (fenótipos¹⁵), sociais e culturais

¹⁵ Refere-se as características visíveis que podem ser modificadas.

atribuídos e percebidos por eles. Esse momento foi nomeado de *Estagiário/a, que corpo é esse?* A tessitura do desenho apresentou uma infinidade de possibilidades que retratam o que participantes durante sua formação e vida apresentam e experimentam como corpo.

Com a narrativa imagética do corpo, busquei a problematização das concepções de corpo, dos marcadores biológicos, culturais e sociais apresentados; pelas continuidades e rupturas quanto a noção de corpo sem desprezar “[...] o questionamento das interações entre o sujeito e o seu contexto de aprendizagem” (JOSSO, 2002, p. 108). Desse modo, a observação atenta desta pesquisadora e a manutenção do distanciamento possibilitou ao participante expressar-se livremente, através de sua produção imagética.

A observação das imagens produzidas, associadas à apresentação oral por cada um/a de seus/as autores/as, foi determinante para o reconhecimento das várias identidades corporais que emergiram e ajudaram a compreender as subjetividades e as pluralidades de corpos construídos. Portanto, a escuta atenta dos relatos orais vinculados aos desenhos foi elemento crucial para a aproximação com o corpo narrado.

Após a escuta atenta dos relatos, os participantes passaram a discorrer sobre o corpo inicialmente produzido, nesse momento busquei pela escrita narrativa a inserção dos/as participantes na constituição dos seus corpos e a proposição de reflexão deles/as sobre o apresentado. Assim, os/as participantes passaram a descrever o corpo, não mais de forma oral e sim por meio de registro escrito, o que permitiu a atribuição de uma riqueza de detalhes e da preocupação em se fazer entender.

Em tese, a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a escrita de si e sobre si exige. (SOUZA, 2009, p.60).

Para esse trabalho, convém entender através da produção do corpo do/a estagiário/a, quais dispositivos foram acessados e que relação possuem com a formação dos/as participantes. As imagens produzidas (narrativas imagéticas) e as narrativas escritas ajudaram a compreender em que medida a formação recebida possibilitou agregar conhecimentos biológicos e culturais, continuidades e rupturas com visões hegemônicas ou não de corpo.

A produção da narrativa coletiva também teve seu significado, à medida que conduziu a tentativa de dar sentido às experiências e aos contextos narrados. Então, a produção imagética do corpo do/a estagiário/a passou a ocorrer coletivamente em grupos narrativos, compostos por cinco participantes. A composição dos grupos foi feita a partir da escolha de cores pelos participantes, assim, passaram a compor o grupo G1 os/as estagiários/as que escolheram a cor laranja; o grupo G2, foi composto por quem escolheu a cor violeta; o grupo G3, por aqueles que optaram pela cor azul; o grupo G4, por estagiários/as que escolheram a cor vermelha; e aqueles que escolheram o verde integraram o grupo G5. Ver Tabela 3, a seguir.

Tabela 2 - Composição dos grupos narrativos.

| Identificação dos Grupos | Participantes |
|--------------------------|-----------------------------|
| G1 | AM13, AM16, AM4, AM24, AM21 |
| G2 | AM7, AM14, AM9, AM22, AM17 |
| G3 | AM5, AM3, AM11, AM19, AM18 |
| G4 | AM1, AM10, AM25, AM15, AM23 |
| G5 | AM2, AM6, AM8, AM12, AM20 |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Para o atendimento aos objetivos da pesquisa, para possibilitar a escuta atenta, momentos reflexivos, troca de informações, aproximação entre pares, o partilhar experiências, facilitar a produção imagética e escrita, a apresentação de valores e concepções de corpo, identificação de continuidades e rupturas na percepção de corpo, os participantes foram agrupados em grupos narrativos, em número de cinco, dessa forma cada grupo foi constituído por cinco participantes e a produção da narrativa realizada. A utilização de fichas com as cores: vermelho, verde, azul, preto, branco, ajudaram a definir os integrantes de cada grupo, descartando a constituição dos grupos por indicação do pesquisador, ou por afinidade entre os participantes, fator importante para o contato com concepções de corpo diversas e possível reorganização de ideias. A escolha pela divisão de grupos com cinco integrantes, também vai ao encontro do que recomenda Masetto (2003)

para a manutenção da produtividade e participação de todos. Os grupos, por sua vez, foram nomeados como G1, G2, G3, G4, G5. Ver Tabela 2, apresentada anteriormente.

Do mesmo modo que realizado anteriormente, ocorreu a produção imagética do corpo do/a estagiário/a provido de atributos biológicos, sociais e culturais, sendo a esse atribuído um nome e características bem definidas coletivamente. Com a produção coletiva, nesse momento, busquei pelo diálogo entre os/as participantes para narração do corpo do estagiário/a que os represente, no pensar/refletir sobre características biológicas, culturais e sociais no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas da UFPI. Não levava comigo a ideia de homogeneização de corpos ou apreciação de um único modelo de corpo, mas, o reconhecimento da diversidade de corpos em um contexto formativo. Com a produção imagética do corpo concluída coletivamente, inicia-se a escrita narrativa desse corpo.

A narrativa, através do texto escrito “[...] pode ser um indicador do sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão” (JOSSO, 2002, p.89). Nesse processo, a interformação oportuniza o contato com valores plurais que podem emergir de uma mesma referência ou de referências distintas. Então, a experiência em formação fomentou a potencialidade reflexiva da narrativa, através de processo de fazer emergir concepções de corpo moldadas e modeladas durante a formação e as experiências de vida de cada um/a. Problematizar as referências, valores e modelamentos, representou uma potencialidade de outras experiências e discussões sobre corpo e sobre a articulação conhecimento biológico e cultura, tão necessária a compreensão da ideia corpo humano. Assim,

[...] a experiência pode tornar-se em tal a *posteriori* de um acontecimento. De uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas qualquer outra atividade é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que está observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. (JOSSO, 2002, p.108).

Em outro momento da investigação-interformação, que intitulei *Histórias - experiências do corpo do/a estagiário/a*, os/as participantes foram convidados a criar histórias que envolvessem mais de um dos/as personagens (corpos estagiários/as que foram desenhados), disponibilizando palavras que fazem parte da linguagem biológica, social e

cultural. Após a construção das narrativas, a escuta reaparece como ferramenta para socialização da produção. Fui levantando questões referentes ao processo formativo dos/as alunos/as. O objetivo desse momento constituiu-se como possibilidade de fazer emergir a articulação entre conhecimento biológico e cultura problematizando os marcadores biológicos, culturais e sociais na produção do corpo do/a estagiário/a. A criatividade para realização do proposto foi essencial, ajudou a agrupar informações, percepções, vivências que rememoradas contribuíram para compor o texto com traços da subjetividade dos/as participantes.

A utilização de palavras para produção do texto, sem que os/as participantes pudessem escolhê-las livremente provocou uma tensão no grupo que foi imediatamente desfeita por meio de um diálogo. O contar histórias, a reflexão sobre fatos e a comparação de proposições/soluções por eles/as mesmos/as apontadas, foi importante para a produção e a eliminação da tensão instalada. As palavras listadas para a realização da atividade foram escolhidas pela própria pesquisadora que buscou demarcar o biológico, social e cultural sem desprender-se do espaço de interinformação. Essa escolha foi intencional para provocar o entrelaçamento entre conhecimento biológico e cultura. A escuta atenta de trechos de conversas entre os/as estudantes também foi decisivo para a escolha das palavras, já que a relação das mesmas com fatos reais e cotidianos também é parte do entrelaçamento desejado. Assim, aos poucos fui construindo um repertório de palavras a serem utilizadas na atividade. Palavras conhecidas pelos estagiários/as no espaço universitário e que, de alguma forma, podem estar relacionadas ao estudo do corpo em suas diversas concepções e permitiram a articulação. No quadro 1, a seguir, estão expostas as palavras selecionadas pela pesquisadora.

Quadro 1 – Lista de palavras utilizadas no sorteio

| | | |
|--------------|-----------------|-----------------|
| Gravidez | Tetraplégico | Escola |
| Estudante | Evolução | <i>Facebook</i> |
| Droga | Tatuagem | Braço |
| Adolescência | Homossexual | Bulimia |
| Genética | <i>Selfie</i> | Congresso |
| Lâmina | Professor | Microscópio |
| Cérebro | <i>Piercing</i> | Anorexia |

| Microscópio | Sistema | Avaliação |
|-------------|-----------------|--------------|
| Noteboock | <i>Internet</i> | Óculos |
| Anatomia | Alimentação | Anabolizante |

Fonte: Pesquisadora, 2019.

A leitura das histórias narradas com a utilização das palavras sorteadas (03), nesse momento surgiu como elemento que despertou a curiosidade dos/as estagiários/as. Na busca pelas relações construídas entre os/as personagens criados e as palavras sorteadas fui reconhecendo uma trama que conduzia a reflexão sobre aspectos que fazem parte do contexto formativo e que podem ser inseridos no processo de ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, de modo a superar uma única visão do corpo e a movimentar a articulação conhecimento biológico e cultura.

Como procedimento de pesquisa, também foi adotado o estudo coletivo de textos que versam sobre a articulação conhecimento biológico e cultural no ensino de Ciências e Biologia, especificadamente, ao tratar do tema corpo no espaço escolar e curricular. O estudo dos textos possibilitou o contato com a produção da área à medida que oferece subsídios para a compreensão da necessária ruptura com a visão unívoca de corpo, aquela apresentada pela biomedicina desarticulada de dimensões históricas e sociais. Os textos para estudo foram selecionados pela pesquisadora, que utilizou como critério de escolha, produções que versem sobre o corpo no espaço escolar e no currículo no processo de doutoramento, como disposto no quadro 2, a seguir. Dessa forma, esse momento da pesquisa foi intitulado: “Na formação, o *ensino do corpo*”.

Quadro 2 - Textos selecionados para estudo em grupo

| Texto base | Grupo |
|---|-------|
| SOUZA, N. G. S. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.) Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. | G1 |
| SANTIN, S. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: Corpo, Gênero, sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. | G2 |
| QUADRADO, R. P., BARROS, S. da C. de. Corpos, gêneros e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar. Educação para a Sexualidade. 2014. V. 23. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD). | G3 |
| SANTOS, Luís. H. S. dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas, 1. 2007, Rio Grande. Anais. Rio Grande: FURG, 2007. p. 80-92. | G4 |

| | |
|--|----|
| QUADRADO, R. P. Corpos Híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. | G5 |
|--|----|

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como a experiência leva a perspectivar novas experiências, os/as participantes foram convidados/as a construir um mural¹⁶ com o material produzido durante os encontros. Assim, o mural: *Que corpo é esse?* foi planejado, elaborado e apresentado.

Foi com esse movimento metodológico que os instrumentos e fontes de construção do *corpus* da pesquisa foram definidos. Constituindo-se do desenho do corpo, da escrita narrativa, perfil do grupo, diário de observação da pesquisadora e filmagens dos encontros. Fontes que dialogam num processo de completude e levam em consideração a diversidade de concepções de corpo constituídas em processos de formação e modos de articulação entre conhecimento biológico e cultura. A narrativa foi, sem dúvida, alternativa potente para compreensão da complexidade do corpo, da articulação conhecimento biológico e cultura e o Estágio como espaço de interformação, experiência.

2.7 Procedimentos de análise do corpus da pesquisa

As narrativas escritas e imagéticas do corpo dos/as estagiários/as, construídas e recolhidas durante os encontros com o grupo de Estágio Supervisionado, constituíram-se fontes de análise para compreensão em amplitude da potencialidade da narrativa nos processos de investigação-formação durante a formação inicial.

Trabalhar com a narrativa, considerando a subjetividade das referidas fontes e a análise interpretativa-compreensiva requer a (des)construção das próprias experiências, tanto da pesquisadora como dos sujeitos da pesquisa, num processo dialógico criando uma cumplicidade de dupla descoberta (RICOEUR, 1996).

A análise interpretativa das fontes buscou evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender à constituição do corpo do/a estagiário/a do Curso de Biologia da UFPI e a potencialidade da

narrativa para integralidade de conhecimentos biológicos e socioculturais no ensino de Biologia.

A narrativa como atividade formativa contou com a produção imagética e escrita do corpo e a produção de histórias, como atividades orientadas pela percepção do próprio corpo, ocorrendo individualmente e coletivamente, num processo de apresentação de marcadores biológicos, sociais e culturais que o constituem, revelando para o próprio estagiário/a e para a pesquisadora a sua singularidade, continuidades e rupturas de concepções hegemônicas sobre corpo e da ausência/presença da articulação conhecimento biológico e cultura.

Para a análise interpretativa das fontes (narrativa imagética e escrita) foram pensados três tempos de leitura, assim como Souza (2006), considerando diferentemente, o tempo de observar, narrar e refletir sobre o corpo do/a estagiário/a e a articulação conhecimento biológico e cultura. Assim, ficou organizado: Tempo I – leitura individual e cruzada¹⁷; Tempo II – leitura das categorias de análise; Tempo III – leitura interpretativa-compreensiva das fontes. Os tempos aqui apresentados não impossibilitaram o acesso às informações presentes nas fontes em momentos considerados necessários a releituras ou mesmo a reorganização das interpretações. O acesso ilimitado às produções contribuiu para o desvelar dos corpos produzidos individualmente e coletivamente, como possíveis contribuições da narrativa no processo formativo, e da articulação conhecimento biológico e cultura. Dessa forma, a dialogicidade entre os tempos foi uma constante.

O Tempo I foi marcado pela leitura individual seguida da leitura cruzada dos dados referentes ao perfil dos participantes, visava identificar e traçar o perfil biográfico do grupo pesquisado, assim, foi estabelecido um código individual para cada um dos participantes composto por uma letra e um número (E01, E02, E03, [...]), sendo a classificação estabelecida a partir da ordem alfabética do grupo. (Ver tabela 1). Nesse tempo, foi possível compreender algumas características do grupo através da escuta atenta e sensível dos/as participantes durante sua apresentação no espaço do nosso primeiro encontro (nome, escolha do curso, participação em programas e projetos de extensão, expectativa em relação à construção das narrativas e ao estágio, inserção no mercado de trabalho). A leitura cruzada permitiu fazer um balanço inicial quanto às representações globais das

¹⁷ Leitura que possibilita identificar aspectos globais e particularidades através da observância comparativa de dados.

narrativas em relação aos seus aspectos particularizados e subjetivos que demarcam as concepções de corpo em suas individualidades. Assim, “o primeiro tempo de análise vincula-se aos outros tempos, por possibilitar conhecer a globalidade do grupo e o conjunto das narrativas, situando cada sujeito no conjunto particular e geral da análise”. (SOUZA, 2006, p. 81).

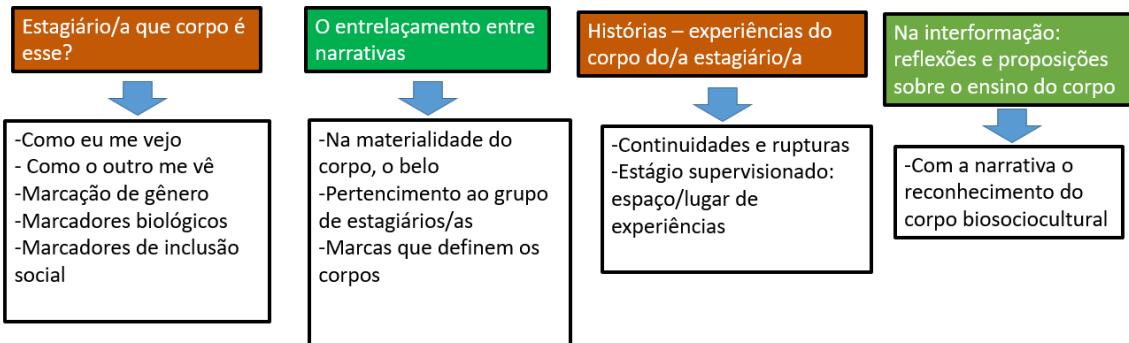
À medida que a leitura cruzada ocorria, houve a observância das singularidades e particularidades de cada partícipe, num processo de aproximação e distanciamento de concepções. Nesse momento, fundamentada em Ferraroti (1988), reconheço que as narrativas, com as particularidades e subjetividades de cada um/a, possibilitam a aproximação ou distanciamento momentâneo do que é global, e vice-versa, por seu itinerário de vida e formação.

O Tempo I, também ajudou a levantar as categorias de análise, fator esse, que demonstra seu vínculo com os demais Tempos de análise. A apresentação global e particular dos sujeitos possibilitou seu posicionamento no espaço-tempo do processo investigativo-formativo, apresentando perspectivas para a compreensão das noções de corpo movimentadas.

No Tempo II, foram definidas 4(quatro) categorias de análise a saber: Estagiário/a que corpo é esse? o entrelaçamento entre narrativas; histórias – experiências do corpo do/a estagiário/a; na interformação: reflexões e proposições sobre o ensino do corpo, conforme figura 5, a seguir. Dessa forma, pelas leituras analíticas¹⁸ reconstruí o conjunto das narrativas, com atenção às subjetividades, sutilezas, diferenças que estavam presentes nas fontes.

¹⁸ Avança por etapas sucessivas (processos lógicos), até a compreensão global de uma unidade de leitura. (SEVERINO, 2002).

Figura 5 - Organograma com categorias e unidades de análise.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Como Souza (2004), comprehendo que o surgimento e agrupamento de excertos das narrativas, a partir da revelação das categorias de análise, remetem sempre à complexidade de cada experiência narrada, considerando na escrita e seu grau de revelação, particularidades e singularidades.

Portanto, as categorias e as unidades de análise constituíram-se a partir das singularidades narradas pelos/as estagiários/as; das referências socioculturais de formação de cada participante, no sentido de percepção do corpo; das experiências vividas durante a aprendizagem do conteúdo corpo no ensino de Ciências e Biologia; da reflexão na formação inicial, especificamente no Estágio Supervisionado, da aproximação e distanciamento entre conhecimento biológico e cultura. Elegi o processo de rememoração, especialmente em relação a percepção de corpo, frente ao contexto sociocultural em que os/as participantes estão imersos, no sentido de melhor compreender as regularidades e irregularidades apresentadas no *corpus* da pesquisa e suas implicações na narrativa do corpo dos/as estagiários/as em processo de formação.

As leituras temáticas e interpretativa-compreensiva permitiram a partir dos critérios elencados e que foram se configurando nesse exercício metodológico, agrupar as unidades de análise (marcadores biológicos/sociais/culturais; continuidades e rupturas; lugar/espaço de experiência, conhecimentos mobilizados pelos/as estagiários/as) através das irregularidades e recorrências da produção de cada um/a dos/as participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que emergiu no Tempo II, também um diálogo intertextual a partir das subjetividades das narrativas em suas individualidades e no seu conjunto através de uma análise horizontal. Cabe aqui esclarecer que as narrativas coletivas são levadas em

consideração, e a leitura horizontal nesse momento ajudou a perceber a visão dos sujeitos que constituem os grupos, e que em um momento integraram suas concepções de corpo na produção do corpo do/a estagiário/a que os/as representa.

Assim, o diálogo intertextual permitiu a compreensão das subjetividades, o agrupamento de regularidades em grupos de análise temáticas e também entender o que é particular e geral (FERRAROTI, 1988), a partir das referências de cada participante.

A narrativa, então, configurou-se como as experiências narradas que marcaram os corpos e possibilitam perceber os significados atribuídos às vivências que os/as constituem. Perceber a formação biológica e o uso de artefatos que os/as caracterizam como pertencentes a um grupo social com características próprias e especificidades que marcam seu modo de apresentação, utilização, apreciação, cuidado, etc.

Um olhar sobre os corpos marca esse processo experencial de formação, onde a narrativa requer o olhar para si mesmo e para o/a outro/a a partir do corpo constituído biológico/culturalmente. O olhar para o próprio corpo possibilitou aos sujeitos perceberem seus corpos com particularidades, marcas, adornos, apropriação de linguagens corporais. Corpo biológico, corpo singular, com uma identidade constituída por vivências/experiências socioculturais, que lhes permitem devirem o que são assim.

Então, o olhar sobre os corpos, possibilitou aos/as estagiários/as agregarem aos conhecimentos biológicos já adquiridos durante a formação inicial, conhecimentos culturais, a fim de tornarem o estudo deste complexo, como o é a sua produção. Conhecer o próprio corpo e o corpo dos/as estagiários/as da UFPI, foi uma forma de reconhecimento das particularidades existentes por meio das significações e representações atribuídas por cada sujeito, em meio a cultura na qual estamos inseridos/as e que direta ou indiretamente articulam-se a hábitos, comportamentos e modos de existir.

Com a realização do trabalho em grupo, surgiu a necessidade de várias leituras para análise das fontes produzidas coletivamente e a retomada às fontes produzidas individualmente (Anexo E), com o intuito de perceber a junção das singularidades e subjetividades no trabalho coletivo. Como a análise ocorreu desde o início da investigação-formação foi necessário atenção para o relacionamento grupal e as argumentações para inserção de uma descrição do corpo do/a estagiário/a, ou não, pelos participantes nas narrativas.

No Tempo III – leitura interpretativa-compreensiva, prossegui com a articulação das narrativas dos estagiários/as, bem como, com a articulação das produções individuais e coletivas. Nesse momento, alguns excertos foram retirados das produções e agrupados nas categorias de análise. A transcrição fidedigna dos excertos e o olhar sensível da pesquisadora tornaram-se uma constante, para que os excertos não perdessem sua essência ou significação fora de sua complexidade.

Nesse contexto, comprehendo que a análise interpretativa-compreensiva das narrativas buscaram evidenciar o corpo do/a estagiário em formação, durante o Estágio Supervisionado I e os sentidos que cada um atribui à sua compreensão de corpo, pondo em evidência, as relações de poder na perspectiva de Foucault (2015) e o diálogo existente entre marcadores biológicos, culturais e sociais para constituição dos corpos.

A partir da análise interpretativa-compreensiva de alguns excertos, busquei pelas implicações da escrita da narrativa e apresento-a como possibilidade de investigação-formação. Assim, também considero a leitura oral das produções e a observação constante da participação e empenho dos/as participantes na produção imagética do corpo.

Concordo com Cunha (1997) ao relatar que, não basta na formação orientar o/a professor/a a ensinar partindo do conhecimento prévio dos/as alunos/as. Reconheço que os programas de formação ao possibilitar os professores/as serem sujeitos de sua própria história, a narrativa pode contribuir nesse processo. Dessa forma, a pesquisa-formação com narrativa possibilita o entendimento da percepção do corpo como biosociocultural partindo de singularidades de um grupo, de um sujeito.

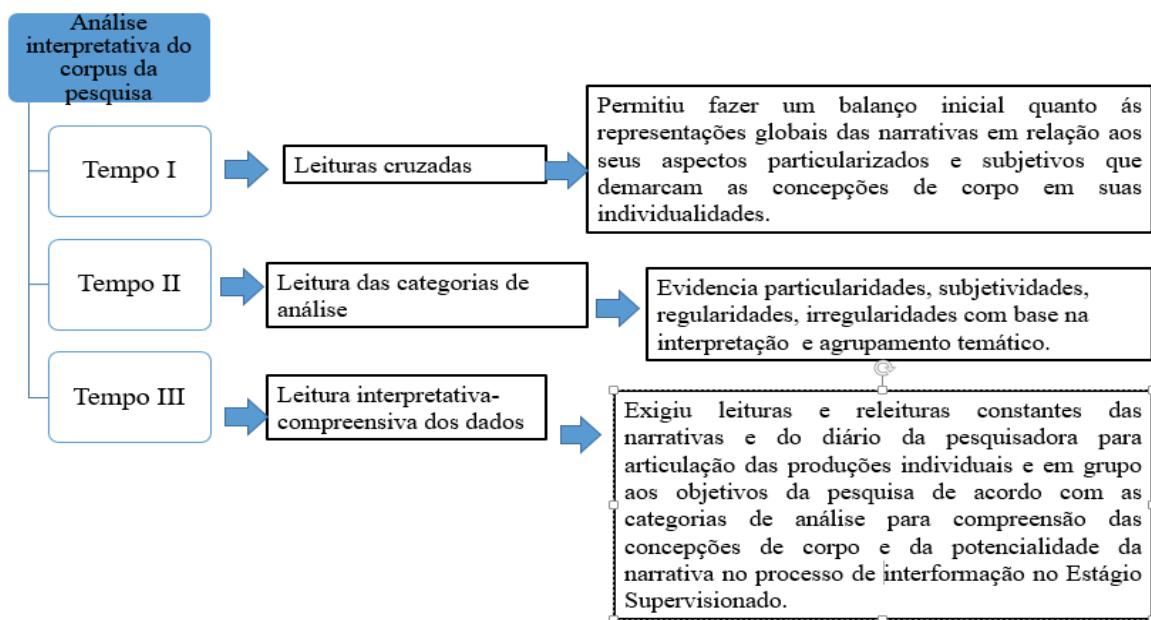
A análise interpretativa-compreensiva ajuda à medida em que proporciona a superação da racionalidade técnica e ascensão da racionalidade crítica, onde o

“[...]sujeito deve ser o resultado da análise que faz do seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”. (PÉREZ GOMEZ, 1992, p. 103).

Desse processo de formação, onde professores/as participam ativamente e passam a compreender as relações, as particularidades, a cultura, a diferença, valoriza-se o humano, a ética, a democracia, reconhecendo os seres humanos como cidadãos de direito, as experiências formativas são portas para o processo de reflexão-ação. (NÓVOA, 1992).

O diálogo constante e sucessivo entre as produções narrativas e as observações de filmagens e do diário da pesquisadora, ajudou a relacionar o objetivo do estudo com o quadro epistemológico e metodológico definido. Assim, a retomada às fontes ocorreu sempre que necessário. A relação entre os tempos possibilitou uma ampla visão das subjetividades dos/as estagiários/as e o confronto entre concepções de corpo no processo formativo, caracterizando o Estágio Supervisionado como espaço possível de reflexão-ação partindo do uso da narrativa no processo formativo. Dessa forma, apresento na Figura 5, abaixo, um organograma com o procedimento de análise do corpus da pesquisa.

Figura 6 - Organograma com os procedimentos de análise do corpus da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com as narrativas e a análise interpretativa-compreensiva em três tempos: leituras individual e cruzadas, análise de categorias e leituras interpretativas, ocorre a interpretação de significados atribuídos aos corpos que constituem os participantes da investigação, a formação-investigação como mecanismo de reflexão e conhecimento de si, a narrativa com sua potencialidade e possibilidade formativa, a relação formação acadêmica e o ensino do corpo, num processo de (re)significação de concepções e a alusão a diversidade plural que constitui e dá voz aos corpos. Desse modo, passo a próxima seção onde apresento concepções de corpo, conforme literatura explorada/consultada durante o doutoramento.

3 CORPO NARRADO: PERCEPÇÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS

Apresento nessa sessão, a socialização das ideias com as quais deparei-me durante as leituras realizadas no doutoramento sobre as noções e história do corpo. A seção encontra-se estruturada em três subseções: a) Da gênese do corpo ao seu ensino em Ciências e Biologia; b) O ensino do corpo no currículo: lugar de relações de poder; c) A perspectiva bio-médico-sociocultural e política do corpo e a formação de professores/as.

Na primeira subseção, apresento estudos sobre “corpo”, que nos ajudam a refletir sobre a gênese do corpo e sobre a concepção de corpo presente nos espaços escolares através do ensino de Ciências e Biologia. Na segunda subseção, apresento as relações de poder que são produzidas, reproduzidas no currículo e evidenciam-se com o estudo dos conceitos de corpo desvinculados dos contextos sociais e culturais na escola. E na terceira e última subseção, o corpo para além da dimensão biológica.

Dessa forma, comungo com o reconhecimento do corpo em seu entrelaçamento entre o biológico e o cultural pautado nas proposições de um conjunto de autores/as que estão descritos nesta tese.

3.1 Da gênese do corpo ao seu ensino

Para essa discussão tenho como ponto de partida os escritos de Le Breton (2016), que nos ajuda a compreender o processo histórico de percepção do corpo, contribuindo para percepção das concepções atuais do corpo como centradas no avanço do individualismo enquanto estrutura social, na história da Medicina e em um pensamento racional e positivista sobre a natureza.

O ensino de Ciências e Biologia, em geral, pautados nessa perspectiva, caracteriza-se pela apresentação do corpo fragmentado, tendo suas raízes com teóricos que defendem o individualismo. Nessa direção Le Breton (2016) discorre sobre o princípio da individuação apresentado por Durkheim (1968)¹⁹ que apresenta o papel do corpo na distinção entre os sujeitos.

¹⁹ Processo pelo qual uma parte do todo se torna progressivamente mais distinta e independente; diferenciação do todo em partes cada vez mais independentes.

O corpo como elemento isolável do homem, ao qual empresta seu rosto, não é pensável senão nas estruturas sociais de tipo individualista, nas quais os homens estão separados uns dos outros, relativamente autônomos em suas iniciativas, em seus valores. O corpo funciona à maneira de um marco de fronteira para delimitar perante os outros a presença do sujeito. Ele é o fator de individuação. (LE BRETON, 2016, p. 27).

A distinção do corpo da presença humana, desse modo, é retraimento da concepção da pessoa, do componente cósmico, do comunitário. Nesse contexto, a especificidade do vocabulário anatômico e fisiológico, reafirma a ruptura ontológica entre o corpo humano e o cosmo. Para Le Breton (2016) foi com as primeiras dissecções oficiais, no começo do século XV, que aconteceu o momento chave do individualismo na cultura ocidental. As primeiras dissecções acontecem nas universidades italianas, tomando por objeto cadáveres de condenados, indica o sociólogo. Nesse contexto, instaura-se o processo de fragmentação do corpo em partes, valorizando-se o estudo das partes do corpo em detrimento do corpo como um todo.

A filosofia cartesiana do século XVII revela a sensibilidade de uma época, sendo Descartes, de maneira oficial, a pronunciar as fórmulas que distinguem o homem do seu corpo, não sobre um fundamento religioso, mas, sobre um aspecto social (SILVA, 2009). O corpo recebe toda a carga de não valor e depreciação, pois o racional não é uma categoria do corpo, mas uma categoria do espírito. Assim, o dualismo cartesiano prolonga-se com um pensamento fundado em Deus, inteiramente independente do corpo. E o corpo aparece como a parte menos humana do homem (LE BRETON, 2016).

Assim, o dualismo entre corpo e mente preconiza a visão mecanicista da assimilação do universo máquina e corpo máquina, com isso a “[...] matematização dos fenômenos naturais não poupa a esfera do biológico. O vivo está subordinado ao modelo da máquina e nele esgota-se inteiramente” (LE BRETON, 2016, p. 92). O corpo é comparado a uma máquina, uma estrutura de engrenagens sem surpresas. Descartes (1637 *apud* Le Breton, 2016) evidência isso no *Traité de l'homme*:

[...] e verdadeiramente pode-se muito bem comparar os nervos da máquina que eu vos descrevo às tubulações das máquinas dessas fontes; seus músculos e seus tendões às diversas engrenagens e recursos que servem para movimentá-las; seus espíritos animais à água que os move, cujo coração é a fonte e as concavidades do cérebro são os olhares. Além disso, a respiração e outras tais ações, que lhe são naturais e ordinárias, e

que dependem do curso dos espíritos, são como os movimentos de um relógio ou de um moinho que o curso ordinário da água pode tornar contínuo. (p. 95).

Neste excerto, fica clara a relação corpo-máquina. O corpo é comparado a uma máquina e constitui-se de partes que desempenham funções. “O fato de encarnar a presença humana não lhe dota de qualquer privilégio” (LE BRETON, 2016, p. 95).

Ainda para o autor, a metáfora da máquina aplicada ao corpo durante o início do século XVII perdura até os dias atuais, gerando a disciplinarização dos corpos como formas gerais de poder e dominação, anunciados por Taylor²⁰ e Ford²¹, no que concerne ao mundo industrial e a garantia da utilização instrumental do corpo em diversos setores e atividades da vida social.

No século XIX, a visão do corpo encontra-se associada ao modelo cartesiano²² e estendeu-se até o século XX, originando-se com Galileu Galilei, no século XVI, que introduziu a descrição matemática da natureza (forma, tamanho, posição, etc.), organizando o pensamento, dissociando mente e matéria e fragmentando os campos do conhecimento em busca de maior eficácia dos processos sociais e educativos. As ideias cartesianas foram intensificadas com a publicação da obra de Isaac Newton “Princípios matemáticos da filosofia natural”²³, onde apresenta uma completa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza, apresentando o universo e o ser humano também como máquina.

Portanto, o cartesianismo orienta o saber e a ação propriamente pela razão e experimentação, que passam a ser a única forma de fazer ciência. Essa ideia, disseminada na sociedade de produção em massa também produziu a Educação escolar por meio de um pensamento fragmentado, reducionista e racional que passou a ser disseminado por universidades no século XIX, estendendo-se até o século XX, afirma Cardoso (1995), diria, alcança o século XXI também com influência de parte de sujeitos presentes nestes centros formativos.

²⁰ Desenvolveu uma obra chamada “Os princípios da administração”, que contém uma série de métodos para a produção industrial.

²¹ Responsável pela introdução de linhas de montagem, na qual o operário desenvolvia apenas uma atividade. Fundador da *Ford Motor Company*.

²² Criado por René Descartes consiste no ceticismo metodológico. Presente nas obras o “Discurso do Método” (1637) e “Meditações metafísicas” (1641).

²³ Publicada em 05 de julho de 1687, descreve a lei da gravitação universal e as três leis de Newton que fundamental a mecânica clássica.

A visão cartesiana que se estende até o nosso século gerou o desenvolvimento científico-tecnológico no mundo atual, mas, também tornou o homem escravo do trabalho, de si, dos outros e desconhecedor da solidariedade, humanidade, do amor, da sensibilidade. Na área educacional, o pensamento cartesiano, ocasionou:

[...] processos que se restringem à produção do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (BEHRENS, 2010, p. 23).

Opondo-se ao modelo cartesiano, Capra (1996), em sua obra “A teia da vida” apresenta outra contribuição significativa da física quântica, uma nova compreensão científica dos sistemas vivos, denominado concepção de rede, que contempla o pensamento sistêmico onde as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. “Portanto, o mundo é concebido em termos de conexão, inter-relações, teias, movimentos, fluxos de energia, em redes interconectadas, e em constante processo de mudança e de transformação” (CAPRA, 1996, p. 34).

Nesse mesmo contexto, Japiassu (2006, p.15), retoma a concepção do filósofo Blaise Pascal, século XVII, ao formular a dialética do todo e das partes: “Todas as coisas se mantendo por um vínculo natural e insensível ligando as mais afastadas e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer as partes”. Imaginar o conhecimento do corpo apenas pela fragmentação do todo, não nos possibilita a compreensão do ser humano em sua plenitude. Trata-se de um modelo científico que adota a racionalidade, um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não estejam pautadas nos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas (SANTOS, 2010).

Após 1960, uma nova concepção do corpo surge (SILVA, 2009) e discursos sobre o bem-estar proporcionado pelo corpo através do desenvolvimento de lugar de reconquista de si, sucedem um tempo de repressões que persiste em acompanhar a nova roupagem do corpo.

O dualismo presente na concepção do corpo em momentos agradáveis como prazer, ternura, sensualidade e desagradáveis como doença, deficiência, fadiga, velhice, fragmenta

a unidade do indivíduo que percebe seu corpo apenas em situações pontuais, dissociando o corpo da identidade ou espírito, dá ao corpo um sentido positivo ou negativo conforme as circunstâncias (SILVA, 2005). Dualismo presente em Vésale (1543) e Descartes (1637) e que hoje, apresenta-se mascarado, distinguindo o homem de seu corpo, na medida em que, o corpo é um objeto que fabricamos à nossa maneira. Assim, “[...] a relação da consciência do sujeito com seu corpo modificou-se profundamente. O imaginário contemporâneo subordina o corpo à vontade, faz do primeiro um objeto privilegiado do âmbito da segunda” (LE BRETON, p.191). Nesse contexto de concepções variadas do corpo, as instituições formadoras de professores/as de Ciências e Biologia têm papel relevante ao propiciar reflexões acerca das concepções de corpo existentes e por oportunizar a compreensão dessas, mediante o contexto social atual. Compreender o corpo através da cultura, que para Mellouki e Gauthier (2004) caracteriza-se pelo “[...] modo de pensar, ser e de se comportar de uma coletividade, à sua maneira de representar e de interpretar o mundo, a sua percepção com relação ao outro e às maneiras de entrar em contato e de se comunicar com ele [...]” (p. 539), é formar-se no contato com o outro. Mas, pensar a formação em uma perspectiva cultural, também requer a acepção da cultura como um conjunto de conhecimentos, dos mais variados campos, para formação do senso crítico (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Além disso, a partir dessa relação com os outros e com o mundo, a cultura oferece visões, concepções do corpo que foram construídas e precisam ser compreendidas, interpretadas, adaptadas, aceitas ou rejeitadas, e o/a professor/a, agente oficial da transmissão e produção da cultura, pode contribuir para um processo de formação complexo e implicado social e politicamente.

Neste sentido, um processo formativo, quando os/as discentes são tomados/as sujeitos passivos, contribui para a constituição dos corpos dóceis e manipuláveis. Para Foucault (1999), a constituição do Homem-máquina, apresentado por *La Mettrie*, se estabeleceu quando foi possível o adestramento dos corpos (sujeitos), de modo que estes foram tomados como manipuláveis e passíveis de docilização. Nesse contexto, valoriza-se a fragilidade dos corpos, à dissociação de uma identidade, a disciplinarização dos sujeitos enquanto aprendizes, determinando os espaços, tempo, condições, situações, objetos, competências de aprendizagem. Tem-se a disciplinarização dos sujeitos (alunos/as) como

forma de controle, coerção, por compreender o corpo apenas como algo manipulável, destituído de identidade.

Assim, as relações constituídas no espaço escolar limitam-se a dependência dos/as alunos/as ao/a mestre/a, tendo a avaliação e técnicas de ensino como aliados punitivos e coercitivos. Nesse processo, há a constituição de técnicos/as que estariam a desenvolver e a aplicar algumas técnicas de ensino de forma ordeira, controladora, rígida e inadmissível de ser contestada, tornando-se necessárias reflexões referentes ao papel cultural da escola e do/a professor/a (QUADRADO, 2013).

Mellouki e Gauthier (2004), ao apresentarem o/a professor/a, discorrem sobre as técnicas como algo necessário para planejar, avaliar, ensinar e afirmam que este/a não deve se limitar ao papel de um/a técnico/a. Ele/a é um intelectual que, ao utilizar as técnicas, está agindo como um/a intérprete, um/a tradutor/a e um/a divulgador/a de saberes, práticas e conhecimentos, acrescentaria. Assim,

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545).

Concordando com essa concepção, a formação de professores/as requer o reconhecimento professor deste/a como intelectual. Assim, herdeiro/a, intérprete e crítico/a da cultura. Herdeiro/a, por ser membro de uma coletividade possuidora de uma história; crítico/a, por saber o que herdou e por ter a capacidade de analisar e de comparar o que herdou para o reconhecimento de preconceitos, crenças, etc.; intérprete, por expor conteúdos diariamente de diversas formas, de modo a ser compreendido nos contextos sociais mais amplos. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

Partindo, então da premissa de que são os/as professores/as intelectuais, ressaltamos a importância da formação para o trabalho com o tema corpo, de modo que, os futuros/as docentes desenvolvam competências durante a sua formação que os/as tornem capazes de possibilitar reflexões sobre a cultura local e as concepções de corpo que resultam do amálgama entre ciência, técnica, política e sociedade. Entretanto, é importante como nos

alertam Silva e Cicillini (2012) que “não percamos de vista a responsabilidade dessas instituições sociais – escola e universidade – na responsabilidade de assegurar a formação profissional”. (p. 25).

Uma formação que vai ao encontro do ensino do que de fato cabe á escola e configura-se como sua função,

[...] a transmissão do patrimônio cognitivo que faz de nós aquilo que somos e transmissão dos valores internos à própria aprendizagem científica, artística, filosófica, humanística, valores de que a ciência, a arte, a filosofia, as humanidades são aplicação, resultado, exemplo - confiança nos poderes da razão, recusa da autoridade, liberdade de pensamento e expressão, exigência de rigor, clareza, elegância, simplicidade, beleza, gratidão para com os gigantes do passado. Numa palavra, valores que definem o perfil daquela educação intelectual que é inerente ao verdadeiro ensino. (POMBO, 2016, p. 14)

Surgem assim, indagações sobre a formação docente que se deve ofertar e sobre o profissional que se deseja formar. Para que sociedade? Que saberes devem desenvolver para o trabalho com Ciências e Biologia? Assim, aposto em uma prática docente que movimente saberes plurais para o trabalho com o tema corpo e no ensino de Ciências e Biologia, em geral, Esta prática deve também mobilizar a valorização do trabalho coletivo, o respeito a heterogeneidade, a reflexão sobre as diversas concepções de corpo e a não fragmentação do corpo para a compreensão de suas partes.

Assim, pensar a formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia também nos remete a indagar sobre a qualidade da ação docente que será exercida e sobre o nível de responsabilidade social para com a transformação da realidade local e global. É pensar a indissociabilidade entre as dimensões técnica, estética, política e ética que constituem a ação docente (RIOS, 2001).

Parafraseando Rios (2001), por dimensão técnica compreende-se a realização de uma ação, certa forma de fazer algo, um ofício, onde se requer demonstrar alguma habilidade que quando está desvinculada de outras dimensões, torna-se empobrecida. Como dimensão estética apresenta a sensibilidade como algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade orientada por princípios éticos e políticos. A dimensão ética, a autora vislumbra o princípio do respeito e da solidariedade na realização de um bem comum, jamais estando dissociada

da dimensão política que deve priorizar a participação na construção coletiva da sociedade e o exercício de direitos e deveres, fatores decisivos da ação docente competente. Assim, vale a pena reafirmar que,

[...] para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo. Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido da vida digna e solidária. (RIOS, 2001, p. 109).

É preciso viver o magistério inteiramente, optar pelo bem comum, pela democracia, pela integralidade de objetivos, pela partilha de conhecimentos e busca incessante de novas conquistas educacionais. Por isso, oportunizar aos/as professores/as momentos de exercício competente do magistério é importante, através de vivências no seu campo de atuação e de reflexões constantes na ação e sobre a ação.

Assim, formar para o trabalho com o corpo é agregar novos conhecimentos aos já existentes, é apresentar propostas de respeito aos limites do corpo em suas múltiplas facetas, é analisar o proposto pelo livro didático, desvelar ideologias e construir novas percepções com o trabalho coletivo. Trata-se da educação como prática social concreta que “é fenômeno complexo, histórico, situado e que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza.” (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 155). Assim, entendo que:

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. (PIMENTA, LIMA, 2011, p. 235)

O saber biomédico como citado anteriormente, segundo Le Breton (2016), funda a medicina moderna e inaugura certa representação oficial do corpo. Noção fragmentada, apática, incompreensível, vinculada à perspectiva de corpo disciplinado:

[...] cada ator vive com um conhecimento bem pouco nítido de seu corpo. Cada um recebeu uma aparência de saber anatômico e fisiológico nos bancos da escola ou do liceu, observando o esqueleto das salas de aula, as ilustrações do dicionário ou assimilando os conhecimentos vulgarizados que se trocam cotidianamente entre vizinhos e amigos, e que provém da experiência vivida e do contato com a instituição médica, a influência das mídias, etc. (LE BRETON, 2016, p. 102)

O homem ocidental pouco sabe sobre seu corpo e vive a partir de uma confusão de modelos forjados sobre seu corpo, sem se preocupar com a compatibilidade dos empréstimos a ele atribuído. Sua liberdade de escolha está limitada à vivência com imagens atuais do corpo fragmentado (SILVA, 2009).

Nesse contexto, o ensino do corpo humano na Educação Básica atende aos princípios de um currículo centrado no desejo da disciplinarização dos corpos a partir da sua incompreensão como um todo, expressa na sua fragmentação presente nos livros e textos didáticos utilizados por milhares de professores/as formados para tal fim (SILVA, 2010).

Para compreendermos a prática docente enquanto ação transformadora, deve-se refletir sobre o ensino que propomos desencadear, sobre o currículo e as relações de poder a serem instalados nos espaços educativos. Apresentarei a seguir um conjunto de questões sobre a constituição do currículo e as relações de poder que fazem emergir um conteúdo em detrimento de outro, uma concepção de corpo em detrimento de outras, o conhecimento biológico apartado da cultura.

3.2 O ensino do corpo no currículo: lugar de relações de poder

(...) o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou estraçalhando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos discursos e desejos sejam identificados e constituídos é um dos primeiros efeitos do poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (FOUCAULT, 1999, p.183-184).

A temática corpo sempre esteve presente no currículo educacional e vem ganhando mais visibilidade associada a temas como gênero e sexualidade, que propõem nova roupagem às discussões em espaços institucionais e fora deles (QUADRADO; BARROS, 2014). Nesse contexto, o currículo ao ser entendido como um processo que se constitui socialmente e atravessado por relações de poder poderá possibilitar indagações sobre a importância da permanência de alguns conhecimentos nos programas de ensino de Ciências e Biologia, como em outras disciplinas escolares, em detrimento de outros, ou mesmo, do tipo de sujeito que esses conhecimentos se propõem a formar.

Pensar no currículo como um campo que atua na produção de identidades, que disciplina corpos, normatiza, regula os sujeitos, implica pensar no quanto seu discurso tem poder e, na escola, como espaço de concretização de um projeto construído para um determinado tipo de sociedade e um determinado tipo de sujeito humano. “Assim, as escolhas que se faz, a seleção dos conhecimentos e das práticas que farão parte de um determinado currículo, bem como as narrativas que se produzem e circulam na escola têm efeito sobre os estudantes [...]” (QUADRADO; BARROS, 2014, p.118). A organização do currículo molda modos de vida, relações interpessoais, desejos, relação com o mundo e do indivíduo consigo mesmo.

Neste sentido, o currículo é produtivo, explica Costa (2005), por não se movimentar apenas no campo das narrativas sobre o que se deve ser; ele faz, molda condutas, disciplina, nomeia, enquadra, regula, coordena. Constitui-se como um campo de forças onde sujeitos detentores de um capital social e cultural legitimam determinadas concepções e disputam quem tem autoridade em uma determinada área, influenciando e delimitando as práticas pedagógicas e propostas curriculares válidas. Desse modo, no campo de constituição do currículo verdades são produzidas, passando assim, a serem determinantes na escolha de conteúdos a serem inseridos oficialmente nas escolas, nos cursos de formação, que passam a também delimitar quais as práticas pedagógicas válidas e a serem seguidas nas instituições escolares. Essa concepção de currículo, que teve sua origem na década de 1920, Silva (2005), que nos deparamos ainda nos dias atuais, pleno século XXI, quando temos, por exemplo, uma Base Curricular Nacional Comum que determina objetivos, conjuntos disciplinares, conteúdos e temas que podem ou devem ser trabalhados na escola.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. 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, 2002, p. 150).

Advogo que o olhar atento possibilita detectar na constituição do currículo a produção de relações de poder, que dominam aparições aleatórias e selecionam os sujeitos que falam e devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado (SILVA, 2002). Pensar o currículo e sua constituição nos faz refletir sobre os discursos sobre corpo, por exemplo, que controlam os sujeitos, selecionam procedimentos, organizam conteúdos, especificam práticas pedagógicas e limitam os espaços de construção do conhecimento e das identidades. Propicia, ainda, pensar nos perigos do discurso descomprometido e da eficácia do poder em meio a tantas interdições.

O ensino do tema corpo humano nas escolas brasileiras, está relacionado às finalidades educacionais da Educação Básica e apresenta-se vinculado ao ensino da disciplina escolar Ciências e Biologia que se tornou parte do currículo oficial com a Reforma Francisco Campos, em 1930, já nos advertiam Quadrado e Barros em texto publicado em 2014. Desse modo, compreender a abordagem do corpo em contextos históricos é um desafio; requer a compreensão das relações de poder na constituição dos currículos e na produção de subjetividades.

O corpo é objeto de atenção das escolas. Nela ele é vigiado, controlado, delimitado. O espaço físico que os corpos ocupam nas escolas é um espaço com medidas definidas, uma arquitetura próxima a hospitais e prisões, assim especifica Foucault (1999). Com uma mobília particular, própria para sua disciplinarização, “Pensando bem, talvez, seja possível afirmar que o espaço físico da escola foi todo desenhado para o corpo, já que a inteligência não ocupa espaço. Resta saber se esse espaço foi construído para o corpo real ou para um corpo homogeneizado sob as ordens da inteligência” (SANTIN, 2006, p. 41).

Ao se reportar ao espaço temporal, Santin propõe a análise de quanto tempo há para o corpo na escola, apresentando a ditadura do tempo que se faz presente no calendário escolar, na duração de todas as atividades realizadas na escola e nos 15 ou 20 minutos de recreio, que restam para o corpo, especialmente para o atendimento das necessidades fisiológicas. Frisa, que no espaço curricular, a disciplina de Educação Física é a única em

que o corpo é ator principal, e mesmo nesta, encontramos o desrespeito à individualidade dos corpos. Então, no espaço pedagógico, “[..] como as teorias pedagógicas são de caráter cognitivista, em princípio, ao corpo não é atribuída nenhuma participação efetiva. A herança cartesiana do dualismo mente corpo está muito presente. Acredita-se que o pensamento é uma atividade independente e autônoma”. (SANTIN, 2006, p. 45)

Como problema crucial, esse autor aponta o ato de conhecer e como ele acontece nas pessoas; ou seja, questão epistemológica. A percepção do corpo na visão do dualismo cartesiano neutraliza a participação do corpo na aprendizagem de conteúdos intelectivos, refutando sua integralidade, evidente no pensamento racional e laico sobre a natureza, ligado a história da Medicina, que encarna em nossa sociedade um saber, de certa forma, oficial sobre o corpo (LE BRETON, 2014).

Contrapondo as descobertas da neurociência, a escola continua a trabalhar o paradigma do racionalismo iluminista inspirador de uma educação disciplinadora e coercitiva, assumindo a herança cartesiana que concebe o corpo como simples extensão da mente. Gaya (2006) denuncia o discurso que esconde a ausência do corpo humano em defesa do ser humano.

[...] o discurso pedagógico contemporâneo tão rico em intenções e inovações e que tanto exalta relações de necessária interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e complexidade, permanece míope. É uma visão míope reduzir o ensino escolar apenas à formação do *res cogitans*. Ora, não há mente, não há razão e não há espírito que não esteja encarnado. Sou corpo. Corpo vivido. Sou sentimentos, emoções e razões num corpo humano. (p. 251).

Sabemos do discurso pedagógico presente nas instituições escolares e da sua riqueza de intenções, mas é fato que “o corpo não vai à escola”. A supervalorização da formação do *res cogitans*²⁴ despreza o corpo vivido, sentimentos, emoções e razão num corpo humano (GAYA, 2006).

Portanto, trata-se de uma pedagogia que valoriza apenas a formação intelectual. Quando oportuniza a chegada do corpo à escola, ocorre de forma estática, disciplinada, mecânica, trata-se de um corpo para ocupar um espaço. Corpo sem movimento, sem vida, sem participação no processo formativo.

²⁴ *Res cogitans*, para Gaya (2006), significa sujeito pensante.

Corpo aprisionado, imóvel e de costas para o mundo, vendo sombras na parede e tomindo-as pela realidade, tal como na alegoria da caverna de Platão. Corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos, suas emoções não penetrem no mundo demasiado humano da suprema razão. Corpo desprezado. Corpo sem sentido. Razão sem corpo. Enfim uma pedagogia que acaba por resumir sua anunciada complexidade ao *res cogitans* (GAYA, 2006, p. 252).

Nos planos escolares, pouco se expressam sobre a relevância do corpo para além da formação do *res cogitans*, da valorização da racionalidade. Para explicar essa proposição Morin (2003), ao tratar da complexidade, apresenta a racionalidade como o diálogo incessante que cria estruturas lógicas e que as aplica sobre o mundo real, admitindo a insuficiência de nosso sistema lógico quando esta lógica é insuficiente. E a racionalização que consiste em encerrar a realidade num sistema coerente, sendo desviado ou posto de lado tudo que contradiz esse sistema coerente. Corpo posto de lado.

Trata-se então, do trabalho com pedagogias que primam pela complexidade em seus discursos, mas que valorizam e põem em prática o pensamento cartesiano, fazendo emergir a prática de um ensino onde o corpo em sua complexidade não está presente. Todavia, anunciam-se novos tempos, tempo de pôr em prática o discurso de outras pedagogias e trabalhar no viés da complexidade, onde não há mente sem corpo (DAMASIO, 2000). Nesse tempo, pressupõe Gaya (2006): (1) os discursos apontam para a superação do paradigma iluminista; (2) as propostas pedagógicas procuram perspectivas interdisciplinares; (3) as novas formas de configuração curricular e de organização do espaço escolar se fazem *mister*. Assim, devemos superar o dualismo corpo - mente.

Portanto, reconhecer a relevância do corpo para produção de conhecimento é vislumbrar a complexidade. É sentir, tocar, emocionar-se, correr, experimentar, vivenciar, dançar, lembrar, esquecer. É superar o dualismo e reconhecer os sujeitos como seres humanos. Destruir as amarras que aprisionam e disciplinam o corpo, desprender-se da cultura que valoriza o que é apenas intelectual e menospreza o que se constitui real.

Levar o corpo em sua complexidade para a escola é a grande questão (GAYA, 2005). Como? De que forma? Quando? Isso é possível? Como desconstruir a cultura que valoriza o dualismo corpo/mente? Cabe nos planos de ensino a importância do corpo? Enfim, cabe reinventar o corpo? Como reinventá-lo não apenas nas aulas de Educação Física, mas, no trabalho interdisciplinar, transdisciplinar, pluridisciplinar a ser realizado

nas instituições escolares? São inúmeras as indagações, poucas as certezas temporárias e infinitas as possibilidades formais e informais de levar o corpo à escola. Como iniciamos? Que tal pelo Estágio Supervisionado e pela Ciências e Biologia!

Pensando em como levar o corpo à escola e superar o racionalismo presente nos espaços escolares, vem em mente a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores da Educação Básica e em práticas durante a formação inicial que deem suporte ao reconhecimento da constituição da articulação entre conhecimento biológico e cultura.

Consciente quanto ao trabalho com o tema “corpo” em espaços formativos, apresento, em seguida, a necessária apreensão do corpo em suas múltiplas dimensões sócio-bio-médicas-culturais e política, visto que, não podemos negar a importância do tema “corpo humano” no currículo da escola da Educação Básica, dos Cursos de Formação de Professores/as das Ciências Biológicas. Nestes espaços cabe a admissão às múltiplas culturas em movimento nos diversos espaços educacionais; admissibilidade que devem compor todos os campos disciplinares

3.3 A perspectiva bio-médico-sociocultural e política do corpo e a formação de professores/as

Falar sobre o “Corpo Humano” nos cursos de formação de professores/as de Biologia torna-se um imperativo, visto que, o currículo destes cursos dispõe de conhecimentos de campos disciplinares específicos²⁵ que possibilitam a abordagem dessa temática, e muito interessa frente às diversas concepções de corpo hoje em circulação no contexto social em que professores/as atuam.

Assim, já foi assinalado em um dos documentos oficiais de orientação curricular da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que, nos ambientes educacionais, fosse trabalhada a concepção de “Corpo Humano”, como um sistema integrado por outros sistemas, numa perspectiva sociocultural. Tal indicação naquele documento caminhava no sentido de favorecer a estudantes a compreensão da integralidade do corpo humano, do reconhecimento da sua interação com o meio ambiente

²⁵ Anatomia humana, fisiologia, patologia, embriologia, dentre outras.

e da visualização deste, como história de vida do sujeito. Assim, está descrito no documento: “para que o/a aluno/a compreenda a integridade do corpo, é importante estabelecer relações entre os vários processos vitais, e destes com o ambiente, a cultura e a sociedade. São essas relações que estão expressas na arquitetura do corpo e faz dele uma totalidade” (BRASIL, 1997). O corpo, portanto, não deveria ser apresentado e visto como um aglomerado de partes.

Os PCN estavam alicerçados por uma tendência da Educação em Ciências no Brasil, proposta por pesquisadores/as do campo, que defendiam e defendem uma perspectiva interdisciplinar que conecta o campo do conhecimento biológico com campos antropológicos, sociológicos, filosóficos, históricos e culturais. A produção da Biologia é tomada como uma produção interessada que não é descolada do mundo. Desse modo, defende-se que compreender a gênese dos estudos do corpo e o processo cultural de assimilação/produção de concepções vinculadas a um momento histórico é determinante para que, no cerne do ato educativo, possam ser identificadas ações consolidadas a uma visão de educação e formação do ser humano. Essas, devem possibilitar, a percepção de corpo vinculada através de estudos que primam pela articulação entre conhecimento biológico e cultura. Trabalhar a concepção de corpo, como um todo, requer a ruptura com a perspectiva do corpo fragmentado, que nesse contexto, opta pela especialização do conhecimento, pois, “[...] o conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real”. (SANTOS, 2010, p.46). Então, trabalhar as partes que compõem o corpo, cada uma com suas especificidades, sem a compreensão do corpo como um todo composto de partes que trabalham unificadas, exime a ideia do corpo em sua complexidade.

Nesse contexto, os cursos de formação de professores devem ater-se ao conhecimento do corpo indiviso, que não se prende à descrição de partes. Assim,

Discernir as partes do organismo humano é muitas vezes necessário para entender suas particularidades, mas sua abordagem isolada não é suficiente para a compreensão da ideia do corpo como um sistema. Portanto, ao se enfocar anatomia e fisiologia humanas é necessário selecionar conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o corpo como um todo integrado, não como somatório de partes. (PCN, 1997, p. 45).

Com essa perspectiva, a educação científica aí defendida permitiria colocar em diálogo outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas. Aproximando-se do senso comum, do conhecimento prático que orienta nossa ação e dão sentido à nossa vida, estabelecendo relações entre os processos vitais, e destes com o ambiente, a sociedade, a cultura, para a compreensão do corpo de forma integral.

Assim, para Silva (2009), entender o corpo e seu funcionamento favorece o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo próprio corpo e aceitação das diferenças individuais. Aguça a percepção pelo autoconhecimento, criando uma imagem subjetiva que ninguém mais pode ter, já que cada corpo é individual, único, singular. Conhecer seu próprio corpo é conhecer seus limites e possibilidades.

Para Deleuze (2002) não sabemos do que é capaz um corpo, mas por sermos tagarelas falamos de formas de dominar o corpo, das paixões, da consciência e de seus decretos. “Trata-se de mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos” (p. 24). Portanto, o desconhecimento do corpo é tão profundo quanto o desconhecimento do inconsciente de um pensamento.

Dessa forma, para Deleuze (2002), pensar o corpo de forma simplista, pelo reconhecimento de suas partes, não propicia o reconhecimento do corpo enquanto moléculas justapostas em movimento que constituem afetos. Afetos que são gerados pelo encontro de dois corpos, cujas relações podem caracterizar-se como bom ou mau.

O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. Por exemplo, um alimento. O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sobre outras relações que aquelas que correspondem à nossa essência: por exemplo, como um veneno que decompõe o sangue. (DELEUZE, 2002, p.28).

As relações vivenciadas pelo corpo em sua integralidade determinam o que convém e não convém à nossa natureza. Assim, no encontro de corpos, que para Spinoza (2011) não se trata apenas do contato entre corpos humanos, pode ocorrer a alteração de sua potência ocasionando-lhe ou não prejuízos. A partir do trabalho com a integralidade do corpo, apresentam-se diversas possibilidades de contatos entre corpos que poderão

aumentar ou diminuir a potência do corpo. Nesse contexto, os cursos de formação de professores/as são espaços de apresentação de possibilidades de contato entre corpos que podem gerar o aumento de potência e a compreensão de sua constituição sociocultural e política. As disciplinas ciências e Biologia, se pensadas nessa perspectiva podem ser campos férteis para a geração de encontros felizes de corpos.

Ainda, tendo como suporte teórico, as ideias de Spinoza sobre o corpo, e agora, especificando o modo de existência humana, defendo com Deleuze (2002) que:

Será dito bom (ou livre, ou razoável, ou forte) aquele que se esforça, tanto quanto pode, por organizar os encontros, por se unir ao que convém a sua natureza, por compor a sua relação com relações combináveis e, por esse meio, aumentar sua potência. Pois a bondade tem a ver com o dinamismo, a potência e a composição de potências. Dir-se-á mau, ou escravo, ou fraco, ou insensato, aquele que vive ao acaso dos encontros, que se contenta em sofrer as consequências, pronto a gemer e a acusar toda vez que o efeito sofrido se mostra contrário e lhe revela a sua própria impotência. (DELEUZE, 2002, p. 29).

O trabalho com a temática corpo humano deve instigar o reconhecimento das relações que podem ou não aumentar a sua potência, passando o homem a constituir-se agente ativo do seu processo de construção sócio histórica, a partir das decisões que toma, dos encontros que busca realizar, constituindo-se forte ou fraco, sensato ou insensato. Tal abordagem abrange, por exemplo, as escolhas sobre o corpo que propiciam o aumento da sua potência em relações positivas.

Assim, reflexões e construções coletivas sobre o corpo nas instituições formadoras de professores/as podem favorecer o pensamento de conservação e preservação do corpo como um sistema/complexo/sociocultural/biomédico/afetivo.

Preparar os/as futuros/as professores/as para o trabalho com a concepção de corpo sociocultural e integral é de competência das instituições formadoras pois são elas que selecionam e organizam os conteúdos objeto de ensino, portanto, conteúdos e objetos de formação. Desse modo, podemos afirmar que, o conhecimento disseminado pelas instituições formadoras de professores/as é de sua inteira responsabilidade. E que: “dependendo do grupo social que esteja utilizando o conhecimento cientificamente produzido, essa tradução pode ocorrer, gerando novas formas de conhecimento” (CICILLINI, 2002, p. 40).

O ensino na perspectiva do corpo aprendiz vislumbra o respeito ao corpo como parte integrante do meio cultural, a valorização de sua constituição como um todo e a exclusão de ideias que desprezam o corpo ou o associam ao consumismo da sociedade vigente, onde os corpos representam objetos de prazer ou modelos estéticos a serem seguidos. Isso pode significar construir um currículo que não vise a disciplina dos corpos, mas, reconheça sua potência como determinante nas relações sociais e como produtora de vida. Desse modo, na próxima seção apresento reflexões referentes a formação de professores para o ensino de Ciências/Biologia na busca pela superação da racionalidade técnica que opera a favor da concepção hegemônica do corpo.

4 O CORPO DO/A FUTURO/A DOCENTE DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO LOCUS NARRATIVO EXPERIENCIAL

Essa seção objetiva incitar reflexões para compreensão da necessária formação do/a docente de Ciências Biológicas a partir da alusão ao corpo em sua complexidade e da experiência da produção do corpo do/a estagiário/a no Estágio Supervisionado. Para efetivação do que se objetiva, a seção está estruturada em duas subseções a saber: primeira, “*Corpo: especificidade das disciplinas Ciências e Biologia*”; segunda: “*Pensando a interformação: em destaque, o Estágio Curricular Supervisionado*”.

Na primeira subseção, apresento o corpo biosocial (SOUZA, 2013), híbrido (QUADRADO, 2013) e generificado (SILVA, 2013), na busca de maiores reflexões quanto à complexidade dos corpos e compreensão da articulação conhecimento biológico e cultura, refletindo com as produções que apresentam os corpos e as relações que o constituem em diversos espaços.

Com a segunda subseção, apresento reflexões voltadas para a compreensão da necessária superação da racionalidade técnica, que torna os/as docentes meros/as técnicos/as de ensino ou instrutores (as)/pilotos de livro didático por não compreenderem as relações de poder presentes no ato educativo ou menos ainda, a possibilidade da unidade teoria e prática. Assim, dialogando com Pimenta e Lima (2011), discorro sobre a profissão do/a educador/a como prática social e com Silva e Miranda (2012), o Estágio Supervisionado como resultante da inter-relação entre as dimensões teórica e prática.

Fortalecendo as discussões, na segunda subseção, apresento o Estágio Supervisionado como espaço de experiência e interformação. Formação compreendida como Marcelo Garcia (1999, p. 351) menciona, “um processo de desenvolvimento e de estrutura pessoal”. Percurso que é caracterizado por momentos de contradições, crises, conflitos, superações, podendo resultar em um processo de constantes e contínuas aprendizagens.

Por interformação, entendendo-a como:

[...] processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e

necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (GARCIA, 1999, p. 352).

Com essa compreensão, dialogo com Larrosa (2002) ao conceber a experiência como algo que toca, por isso, possível de interformação, quando associada ao trabalho com a narrativa. Portanto, pensar o Estágio Supervisionado como espaço de experienciamento, torna possível refletir sobre as articulações nesse momento da formação, sobre a epistemologia da prática que busca a superação de uma perspectiva individualista de reflexão para uma perspectiva pública, de compromisso social, como propõe Contreras (1997).

Nesse contexto, a experiência é tratada como um componente importante na construção de um/a professor/a que toma sua prática e a de outros como elemento que possibilita mudanças.

4.1 Corpo: especificidade das disciplinas Ciências e Biologia

[...]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 (GOELLNER, 2003, p. 29).

Pensar no ensino de Ciências e Biologia possibilita questionar o processo de constituição dos corpos no espaço escolar e nas inúmeras possibilidades de constituição desses corpos via práticas pedagógicas. Assim, optei por discorrer sobre o corpo pensando-o como uma especificidade²⁶ das disciplinas Ciências e Biologia, como propôs Maria Lúcia Wortmann em uma publicação datada de 1998. Tomando essa noção de Wortmann, Silva (2010) afirma que “é indiscutível que a Biologia escolar tem participação efetiva na produção da cultura e dos processos de subjetivação humana”. A autora ainda afirma que “são diversas e distintas as instituições e instâncias culturais e sociais que falam, afirmam,

²⁶ Embora o tema corpo esteja presente no currículo de Ciências e Biologia, cabe aqui esclarecer que as discussões sobre a constituição dos corpos vão além das disciplinas nos quais se vinculam diretamente no currículo escolar. Por compreender a complexidade do corpo e sua constituição bissocial não descartamos a sua imersão nas demais disciplinas que compõe as matrizes curriculares da formação básica e superior.

explicam, dizem como são e como devem ser os *corpos* e, para isso, utilizam-se das mais variadas táticas, estratégias e técnicas. A Biologia escolar é uma delas” (SILVA, 2010, 33).

Contudo, a autora também reconhece que é o discurso biológico de corpo que funciona na escola. Entendo como defende Silva (2010), que a redução da noção do corpo ao discurso biológico, na escola, contribui para o afastamento da produção histórica e cultural desse campo. Tal afastamento não possibilita que o discurso biológico ganhe sentido na relação e articulação com outros discursos.

Diante da apresentação da “pura biologia” são excluídas as histórias de vida, ou seja, as práticas sociais com as quais nos relacionamos desde o nascimento e os significados atribuídos aos objetos, sentimentos, experiências, alimentos, seres e a nós mesmos, enquanto pessoas. Sem a historicidade da relação com os outros, nos anulamos enquanto sujeitos pensantes e passamos a ser corpos, “apenas” corpos (SOUZA, 2013).

Ser “apenas” corpo (reduzido a uma única dimensão), no contexto escolar, significa sermos desprovidos, e também desprovirmos sujeitos escolares, do reconhecimento de sensações como prazer e desprazer, gostar e não gostar de determinado objeto ou alimento, interpretar situações, agir sobre o mundo e no mundo, desconhecer as particularidades e diferenças culturais, é não agir no próprio corpo. “É desconsiderar que ao nascermos somos imersos em sistemas de significação, discursivos ou não, produzidos por determinadas práticas sociais – família, mídia, escola, religião, etc., que constroem e constituem os sentidos que aprendemos a atribuir ao mundo” (SOUZA, 2013, p. 16).

A tradição escolar, e aqui aponto como referência o ensino de Ciências e Biologia mas não apenas essa área de ensino, dessa forma, caracteriza-se pelo desconhecimento ou recusa de conhecimentos não imersos no currículo, favorecendo a prevalência de conceitos biológicos em detrimento aos saberes produzidos nas experiências cotidianas. Nesse contexto, as tradições escolares desconsideraram o corpo como uma construção “biossocial” (SOUZA, 2013).

O reconhecimento do corpo como uma construção “biossocial”, para Souza (2013), tem estreita relação com a necessidade de novas proposições para o ensino de Ciências e Biologia, onde possamos por meio dos saberes veiculados nas disciplinas e dos saberes construídos nas experiências estabelecermos conexões; fazermos, na condição de professores e professoras desse campo, possibilitar a construção de conexões em nossas salas de aula. Assim, a autora considera relevante modificar tradições escolares e cita a

exemplo o uso do livro didático que contempla uma sequência de conteúdos considerados úteis, mas, desconsidera e inibe a produção de outros saberes relevantes à vida das pessoas.

Ao tomar o corpo em uma perspectiva que desconsidera a dimensão bissocial e cultural, a autora esclarece que as disciplinas escolares têm atuado mais no controle e no ordenamento dos comportamentos dos/as alunos/as, do que propriamente na produção de saberes relevantes para a compreensão da sociedade e de si mesmo. Ela afirma tal compreensão a partir das ideias do filósofo francês Michel Foucault para quem (1999) “disciplinar, docilizar” (FOUCAULT, 1999) os corpos tem sido uma das tarefas operadas pela escola.

Nessa mesma defesa, Sant’Anna (2005) defenderá que compreender o corpo como construção “bissocial” requer um olhar atento à construção das subjetividades dos/as alunos/as. Nesse sentido, a autora informa que há implicações de metodologias, conteúdos, maneiras de olhar, pensar, sentir o próprio corpo e sua relação com o mundo, pois o corpo é “lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais; o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico” (p. 12).

Há ainda, no espaço escolar, o desconhecimento ou desconsideração das práticas corporais dos jovens que transitam por seu espaço, como forma de negação do corpo historicizado. Negar a escola como espaço de encontros, de contato com outros corpos, de vivências e de trocas de experiências, de possibilidades afetivas, expressivas, relacionais e sexuais, também se caracteriza como forma de enquadramento e de atuação sobre eles. Uma ferramenta que circula na escola e que também carrega lições sobre o corpo é o livro didático. No caso das Ciências e Biologia, os conteúdos expostos e propostos pelos livros didáticos, em geral, apresentam o mesmo modelo de corpo: aquele centrado na fragmentação e desapartado da cultura, quando o corpo é o conteúdo a ser ensinado por estas disciplinas. Neste material, o conteúdo corpo humano, é apresentado de forma imóvel e disciplinado, produzindo tanto modos de ensinar quanto modos de aprender que se vinculam a processos de separação entre o biológico e o social; o biológico e o cultural.

Partindo dessas proposições, livros didáticos, práticas pedagógicas e currículos inviabilizam pensar a escola como espaço de encontros e de constituição de corpos. Tal inviabilidade é uma estratégia para a manutenção e instalação de comportamentos e discursos que movimentam interesses sociais e políticos sobre a formação dos sujeitos.

Nesses discursos, “o corpo não vai à escola” (LOURO, 2000), o corpo é deixado do lado de fora dos seus muros.

O que há com os corpos da cultura escolar? Por que são corpos sem etnia, marcas, assexuados, atemporais, sem história, marcados apenas por órgãos e sistemas internos? Por que o corpo é deixado do lado de fora da escola? Para Quadrado (2013, p. 21), existe uma justificativa para essas questões, “a escola legitima os discursos biológicos, produzindo verdades sobre os corpos, ditadas pela visão hegemônica que vê a ciência como algo incontestável”. Assim, o currículo hegemônico, em grande parte das escolas, passa a ser organizado desprezando inúmeras instâncias educativas (família, grupo religioso, dentre outros) que também dizem e participação na produção dos corpos. Ele limita a compreensão dos conhecimentos biológicos em sua articulação com outros campos de conhecimento necessários à sua produção e à sua compreensão.

Nesse processo de exclusão de outras instâncias educativas, observa-se a exclusão de conteúdos e saberes em detrimento de outros, considerados hegemonomicamente satisfatórios. Cabe aqui compreendermos, segundo Quadrado (2013), que a escolha de conteúdos pela classe hegemônica ocorre baseada em uma cultura, portanto, provida de poderes que não pode ser considerada neutra.

Desse modo, promover apenas o reconhecimento do corpo em sua dimensão biológica nas aulas de Ciências e Biologia não é suficiente para a produção crítica e problematizada das relações dos corpos com a produção científica. Cabe, como sugere Louro (2000), que o currículo escolar e os/as professores/as ao adentrarem a escola, ofereçam ferramentas teórico-conceituais que permitam a problematização das dicotomias corpo x mente e da descorporificação dos sujeitos escolares (LOURO, 2000). Ao reforçar as dicotomias, a escola desconsidera as redes de significação que estão ligadas aos corpos. E no espaço escolar, em particular nas aulas de Ciências e Biologia, bem como nos processos de formação docente, conteúdos do campo biológico são apresentados desconectados do cotidiano dos/as alunos/as e de seus corpos, deixando de fora seus interesses, sua cultura e vivências.

Então, problematizar o corpo como um híbrido (biológico-cultural), passa a ser a questão proposta pela autora, para que, as questões culturais, que não se fazem presentes no currículo passem a emergir e serem discutidas. Assim, torna-se imperativo compreender que “cada cultura funciona como um corpo social que produz corpos individuais. A

família, a igreja, a mídia, a sociedade, a escola, através de seus discursos e de suas práticas, trabalha na produção dos corpos, daquilo que somos, como nos reconhecemos como pessoa". (LOURO, 2000, p. 20).

As discussões em torno dos corpos como produção híbrida, também possibilitam a reflexão sobre a constituição das identidades através de suas marcas, que na escola, e em contextos mais amplos da sociedade, é fundada em binarismos: branco/negro, homem/mulher, homossexual/heterossexual, dentre outros. Elas permitem ainda a emersão de reflexões quanto à sobreposição de identidades hegemônicas marcando como "diferente" outras consideradas como não válidas ou não possíveis. Nesse sentido, Quadrado (2013) afirma que há uma vigilância sobre os corpos no espaço escolar, a fim de detectar sinais que possam identificar os/as diferentes e, portanto, indesejáveis. Assim,

[...] torna-se importante abordar os corpos como construções histórico-culturais, como híbridos de biologia e cultura, como construções discursivas. A desconstrução dos binarismos, tais como homem/mulher, competente/incompetente, saudável/doente, bom/ruim, positivo/negativo, certo/errado, entre outros, precisa ser trabalhada no espaço escolar, buscando-se a superação dessa polarização em favor de abordagens que contemplam a diversidade, a fluidez e a multiplicidade dos significados. Ao contribuir para a afirmação dos binarismos, a escola reforça a exclusão e (re)produz marcas identitárias, gerando espaços privilegiados para determinadas pessoas... (QUADRADO, 2013, p. 24).

Pensar o corpo como a sede de instalação dos processos identitários, local de inscrição das identidades, das marcas que o torna visível é o grande desafio no contexto escolar, isso, sem perder de vista, sua constituição nos diversos espaços e contextos sociais. Desafio, também, é ensinar que o discurso biológico não pode ser o único a ditar verdades sobre os corpos; que ele é também constituído no imbricamento história-política e culturas, pois é, como produção cultural e discursiva é passível de ser questionado, de ser problematizado.

Em geral, o modo como o corpo humano tem sido expresso historicamente pelas disciplinas escolares e pelos materiais didáticos também apresentam marcos reguladores da masculinidade e feminilidade. Assim, tanto pelo modo como são organizados os conteúdos de livros didáticos quanto pelo quem larga escala se faz presente nos currículos da formação de professores (as) da área das Ciências Biológicas se fazem presentes representações binárias de gênero e sexualidade que dão visibilidade ao alinhamento sexo-

gênero, ao padrão heterossexual e contribuindo para reforçar ou (re)produzir desigualdades e violências sobre o corpo (LOURO, 2001).

No espaço escolar, as práticas rotineiras marcam os corpos, afirma Silva (2013).

[...] o espaço escolar constitui-se como uma instância de aprendizagem, que através de inúmeros discursos, práticas, símbolos, códigos, regras, tempos, arranjos arquitetônicos, saberes, institui o que cada um pode, ou não pode fazer. Estabelece o lugar de cada sujeito. Separa os pequenos dos grandes, os meninos das meninas, os/as professores/as dos/das alunos/as, as áreas do conhecimento etc. (p. 30).

Assim, tais ações e práticas possibilitam que meninos e meninas assumam seus papéis, seus distintos lugares e se reconheçam como tal, num processo de naturalização das posições assumidas. Nesse contexto, torna-se urgente desconfiar do que é tomado como “natural”, visto que, todas essas ações são atravessadas pelas relações de poder que reforçam identidades e produzem diferenças (LOURO, 2004). Os conhecimentos biológicos são parte dessa maquinaria, mas eles podem ser parte, se assim o tomarmos, de outra maquinaria: de uma que possa fazer ver como a sua apropriação pode dar lugar a processos de autonomia de vida e de liberdade.

Para pensarmos sobre o conhecimento biológico e suas articulações com a cultura, a sociedade e a política podemos, por exemplo, nos apropriar de Foucault (1998), para quem são inúmeras as relações de poder e verdade que circulam na sociedade. Estas relações marcam os corpos, e, por isso mesmo, torna-os centros de sujeição e mecanismos de dominação. Com efeito, a escola enquanto espaço de reflexão dos acontecimentos, pode produzir outros modos de pensar a Biologia e os corpos como “[...] significados na e pela cultura e por elas continuamente ressignificados” (RIBEIRO; SOARES, 2013, p. 28).

Portanto, o trabalho com a temática corpo humano, que é uma especificidade do ensino de Ciências e Biologia, ao longo de toda a Educação Básica, pode ser realizado de modo a desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que superem as desigualdades e violências, sejam étnicas, de gênero ou sexuais (SILVA, 2012). Elas podem sim, questionar o que é posto como natural na tentativa de fazer emergir novas formas de pensar e produzir corpos, sem perder de vista as relações de poder presentes em sua constituição. Negar a historicidade dos corpos e as relações de poder na produção do conhecimento biológico parece não ser a melhor saída para problemas que se evidenciam a cada novo dia, como sexism, homofobia, racismo, lgbtfobia, dentre outros.

Com a intenção de buscar mecanismos que ajudem na superação do que é legitimado como verdade no estudo da constituição dos corpos, cabe pedagogias que visem ao compromisso de superação do que é legitimado como verdade. Na seção que segue apresento a possibilidade de interformação no Estágio Supervisionado como possibilidades de produção de conhecimentos biológicos e pedagógicos situados.

4.2 Estágio Supervisionado como espaço/lugar de experiência, de interformação

Durante o Estágio Supervisionado, e posicionando-me como professora de Estágio e pesquisadora, me deparei com o desconforto, por parte dos/as estagiários/as, de discorrerem sobre a unidade teoria-prática. Assim, mediante essa constatação, me senti desafiada a intensificar as reflexões sobre a unidade teoria-prática como propulsora de transformações na minha ação docente e na formação dos meus grupos de estágio.

O Estágio Supervisionado, como atividade curricular dos cursos de formação de professores/as, apresenta-se atualmente atendendo a exigência de 400 horas²⁷ de formação; essas, devem ser planejadas de modo a atender à sistematização, discussão e teorização das atividades a serem realizadas pelos/as estagiários/as, tornando-se relevante a compreensão do Estágio Supervisionado como espaço de unidade teoria-prática.

Ver/olhar o Estágio Supervisionado como unidade teoria-prática é sugerido por Pimenta e Lima (2011), ao apresentar a profissão docente como uma prática social. Isso, por considerar a atividade docente, ao mesmo tempo, prática e ação. Referindo-se a prática como as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições; e a ação interligada aos sujeitos, seus modos e agir e pensar. “Seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 42).

Para Carvalho (2012), as diretrizes curriculares para a formação de professores/as concebem o estágio semelhante aos ideais das aulas práticas ou de laboratório de cursos

²⁷ Informação presente nas Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2 de 2002 (BRASIL, 2002) que instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 (BRASIL, 2015), que mantém as 400h de Estágio Supervisionado.

profissionalizantes, quando se objetiva explicar os aspectos metodológicos e atitudinais da construção dos conteúdos. Assim, nas aulas práticas ou de laboratório fica explícita a relação teoria-prática. Carvalho (2012) considera essa relação importante na construção dos conteúdos específicos e imprescindível quanto ao domínio dos saberes pedagógicos e integradores²⁸:

Os estágios devem perpassar assim todas as disciplinas pedagógicas e integradoras, não mais ficando somente sob a responsabilidade dos professores das práticas de ensino ou metodologias de ensino dos conteúdos específicos, apesar de esses profissionais ainda terem um papel importante a desempenhar na formação dos novos professores, pois são os mais diretamente ligados ao ensino do conteúdo específico do qual o licenciando será um futuro professor. (CARVALHO, 2012)

Silva e Schnetzler (2012) também discorrem sobre a relevância da unidade teoria e prática, fato esse que em âmbito acadêmico oportuniza a articulação do conhecimento teórico ao contexto escolar e situações vividas no exercício da docência. Defendem mudanças nas práticas formativas, no sentido de que a formação docente seja situada em tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjuguem-se de maneiras indistintas. Sendo assim,

[...] o estágio pedagógico constitui-se em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Essa interface teórico-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre os conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento dos problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (SILVA; SCHNETZLER, 2012, p. 142-143).

Nesse sentido, o texto de Silva (2012): “Estágio Supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz” apresenta a dificuldade do grupo de participes da sua atividade profissional, quanto ao entendimento da articulação teoria/prática, visto que, adivinharam de uma formação no qual a estrutura curricular apresentava disciplinas que se caracterizavam como teóricas ou práticas. A autora enfatiza que esse pensar sinaliza para uma compreensão de estágio que aprofunda a dicotomia teoria/prática e reforça a ideia preconceituosa e discriminatória no que se refere ao trabalho exercido por professores/as.

²⁸ Por saberes integradores, entende-se saberes específicos do curso de licenciatura que tem relação ou são responsáveis pelo ensino de um conteúdo específico (CARVALHO, 2012).

Assim, romper com essa concepção de estágio é romper com o paradigma hegemônico da racionalidade técnica que ainda alicerça os espaços formativos e educacionais. O rompimento com essa concepção pode advir do exercício da educação do olhar, do ouvir e do falar, uma vez que, no conflito de rationalidades, segundo a autora, são os modos de ver e de falar que estão em jogo, carecendo de ressignificação. Destarte,

A atividade de estágio, então, é esse ter-lugar do olhar e de dar a voz, em que o olhar e a fala realizam o exercício de ida e de volta, o percurso, a trajetória do micro/macro, do externo/interno sem distingui-lo como forma de enfrentamento e superação das dificuldades postas pela desarticulação entre teoria e prática, entre saberes específicos/saberes pedagógicos, e destes, entre si, pelo isolamento que vive ou se apresenta a ciência da cultura, da arte e da religião (SILVA, 2012, p.137-138).

Em suma, a complexidade do estágio supervisionado requer um olhar atento para o processo formativo dos/as futuros/as professores/as, para a produção do conhecimento durante a formação e mudança de prática através do processo de reflexão. “Pensar o estágio é, sobretudo, expor e se expor num exercício de reflexão acerca da concepção que temos de educação, ciência, conhecimento” (SILVA, 2012, p. 123).

Para Melo (2012), a unidade teoria/prática deve ser o ponto de partida para a organização curricular dos cursos de formação de professores, “[...] procurando consolidar a interação do saber, do saber fazer e do saber ser” (p. 85-86). Desse modo, surge a possibilidade dos/as estagiários/as desenvolverem uma *práxis* criadora, tendo como interface o pensar e agir como possibilidade crítica e criativa. Embora esse pensar já faça parte de espaços formativos, a autora diz ainda convivermos com uma estrutura curricular que dificulta o desenvolvimento de um processo formativo alicerçado numa sólida formação teórico-prática, nos levando a questionar: “[...] quais percursos formativos podem realmente contribuir para uma formação que permita ao licenciando exercer a docência comprometida com a qualidade do ensino? É possível romper com a histórica fragmentação curricular que insiste na dicotomia entre teoria e prática?” (p. 86). A pesquisa no processo formativo é apontada pela autora como essencial para formação dos/as futuros/as professores/as.

Assim como Silva (2012), Melo(2012) acredita ser necessário um aprofundamento teórico das questões pedagógicas, mas a partir de uma prática que possibilite a compreensão da escola. Não se pode negar, de fato, que a dissociação teoria-prática,

evidencia-se o praticismo exagerado, fazendo sucumbir o trabalho colaborativo, a compreensão do contexto histórico, político, social e cultural de que constituem a atividade docente. Dessa forma, pensar os discursos que regem as relações para manutenção de práticas que não condizem com o desejo de mudança, torna-se viável para compreensão do que realmente se deseja enquanto prática social. Para Foucault (2014) esses discursos podem integrar, sob certas condições e até certo ponto, os procedimentos de controle.

Portanto, é preciso, segundo Melo (2012), questionar as propostas de formação de professores/as, reafirmar o papel das Universidades, que devem ser por excelência, espaços formativos, verificar as bases epistemológicas em que se fundamentam as atuais propostas de formação e rever a formação aligeirada e superficial ofertada a professores/as em serviço. Para Pimenta (2007), trata-se da constituição de identidade dos/as professores/as como “intelectuais críticos e reflexivos”.

A partir das discussões aqui apresentadas, é possível compreender que o professor/a deve desenvolver sua capacidade reflexiva-crítica, para superação dos embates próprios da docência, incluindo nesse processo, a superação da dicotomia teoria-prática.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar, que a dicotomia teoria-prática pode ser superada já na formação inicial, através do desenvolvimento da capacidade reflexiva dos discentes. Portanto, vislumbrando a interformação, passo a pensar o Estágio Supervisionado como espaço de experiência, de construção coletiva do conhecimento.

Considerando o tema corpo humano é possível afirmar que a abordagem e problematização de sua produção, inequivocamente, têm lugar no Estágio Supervisionado. Desse modo, este é um tema/conteúdo que apresenta potencialidades para a exploração do fazer pensar a articulação teoria-prática na formação de futuros professores/as das Ciências Biológicas. Se tomarmos a perspectiva do entrelaçamento conhecimento biológico e cultura como necessária a produção e problematização das noções de corpo em circulação no espaço social e da escola poderemos, no diálogo com estudantes estagiários/as, dar a pensar sobre o lugar que ocupam as narrativas biomédicas de corpo no tecido social e cultural. Desse modo, a superação da disjunção teoria/prática pode ser instalada na formação inicial de professores/as.

Pensar o Estágio Supervisionado como espaço de experienciamento, possibilita pensar sobre as articulações possíveis nesse momento da formação, sobre a epistemologia da prática que busca a superação de uma perspectiva individualista de reflexão para uma

perspectiva pública, de compromisso social (CONTRERAS, 1997). Nesse contexto, a experiência é tratada como um componente importante na construção de um professor/a, que toma sua prática e a de outros como elemento que possibilita processos formativos e educativos implicados com as diferenças e as multiplicidades de corpos e subjetividades. Assim, pensar o Estágio Supervisionado como espaço de experienciamento nos conduz à expansão do olhar para com a formação na perspectiva da construção de práticas no estágio que permitam a produção de conhecimentos, aqui, mais significativos quanto às concepções de corpo.

Dessa maneira, desprezamos a intencionalidade da separação teoria-prática, que para Pimenta e Ghedin (2002), trata-se de uma violência, por romper “a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma” (p.134).

A identidade é cultural, social, política, econômica, religiosa. Mas há algo que é anterior a estas manifestações da identidade. Justamente aquela fundação ontológica da humanidade, isto é, a separação entre teoria e prática é uma negação da identidade ontológica do ser humano porque, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação. (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 134).

Com essa percepção, levo em consideração nesta pesquisa que o/a professor/a age sempre orientado para determinados fins, consciente ou não disso. Pensando nessa relação entre prática e teoria, passei a conceber o estágio como espaço de construção coletiva do conhecimento, onde as experiências são valorizadas e rejeita-se a divisão do saber da pesquisa e do ensino.

Defendo, portanto, ser necessário para a melhoria do *practicum*²⁹, no estágio curricular, a presença de professores/as formadores/as politizados/as que levem em consideração o contexto estrutural e político. Assim, teoria-prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica (LARROSA, 2002).

Centrado na perspectiva política e crítica de formação, Larrosa (2002) propõe o aprofundamento do pensar a educação a partir da experiência/sentido em meio as inúmeras experiências formativas. Refletindo sobre essa proposição, comprehendo como o autor, que embora sejam muitos os acontecimentos diários, estes parecem ser organizados para que

²⁹ Termo utilizado por Zeichner (2001, p. 53) num sentido genérico, para incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: “experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal”.

nada nos toque. Fator esse que, para Larrosa, intensifica-se pelo excesso de informação. Atualmente, a ênfase na informação, em sermos sujeitos informados/as e informantes diminui nossas possibilidades de experiência a partir do contato físico. Assim, quanto ao saber de experiência, é necessário distingui-lo de saber “coisas” (estar informado). Explica Larrosa (2002, p. 22),

Depois de assistir a uma aula ou conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Um outro ponto abordado pelo autor, trata do excesso de opinião, ação que anula a experiência. O excesso de informação gera o sujeito que opina e se sente obrigado a opinar. Também, cita Benjamim (1911), ao tratar do periodismo como a fabricação da informação e da opinião, dispositivo para a destruição generalizada da experiência e argumenta:

[...] quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência (LARROSA, 2002, p.19).

A experiência, ao ser anulada, impossibilita o contato com algo que toca, com aprendizagens prenhes de significação e sentidos aos sujeitos. Nessa lógica, suscitar experiências no estágio permitiu-me o reconhecimento das diversas concepções de corpo de estagiários/as e da narrativa como possibilidade de descoberta, (re)significação, interformação.

Larrosa (2002) aponta que o tempo e o trabalho são obstáculos à experiência. Nesse contexto, o sujeito moderno é apresentado como consumidor voraz e insaciável de notícias, um curioso, por isso, o acontecimento se dá de forma fugaz e instantânea, imediatamente substituível. Tornando a experiência rara, por falta de tempo. O trabalho, esses por vezes, citado como experiência, nada mais é para o autor, que a ação/atividade humana que [...] pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural”, quanto o mundo “social” e “humano”; tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu

poder e sua vontade” (p.24). Portanto, a atividade intensiva (trabalho) não nos permite parar. Desse modo, nada nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos ouvidos, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Compreendendo a experiência dessa forma, convidei aos/as estagiários e a mim mesma a sermos sujeitos da experiência. Sujeitos, que não nos definimos por nossa atividade, mas, por nossa abertura, receptividade, disponibilidade, passividade³⁰, assim como afirma Larrosa. Sujeito aberto a sua própria transformação. Assim, “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Josso (2002) ao realizar seus estudos, também faz referência à experiência, que julga ser fruto de uma infinidade de transações e vivências. Elas ao serem observadas, percebidas e sentidas atingem o estatuto de experiência. Dessa forma, a autora aprofundou-se no desvelar do conceito de experiência formadora, implicada através da articulação entre atividade, sensibilidade, ideação, afetividade que se objetivam numa representação e numa competência. Fato distinto da aprendizagem pela experiência que transforma complexos comportamentais, afetivos, psíquicos. Assim, para a autora, “[...] por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (2002, p. 35).

³⁰ Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

O fato de pensar a pesquisa com narrativa e a interformação no Estágio Supervisionado, levou-me a compreender, como Josso (2002), que os contextos socioculturais nos quais se produzem os acontecimentos que serão objeto de uma experiência são variados e possíveis em sociedades pluriculturais, tornando-se inviável estabelecermos correlações entre contextos e aprendizagens.

Ao tratar das experiências formadoras, Josso (2002) sugere a compreensão da construção da experiência em três modalidades de elaboração: “ter experiência pelo que me foi dado viver; fazer experiências que me proponham viver; e pensar estas experiências. Permitindo distinguir experiências feitas *a posteriori*³¹ das feitas *a priori*³², bem como, a introduzir níveis lógicos no processo experimental entre uma aprendizagem imprevisível, uma aprendizagem refletida e a organização da significação existencial de um conjunto de experiências. Assim, os contextos “[...] nos quais se elaboram as experiências que nos são dadas ou que nos propomos viver, são contextos de interações e de transações conosco próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, enquanto que o contexto das experiências que perspectivamos são referenciais socioculturais formalizados” (JOSSO, 2002, p. 37).

Nesse contexto, reconheço que a pesquisa com narrativa, contribui enquanto experiência formativa, para a compreensão do corpo biológico e cultural, durante o Estágio Supervisionado, espaço de reflexão das experiências vivenciadas e de diálogo entre mim e os/as estagiários/as e entre eles e elas.

As narrativas do corpo dos/as estagiários/as no Estágio Supervisionado, ao tempo que foram propondo a apresentação de concepções de corpo através de suas representações individuais e coletivas, possibilitaram a compreensão da constituição de tais referências de corpo e a infinidade de construções possíveis em meio à pluralidade cultural. Portanto, vejo na narrativa a possibilidade de reflexão e diálogo, sobre a temática corpo e a articulação conhecimento biológico e cultura, num processo de (inter)formação.

Finalizo afirmando que trabalhar com a concepção de experiência foi um grande desafio no desenvolvimento da pesquisa. Possibilitar o sentir-me tocada por algo, nos encontros com o grupo de estagiários/as, foi a estratégia para produção dos corpos e a

³¹ Nas experiências feitas *a posteriori*, para Josso, somos surpreendidos por uma vivência e ficamos surpreendidos de forma mais ou menos intensa.

³² Para a autora, esse gênero de experiência começa por aquilo que precedentemente foi formalizado, nomeado, simbolizado, num cenário de observações e práticas de conhecimento.

narrativa foi o carro chefe desse processo. Portanto, na próxima seção, em categorias de análise apresento as fontes produzidas e uma interpretação-compreensiva das mesmas.

5 AS NARRATIVAS EM CONTEXTO DE INTERFORMAÇÃO: DIALOGANDO COM OS/AS ESTAGIÁRIOS/AS SOBRE O CORPO

Na formação inicial a narrativa oferece a oportunidade de reflexão sobre a constituição dos corpos dos/as estagiários/as, fator esse de grande relevância quando a formação é posta como espaço de conhecimento de especificidades da profissão docente e como processo de produção de concepções de vida, ser humano, sociedade. Nesse contexto, a escrita da narrativa durante o Estágio Supervisionado em curso de Ciências Biológicas é um salto em busca da maior abrangência de conhecimentos relacionados aos corpos sem desprezar os conhecimentos biológicos.

Assim, considerando as categorias de análise (Estagiário/a que corpo é esse?; O entrelaçamento entre narrativas; Histórias, experiências do corpo do/a estagiário/a; Na interformação: reflexões e proposições sobre o ensino do corpo), definidas após a imersão e as diversas leituras do *corpus* da pesquisa, apresento as narrativas sobre corpos, produzidas pelo grupo de Estágio Supervisionado participante dessa investigação. Reafirmo a narrativa como potencialidade para o desencadeamento de processos formativos e para a problematização e entendimento da articulação entre conhecimento biológico e cultura, na produção dos corpos, apresento nas subseções que seguem as particularidades, regularidades, subjetividades que emergiram do *corpus* de análise com base na interpretação compreensiva das narrativas dos/as participantes.

5.1 Estagiário/a, que corpo é esse?

Pensar a narrativa como possibilidade de produção da pesquisa esteve atrelado à intenção de dar a pensar o corpo a partir do reconhecimento de sua constituição biológica e cultural. Dessa forma, concordo com Kramer (2013, p. 53), ao afirmar que a “narração não é apenas produto da voz, mas de tudo que é aprendido na vida social”. Foi com essa aprendizagem que me deparei à medida que o grupo de estagiários/as, que compuseram o meu estudo, foram produzindo as suas narrativas. Por elas, a produção do reconhecimento do corpo em sua articulação entre o biológico e o social foi emergindo. Nesse processo de experienciar as narrativas, tendo o Estágio Supervisionado como *lócus* da produção das fontes da pesquisa os 25 (vinte e cinco) estagiários/as nomeados/as como E01, E02, E03,

E04, [...], E25, foram convidados(as) inicialmente a apresentar-se ao grupo e posteriormente a produzir as narrativas (imagéticas e escrita) de seu corpo, conforme já descrevi em seção anterior.

O fato de os sujeitos optarem pelo mesmo curso de graduação, no caso o curso de Ciências Biológicas, leva a perspectivar que interesses comuns entre indivíduos de diferentes municípios surgiram, em algum momento de suas vidas, e que experiências vividas podem ter sido decisórias no momento da escolha do curso de formação. Assim, com o propósito de desvelar o interesse pela área em questão, os sujeitos foram instigados a narrar durante sua apresentação ao grupo sobre seu interesse pela formação em Ciências Biológicas. Dentre os motivos mais citados por eles/as para a escolha do curso estavam: a apreciação da disciplina Ciências e Biologia; a empolgação dos professores de Ciências e Biologia; a participação em projetos escolares de cuidados ambientais. Como exemplo, apresento alguns excertos:

Sempre gostei de Ciências e Biologia (E04).

Meu professor de Ciências era muito esperto, envolvia todos na aula. Com suas explicações, a disciplina se tornava fácil. Eu adorava as aulas dele (E11).

Na escola que fiz o Ensino Médio sempre tinha projetos na área de Biologia. Os professores envolviam todos os alunos; aprendíamos a cuidar do meio ambiente, dos animais, das plantas, da vida num todo - isso me levou a escolher Ciências Biológicas (E17).

Sempre gostei de animais, plantas, do meio ambiente e das aulas de Ciências, era a minha preferida (E22).

Minha professora de Biologia era o máximo, ela trazia exemplos que faziam parte de nossas vidas, mostrava vídeos, fazia gincanas, explicava todas as imagens que tinha no livro, aprendi muito com ela e penso em ser uma boa profissional como ela, daí Ciências Biológicas (E09).

Minha professora de Ciências era a melhor, fiquei louca por ciências (E12).

Minha paixão por Biologia surgiu no ensino fundamental, eu adorava os projetos de ciências desenvolvidos na escola (E15).

Tudo começou com um professor que tive no Ensino Médio, ele sabia tudo de Biologia, fiquei encantada (E19).

Eu adorava os livros de Ciências e as professores (E21).

As falas sempre estavam correlacionadas a experiências vividas com pessoas mais experientes, no caso seus/as professores/as que, de forma direta ou indireta, foi cultivando

o gosto pelo estudo da vida, das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Tratar dessa questão inicialmente, parafraseando Josso (2002, p. 51), “põe em evidência os posicionamentos do sujeito na sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientam uma vida”. Para os participantes, se debruçarem sobre os motivos que os/as conduziram à escolha profissional nesse processo, permitiu evidenciar o potencial de auto orientação relacionado com a capacidade de autonomização em relação a heranças pessoais, culturais, sociais, crenças, pressões sociais, imagem de si (JOSSO, 2002).

O trabalho com projetos em espaço escolar também teve sua importância diante da escolha pelo curso de formação. Os projetos ampliam possibilidades de construção de conhecimento de forma mais global, tendo como eixo a aprendizagem significativa. Também possibilita o trabalho coletivo e a proximidade com o cotidiano do aluno/a, bem como uma avaliação processual do grupo (HERNANDEZ; VENTURA, 2008). Assim, os alunos sentiram-se agraciados com o trabalho desenvolvido por docentes que desenvolveram projetos ampliando seu interesse pela área de Ciências e Biologia.

Terminada a etapa de apresentação, os/as participantes foram convidados/as a construírem sua imagem (desenho) utilizando grafite, canetinhas, coleção de cor, giz de cera, dentre outros materiais e, posteriormente, a fazer a descrição do seu corpo, com todos os detalhes e singularidade que desejassesem. A construção do desenho foi um momento de descontração que se associou a algumas indagações sobre aspectos físicos que constituem cada sujeito, sua aparência, aceitação social, trejeitos, utilização de acessórios, preferência por cor, um corpo visto com defeitos e atributos. Desenhar o próprio corpo foi um desafio para alguns/mas, que logo retrucaram: “*Não sei desenhar meu corpo.*” (E06); “*Posso desenhar o de outra pessoa?*” (E13); “*Não sei desenhar!*” (E25). Para outros, um momento de concentração e busca de si mesmo. Com o passar do tempo, um silêncio interrompido apenas por frases curtas: “*Passa a borracha.*” (E02); “*Preciso da coleção verde.*” (E18); “*Quem tem canetinha preta?*” (E21), todos/as absolutamente imersos no trabalho de produção dos seus corpos.

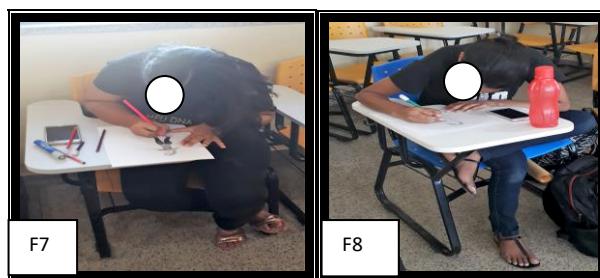
O desenho que para Porche (1982) permite aos indivíduos retratar, em diferentes dimensões, suas experiências pessoais em busca da sua identidade, permitiu a imersão interior para produção individual do corpo de cada um/a dos/as participantes. O desenho, para Pocher (1982, p. 101) é,

[...] o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

Em resumo, a espontaneidade, a concentração, o olhar do mundo a sua volta são necessários para construção do desenho. Assim, a produção imagética individual do próprio corpo do estagiário/a aconteceu de forma descontraída e sem resistência significativa, sendo constatado, tanto no momento do encontro quanto na audiência das filmagens. A descontração esteve presente na escolha e na definição dos traços, das cores, dos acessórios que fizeram parte do corpo desenhado; esteve presente nas faces com expressões alegres e fáceis de serem percebidas e na leveza e espontaneidade do ato de desenhar. Eles/as pareciam retomar a infância e retomar o prazer de rabiscar algo que muito valor se possa atribuir. Sem resistência, pela iniciativa rápida em iniciar o desenho e buscar os instrumentos que seriam necessários para a produção, embora poucos tenham retrucado, em frases curtas, como referidas em parágrafo anterior.

Os corpos no momento da produção imagética como se encontravam? Estavam curvados na direção do papel sobre a mesa escolar (Figura 7 e 8). Nela estavam também disponíveis lápis e canetinhas. Vi olhares atentos às imagens que surgiam, na busca da perfeição de traços que compõem o corpo físico, o corpo percebido por eles/as.

Figura 7 e 8 – Momento de produção imagética do corpo do/a estagiário/a.



Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019.

Assim, aos poucos comentários risonhos surgiram: “*Fiz um cabelo muito doido, mas, tá parecido*” (E01); “*Acho que não tenho a cintura fininha assim*” (E16); “*As sobrancelhas estão bem parecidas*” (E11); “*Fiz uma boca grande, minha boca é grande!*”

(E15); “*Essas pernas, sei não, ficaram tortas*” (E22). Comentários registrados pela câmera que dispus na sala. Pela imagem registrada, pude verificar a busca pela imagem que cada pessoa ali considerava semelhante a percepção do seu corpo. Os desenhos dos corpos, produzidos pelos/as estagiários/as, foram fixados por mim, em um espaço previamente reservado para esse fim, na sala de aula, e logo os comentários foram surgindo, ver Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Comentários sobre a produção imagética dos corpos

| Comentários |
|---|
| “ <i>Que boca horrível E15, sua boca não é assim</i> ” |
| “ <i>Que cabelo é esse E6? Nada a ver.</i> ” |
| “ <i>E9, ficou muito parecido, você desenha bem!</i> ” |
| “ <i>E8, que pescoço é esse? Jesus!</i> ” |
| “ <i>Com a camisa do curso e esse cabelo, ficou fácil de te reconhecer E11.</i> ” |
| “ <i>E7, ficou idêntico.</i> ” |
| “ <i>Você sempre fica com o cabelo amarrado, E11. Por que desenhou solto?</i> ” |
| “ <i>Essa daí eu conheço, com esse bumbum, só pode ser E14.</i> ” |
| “ <i>Você não tem pernas tão compridas, E3.</i> ” |
| “ <i>Seu cabelo não é dessa cor nem é liso, E13.</i> ” |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os comentários expressam o parecer dos pares sobre a produção imagética dos corpos, num processo de concordância e discordância com traços postos no desenho, e que de forma diferentes são percebidas pelos sujeitos. Assim, num processo comparativo entre o corpo do participante e o seu desenho, verifico que as produções imagéticas do corpo de quem o produziu carregam traços que definem o corpo a partir do olhar e das habilidades de quem o produz. E, com as observações dos/as estagiários/as sobre os desenhos produzidos (Figura 9 e 10), me deparo com outros olhares sobre o corpo desenhado.

Figura 9 e 10 - Produção imagética do corpo do/a estagiário/a.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Experienciando a produção imagética do corpo foi possível perceber o olhar dos/as participantes/as sobre seu corpo e o corpo do outro, num processo de percepção de si e do outro. Nele fui observando visões de mundo e de corpos circulantes naquele grupo; visão de mundo construída ao longo da vida de cada sujeito. Dessa forma, a cor do cabelo, o tamanho da boca, das pernas, do pescoço, por exemplo, pode ser considerado “normal/proportional” para uns e “anormal/desproporcional” para outros. A ideia de normalidade que em Foucault (2003) vai estabelecer o que é considerado aceitável ou não aceitável socialmente; o corpo válido e o corpo a ser combatido.

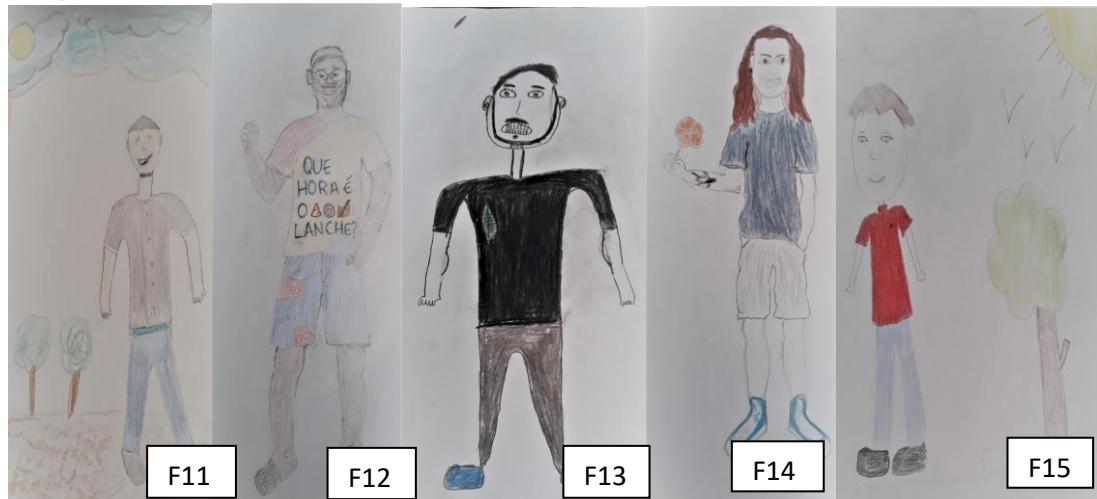
A exposição oral do corpo, produzido (desenhado) pelo/a estagiário/a, foi organizada por ordem alfabética e ocorreu com a escuta atenta pelo grupo e por mim. Eles/as, após as apresentações de cada desenho, não conseguiam ficar calados/as e logo começaram a fazer perguntas, como: “*Por que você fez pés tão pequenos?*” (E12); “*Nunca te vi de vestido, você veste vestido?*” (E02); “*E esse cabelo onde você arrumou?*” (E17); “*Cadê os acessórios? Você usa muitos*” (E21); “*Você tem um rosto afilado, por que fez arredondado?*” (E18); “*Cadê seu óculos? Nunca te vi sem óculos*” (E11).

Com as perguntas e comentários, a apresentação de percepções distintas sobre a imagem dos corpos apresentados foi emergindo e com ela à manifestação de aceitação ou não das imagens em correspondência com a percepção elaborada do seu corpo e do corpo do outro. Naquele instante verifiquei, através da expressão corporal dos sujeitos, a aceitação ou não da visão do outro sobre seu corpo. A aceitação da opinião do outro sobre seu corpo veio acompanhada de sorrisos, inclinação da cabeça no sentido de concordância e acréscimos de justificativas num processo de correção do desenho; e a não aceitação da

visão do outro foi acompanhada da expressão facial, frownir a testa e do balançar da cabeça no sentido da discordância do manifestado.

Os desenhos apresentaram a concepção de corpo dos/as participantes. Na observância dos desenhos verifiquei corpos com marcação de gênero, assim, cinco desenhos são de corpos do gênero masculino (E06, E07, E08, E09, E10) e 20 de corpos do gênero feminino. A marcação do gênero masculino se evidenciou pelos traços do cabelo, que se encontra curto ou desarrumado, nas vestimentas que não variam de bermudões, calça, camiseta, tênis e chinelo e não estão coladas ao corpo – traços que culturalmente são atribuídos na região que estamos como masculino ou de homem. Também se apresentou no contorno do corpo, onde os ombros aparecem mais largos, um tronco mais retilíneo e sem definição de cintura, com pernas posicionadas abertas, braços soltos ou próximos ao corpo ou com uma das mãos presas ao bolso, gesto típico da figura identificada como masculina. Ver figura 11, 12, 13, 14, 15, a seguir.

Figuras 11, 12, 13, 14, 15 - Produção imagética do corpo dos estagiários E06, E07, E08, E09, E10.



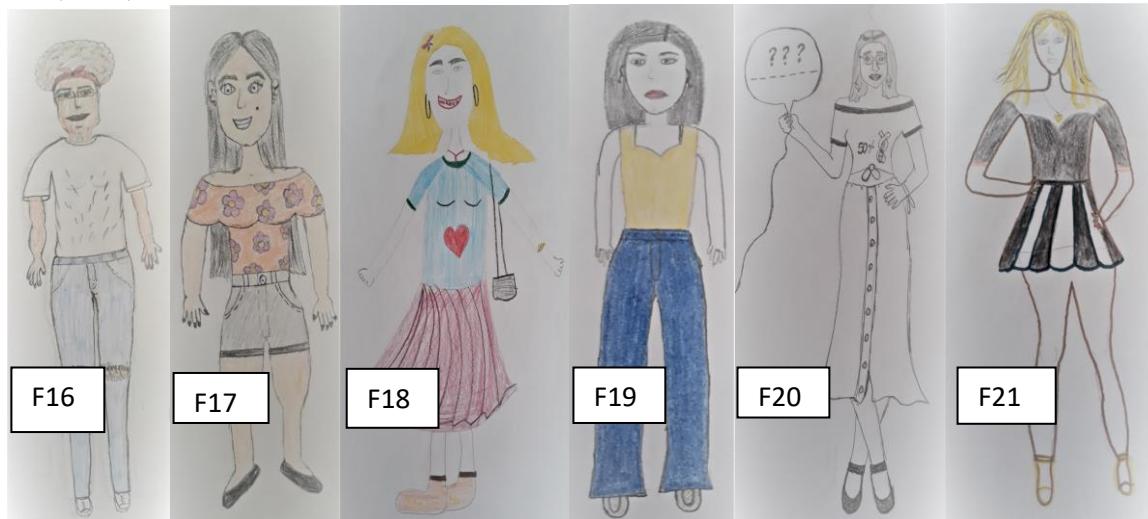
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

É importante ressaltar que os gêneros, segundo Louro (2000, p. 34), “não se definem propriamente pelas características biológicas, mas são o produto de tudo que se diz e se representa dessas características”. Significa considerar as construções culturais historicamente construídas e isso inclui o modo como as características biológicas dos corpos são tomadas e apropriadas pelas culturas. Assim, a produção do masculino, do que é ser homem está associada a construções culturais, incluindo-se nelas dados da biologia,

que constituem os espaços em que estamos inseridos/as. No universo cultural no qual os/as estagiários/as e eu (pesquisadora) estamos inseridos/as a produção do masculino, do homem e da masculinidade é definida pelas vestimentas e posições corporais próprias desse grupo. Perceber isso, através dos desenhos produzidos, me possibilitou ampliar as reflexões sobre a relação corpo -gênero. Relações que se fazem e desfazem continuamente, ao logo de sua existência, da história e da cultura.

Com os desenhos também foi possível detectar os marcadores que identificam a mulher e a feminilidade. O relato e desenhos apresentam participantes do sexo feminino e a identidade mulher. Os desenhos produzidos por esse grupo apresentam cabelos sempre arrumados, sejam eles curtos ou longos, cacheados, ondulados ou lisos, estejam presos ou soltos, sejam pretos, castanhos ou loiros. O corpo em sua maioria apresenta curvas que definem a cintura e quadril, ombros estreitos, pernas encostadas uma na outra ou entreaberta, braços soltos ou na cintura expondo delicadeza. As vestimentas desenhadas variam entre short, calças, saias, vestidos, blusas de diversos tipos, sapatinhos, tênis e alguns utilizam acessórios como brinco, colar, pulseira, bolsa e batom. Ver figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21, abaixo.

Figura 16, 17, 18, 19, 20, 21 - Produção imagética do corpo das estagiárias E01, E04, E15, E17, E18, E22.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Pelos desenhos entendo que, de modo igual, a masculinidade a feminilidade são produzidas de distintas formas, pois diversificados modelos, padrões e imagem, de

diferentes contextos configuram o processo de representação do homem e da mulher, considerando o modelo binário de gênero (RIBEIRO, SOARES, 2013, p. 26). O modelo hegemônico instituído para feminilidade apresenta a delicadeza e a fragilidade como atributos dessa identidade de gênero. Assim, as mulheres tem um caminho delimitado a ser percorrido onde as atividades predeterminadas a elas excluem a agilidade, rapidez, destreza, força, poder criador destinados ao gênero masculino. Para Ribeiro e Soares (2013, p. 27), “institui-se as estereotipias de gênero, reveladora do tipo de sociedade e cultura em que os sujeitos estão inseridos.” Os acessórios e vestimentas próprios ao sexo feminino são constructos sociais relacionados às estereotipias – processo de atribuição repetitivo de estereótipos (imagem preconcebida).

Os desenhos apresentam as representações³³ culturais de gênero (re)produzida, (re)significada em diversos espaços sociais e culturais. Nesse contexto, compreendo com Silva e Magalhães (2013, p. 32), que não existe uma única forma de viver a feminilidade e masculinidade, assim como “não existe a mulher e o homem, mas várias e diferentes mulheres e homens que não são idênticos/as entre si, mas que aprenderam a ser de determinado jeito, a apresentar e valorizar determinadas características no interior de um grupo social”.

Os desenhos não apresentam o corpo apenas em sua dimensão biológica, mas um corpo produzido socialmente e com marcadores culturais. Dessa forma, identifico nos desenhos corpos constituídos com características observáveis (fenótipos) como a cor da pele, do cabelo, dos olhos, a estatura, o tamanho das pernas, pés, mãos, dentre outras partes do corpo; corpos constituídos de características culturais regionais que definem modo de vestir, apresentar-se e estar no mundo. O fato de optarem por roupas mais leves, possivelmente está relacionado ao tipo de vestimenta típico de uma região de clima quente e seco como o Piauí. A representação do tipo de calçado - sandálias/chinelo e sapatilhas também estão relacionadas ao tipo de clima da região.

As produções imagéticas (desenhos) expressam as singularidades dos sujeitos na busca do conhecimento de si pela produção de sua imagem, dessa forma cada um apresenta seu corpo como o percebe em meio a sua historicidade.

³³ Modo de produção de significados através da linguagem – sons, palavras escritas, imagens impressas, objetos, gestos, dentre outros – que, ao se representarem os signos – modelos, objetos, desenhos, imagens –, dão sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, valores, ações, quem somos e a que grupo pertencemos (HALL, 1997).

Na construção do eu a ser apresentado em imagem ocorreu, o que identifico como a rememoração de vivências que ajudam a selecionar o que deve ser apresentado e constituir-se verdade para quem desenha e para quem visualiza o desenho, num processo de (re)significação dos signos e (re)construção da imagem. Assim, a narrativa imagética expressa a imersão de cada estagiário/a em sua subjetividade em busca do corpo que representa a sua identidade.

Após a apresentação oral do corpo produzido, que representa *o como eu me vejo*, os/as participantes fizeram uma produção escrita descrevendo seu corpo, momento em que a reflexão tornou-se o suporte para a produção da narrativa. Nele, o processo de rememoração fez emergir aspectos antes não percebidos pelo grupo, e, de forma seletiva, foram utilizados por eles/as. Assim, busquei subsídios na discussão sobre narrativa apresentada em seção anterior, para a produção do entendimento da articulação do corpo biológico-cultural nas imagens e falas do grupo.

Naquele momento, com o olhar atento, observei o quanto foi difícil para os estagiários/as descreverem seu corpo, trazer à tona seu corpo de forma escrita, fato esse, que evidencia o pensar a vida social, ser sujeito no espaço-tempo. Nesse contexto, a prática da escrita passa a ser prática educativa e um momento singular de partilha de experiências que possibilitavam a produção de novos saberes, mediados pela linguagem escrita.

A narrativa escrita do corpo permitia refletir, voltar no tempo, ressignificar experiências, partilhar, contextualizar, adentrar as situações, em um movimento de compreensão de si e do outro. Diante desse processo, produzir o corpo escrito tornou-se um desafio. “*Por onde devo começar?*” (E04); “*É muito difícil falar do meu corpo.*” (E07); “*Não sei se devo escrever isso*” (E11); “*Meu corpo, sei não!*” (E13); “*Vixe, como é difícil falar de mim!*” (E17). E as indagações surgiram provocando inquietações que estão relacionadas aos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências e experiências. Assim, retomei Larrosa para lembrar que,

(...) O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (...) Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (LARROSA, 1994, p.43).

E nesse processo de construção da escrita, os textos foram tecidos à luz de reflexões e ressignificações de objetos, cores, ritmos, comportamentos, teorias, aceitações, exclusões. A escrita narrativa aos poucos foi se tornando prazerosa, subjetiva, intrigante, permissiva, pois, a concentração foi encontrada e ali, mais uma vez, os corpos estavam debruçados sobre a folha de papel na carteira; os olhos atentos a escrita e os braços encobrindo algo que agora não deveria ser revelado (Ver Figura 22). O sorrir pra si mesmo surgiu, como forma de apresentação do encantamento/direcionamento do texto. E a narrativa foi sendo construída.

Se considerarmos agora a narração em um sentido reflexivo, como narrar-se, poderíamos decompor as imagens associadas nos seguintes elementos. Em primeiro lugar, uma cisão entre o eu entendido como aquilo que é conservado do passado, com um rastro do que viu de si mesmo, e o eu que recolhe esse rastro e o diz. Ao narrar-se, a pessoa diz o que conserva do que viu de si mesma. Por outro lado, o dizer-se narrativo não implica uma descrição topológica, mas uma ordenação temporal. Assim, o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal, sua própria identidade e permanência no tempo (embora sob a forma de descontinuidades parciais que podem ser referidas a um princípio de reunificação e totalização) na mesma operação na qual constrói a temporalidade de sua história. Por último, a autonarração não pode ser feita sem que o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta contas de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contábil de si. (LARROSA, 1994, p.69).

Nas narrativas dos corpos pudemos encontrar o que nos ajudava a compreender a produção das concepções de corpo nos diversos espaços sociais e a reprodução de tais concepções em meio às atividades educativas desenvolvidas em espaço escolar. A significação das teorias e práticas vivenciadas e a valoração de determinados artefatos, comportamentos, preferências, em detrimento de outros.

Figura 22 - Produção escrita do corpo do/a estagiário/a.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A possibilidade de pensar sobre as ideias de corpo trabalhadas no espaço escolar e na articulação conhecimento biológico e cultural foram fatores indissociáveis na constituição da investigação.

Os textos produzidos pelos participantes apresentam a articulação Biologia-cultura, conforme se pode observar a seguir em alguns textos aqui expostos:

Quadro 4 - Textos produzidos por estagiários/as sobre seu corpo.

| Sujeitos | Excertos |
|----------|---|
| E02 | <i>Tenho corpo de cor morena, sou um pouco gorda, digo que se trata de um corpo médio, não está totalmente gordo, mas também não está magro, uma gordura distribuída, no entanto, um pouco acumulada na barriga. Também tenho estatura média, olhos castanhos, nariz arredondado, cabelos castanhos, longos e lisos, porém não é natural. Gosto de usar batom de cor escura, gosto de estar atraente, para isso, uso roupas que caiam bem no meu corpo, nada muito folgado. Gosto do meu corpo, mas alteraria o que me incomoda, a gordurinha na barriga e o nariz arredondado, apesar de não ouvir muitas críticas sobre isso. Falam mesmo é do meu jeito grosseiro de responder perguntas banais.</i> |
| E03 | <i>Como eu sou? Meu corpo? Tenho uma estatura alta, assim, pareço uma jogadora de vôlei. A magreza e as pernas longas me definem. Tenho cabelos castanho-escuros, meio ondulado e na altura do ombro. Os meus olhos são castanho-escuros, uso óculos e meu nariz é fino com a ponta levemente achatada. O queixo é meio quadrangular. As sobrancelhas são arqueadas e escuras, tenho dentes minúsculos e sou morena café com leite.</i> <i>Sou aluna da UFPI, Curso de Biologia, curso que amo. Adoro meus colegas, embora digam que sou teimosa e perfeccionista, eles dizem que feio mesmo é o tamanho do meu pé, calço 39. Não me preocupo em estar bem vestida ou maquiada, sou um tanto relaxada.</i> |
| E04 | <i>Eu sou uma pessoa baixa, magra, morena clara, tenho olhos médios e castanhos, tenho cabelo longo e preto, lábios grossos, gosto sempre de usar brincos, nariz pequenos, tenho orelhas pequenas, pés grandes, tenho mãos grandes, gosto e uso sempre anéis, tenho cílios médios, minha sobrancelha é fina, meu cabelo é ondulado só que gosto de pranchar ele para ele ficar liso, tenho bochechas grandes, costumo usar calça e tênis quase sempre pra ir para Universidade. Se eu fosse um pouco mais alta eu acharia melhor, embora não me importe tanto com isso.</i> |
| E06 | <i>Meu corpo é como qualquer outro, contém todas as partes que o possibilita funcionar perfeitamente. Tenho 1,65 de altura, cabelos claros, pele clara também, olhos castanhos. Curto andar de short e camiseta, pois o clima regional é quente, embora não possa fazer isso sempre. Comecei a trabalhar muito cedo e hoje sou professor celetista de biologia. Não poderia ser professor de outra área, pois, gosto da natureza e de tudo que dela vem. Como sou do interior não costumo andar muito arrumado como alguns colegas de sala, mas me esforço para não assustar. Assim, não relaxo na higiene pessoal e na arrumação do cabelo.</i> <i>Para corrigir um problema visual, uso óculos, mas esqueço ele às vezes e isso me</i> |

| | |
|-----|---|
| | <i>atrapalha nas atividades a serem realizadas na UFPI, onde faço o curso de Biologia. Sou muito criativo, adoro fazer atividades em grupo e ajudar as pessoas caso precisem. Há, adoro festa, seja na cidade ou no interior.</i> |
| E07 | <p><i>Primeiramente meu corpo minhas regras! Tenho um corpo perfeito segundo a anatomia, dois membros superiores, dois inferiores, tronco e cabeça, tudo perfeitamente funcionando. Bom, falando na parte estética, tenho o condicionamento físico normal (nem muito gordo, mas também não muito magro), negro, cabelo preto com o corte baixo, olhos castanho escuro, lábios normais, barba falha, que dependendo do humor posso estar sem, tenho estatura alta.</i></p> <p><i>Falando agora a respeito de vestuário e acessórios, uso óculos que já é praticamente um órgão meu. Sem óculos é a mesma coisa de sem visão. Costumo usar camisa de cor cinza ou pretas e short, não sou muito fã de usar calças, só uso quando é realmente necessário, o mesmo ocorre com sapatos, se não for obrigatório o uso, não uso.</i></p> <p><i>Adoro comer. Todos os dias pergunto aos colegas qual o cardápio do Restaurante Universitário, assim, fico informado e converso com os amigos.</i></p> |
| E11 | <i>Olá! Eu tenho um corpo que considero bonito, pernas longas e definidas, tenho um abdômen definido e costas largas, pois, gosto de malhar. Meu cabelo é escuro e liso, isso, por conta do uso constante da chapinha, aparelho que faz parte da vida das mulheres. Tenho um rosto oval e queixo largo o que me incomoda um pouco, nariz afilado, boca pequena e olhos castanhos claros, que acusam meu estado de espírito. Gosto de frequentar a universidade de calça jeans e blusa com logomarca do curso, blusa que customizei. Como tenho os pés pequenos estou sempre de sapatilha. Como meus dedos da mão são pequenos não gosto de usar acessórios, o mesmo, ocorre com minhas orelhas.</i> |
| E20 | <i>Costumo sempre ser a minha melhor versão, seja nos melhores ou piores dias. Sempre me vera rindo e brincando com tudo e todos. A minha maior marca é a voz, sempre forte e firme. Meu corpo trás as respostas para algumas indagações, tenho expressões corporais fortes que definem meu estado de espírito. Tenho cabelos longos e crespos, coloração castanha escura, combinando com os olhos, pele morena com muitas marcas históricas, uso sempre unhas curtas pelo fato de tocar violão. Nariz e boca grande, orelha pequenas, sobrancelha arqueada, rosto comprido, membros grandes, abdômen um pouco definido. Como gosto muito de esportes e sou uma praticante ativa, percebo meu corpo um pouco definido.</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As narrativas escritas individualmente são descrições dos participantes em relação ao seu corpo e trazem características biológicas e culturais. Há trechos que põe em evidencia a articulação biologia-cultura na narrativa do corpo: “tenho corpo de cor morena” (E02); “queixo meio quadrangular” (E03); “morena clara, olhos médios, pés grandes, mãos grandes, cílios médios, bochechas grandes” (E04); “pele clara” (E06); “lábios normais” (E07); “boca pequena” (E11); “nariz e boca grande” (E20). Há um

entrelaçamento com a produção étnico-racial que é resultante da produção cultural e social em nosso país. Assim, os termos: morena clara, castanho-escuro, por exemplo, são exemplos desse marcador.

Os excertos apresentados no Quadro 4 evidenciam a preocupação em relação a descrição física do corpo de cada um/uma dos participantes, agregando a esta, traços de sua personalidade, preferências e valores culturais: “*cabelos castanhos, longos e lisos, porém não é natural.*” (E02); “*barba falha, que dependendo do humor posso estar sem*” (E07); “*costas largas, pois, gosto de malhar*” (E11); “*uso sempre unhas curtas pelo fato de tocar violão*” (E20). A associação do biológico ao cultural no texto revela também as aprendizagens e socializações cotidianas vinculadas às relações de pertencimento a determinados grupos sociais. O efeito dessas aprendizagens para Souza (2013) são de natureza biológica e cultural. Biológica por implicarem em efeitos orgânicos, e, culturais porque a rede de elementos presentes na cultura (re)constroem nossas formas de agir relacionadas ao nosso corpo. A narrativa, nesse sentido, possibilita o entendimento da relação entre Biologia e cultura na constituição/narrativa do corpo.

Estão expressas nas narrativas, preferências que estão relacionadas a moda imposta e que passam a definir os corpos e as identidades, como exemplo, temos a utilização do cabelo escovado ou pranchado pelas estagiárias na busca pela aparência definida como bela, pela cultura hegemônica. “*Meu cabelo é escuro e liso, isso, por conta do uso constante da chapinha, aparelho que faz parte da vida das mulheres.*” (E11); “*Tenho pele clara e cabelo claro, que sempre mantenho escovado.*” (E15); “*meu cabelo é ondulado só que gosto de pranchar ele para ele ficar liso*” (E18); “*Eu tenho um cabelo longo, castanho escuro, uma mistura de liso e ondulado natural, mas na verdade, uso mais liso, pois, faço escova*” (E22). Com esses excertos, compreendendo como Silva (2009), que o corpo passou a principal objeto de investimento e a imagem oferecida dele aos outros, dos quais dependem da aceitação e da inclusão social. Portanto, arrumar o cabelo é atender aos padrões socialmente definidos. Estes são mecanismos de determinação do mercado (incentivo ao consumo) para inclusão de certos corpos nos grupos sociais. Dessa forma, o consumo passa a ser a palavra de ordem através da criação de necessidades, uma intervenção e controle sobre os corpos (SILVA, 2009).

A preocupação pela aceitação do corpo no grupo delimita as formas de ser e estar no mundo. “*Eles nunca reclamaram do meu corpo*” (E01); “*Gosto do meu corpo, mas*

alteraria o que me incomoda, a gordurinha na barriga e o nariz arredondado, apesar de não ouvir muitas críticas sobre isso.” (E02); “[...] eles dizem que feio mesmo é o tamanho do meu pé, calço 39.” (E03); “[...] dizem que meu sorriso é lindo” (E23); “[...] mudo de visual sempre que estou com vontade, os colegas às vezes estranham minha ousadia” (E24). A aceitação do corpo pelo grupo ocorre com a permissividade e adesão a normas determinadas social e culturalmente (SILVA, 2009).

A utilização da maquiagem não apareceu como preferência da maioria dos/as estagiários/as na narrativa dos seus corpos, mas foi citada por alguns/mas no texto escrito seja para indicar correção de defeitos faciais como surge no texto de E21: “*Sempre ando maquiada com tons leves, acho que a maquiagem define os traços e corrige algumas imperfeições da pele, levanta o astral e me faz sentir bem*”; provocando estranheza quanto a imagem do corpo: “*Não costumo arrumar as sobrancelhas e usar maquiagem, me sinto esquisita quando preciso utilizar.*”. Os excertos das narrativas aqui citados, apontam como a maquiagem ganham espaço entre as mulheres. Mesmo para aquelas que não fazem uso da maquiagem, consideraram necessário justificar a pouca ou nenhuma utilização. A maquiagem é uma marca do que se constitui, em nosso país, e naquele grupo de mulheres, uma marca da feminilidade.

A demarcação dos cosméticos para a produção da beleza corpórea, e da imagem de uma mulher, está revelada pelos desenhos produzidos. Eles revelam nos rostos traços da maquiagem. As marcas inscritas nos corpos, para Le Breton (2007, p 40), implicam “uma vontade de atrair o olhar, de fabricar uma estética da presença”, tanto para aqueles/as em que se busca cumplicidade quanto para os/as que não. Assim, as marcas inscritas nos corpos como expressão da moda, também podem ser pensadas como indicativo de uma forma de estar no mundo, elemento de expressão de grupo, de uma sociedade e de uma época, como referido por Amaral, Domingues e Silva (2013).

Em meios aos acessórios que aparecem nos textos narrativos (anéis, colar, brinco, bolsa, pulseira, laço de cabelo) os óculos foi o mais citado, isso se justifica pela ocorrência de pessoas com problemas visuais no grupo. Dos/as 25 (vinte e cinco) participantes, 10 (dez) descreveram a utilização dos óculos para correção da visão e destes E01, E07, E16, E18, E22 desenharam o óculos como parte do corpo produzido. Os óculos aparecem como parte daqueles corpos. Desse modo, são narrados, também corpos com visão fora da

definida como padrão ou normal: “*uso óculos que já é praticamente um órgão meu. Sem óculos é a mesma coisa de sem visão*” (E07).

E25, na sua produção narrativa, faz referência aos óculos com um ar de inconformismo: “*Uso óculos. Nem sei por que não desenhei meu óculos, não fico sem ele*”. Assim, os óculos compõem as narrativas e apontam para um corpo entrelaçado com a tecnologia. Nesse contexto, cabe ressaltar que Louro (2013) comprehende os significados atribuídos aos objetos, corpos e suas marcas como múltiplos e mutantes, pois, “os corpos somente são o que são na cultura”.

Nas narrativas de E08, E09, E11, E20, emerge o corpo definido, malhado, belo. Assim, eles/as narram: “*Estou de bem com meu corpo, pois acho que estou no peso ideal e bem malhado. Gosto de esportes e de bater uma bolinha com os amigos nos fins de semana*” (E08); “*Corpo bem definido, pois gosto de malhar e praticar esportes, acho necessário para manutenção do corpo saudável*” (E09); “*Tenho um abdômen definido e costas largas, pois, gosto de malhar*” (E11); “*Como gosto muito de esportes e sou uma praticante ativa, percebo meu corpo um pouco definido*” (E20).

Corpos que são percebidos através das práticas que realizam e que moldam e modelam a ideia de corpo saudável. Saúde como sinônimo de bem estar, responsabilidade consigo próprio e uma visão de beleza associada à definição de músculos no corpo. Nesse sentido, Silva (2009), comprehende que o estímulo à atividade física não deve estar associado a normatizar o processo de modelação corporal; pretende ser uma condição de possibilidade para a constituição de um estilo próprio para o sujeito, “a possibilidade de se apropriar corporalmente do mundo, de seus saberes, para então, tornar-se sujeito histórico.” (p. 226).

Das narrativas escritas individuais, também foi possível extrair excertos que apresentam defeitos do corpo narrado e a aceitação dos mesmos, num processo de reconhecimento de inúmeras possibilidades de beleza e de aceitação, como apresentado no quadro 5 a seguir

Quadro 5 - Excertos da narrativa de estagiários/as sobre defeitos no seu corpo

| Sujeitos | Excertos |
|----------|--|
| E01 | “ <i>Sou magra e alta, tenho as pernas finas, mas gosto delas assim mesmo</i> ” |
| E04 | “ <i>Se eu fosse um pouco mais alta eu acharia melhor, embora não me importe tanto com isso.</i> ” |

| | |
|-----|--|
| E05 | <i>“Tenho gordurinhas na barriga, que não me permite uma cintura fina, detalhe que não me incomoda muito”.</i> |
| E10 | <i>“Meu corpo é fiazinho, poderia ser um pouco mais cheinho, mas estou bem na fita, tá na moda ser magro”</i> |
| E11 | <i>“Não sou muito inteligente, mas, costumo passar em todas as disciplinas”</i> |
| E16 | <i>“Gosto muito das minhas coxas, entretanto, poderia ficar melhor se fossem definidas”</i> |
| E21 | <i>“Gosto muito de meu corpo, não faria modificações nele. Sou baixinha, mas tenho o corpo bem modelado, com pernas bem definidas e bumbum empinado”</i> |
| E25 | <i>“Tenho a coluna curvada por conta da minha postura.” [...] Acho que tem muitas imperfeições no meu corpo, mas, é o que tenho”</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os excertos das narrativas carregam o que é definido social e culturalmente como o padrão de beleza a ser seguido. Muitos são os lugares pelos quais as determinações do corpo belo circulam. As/os estudantes revelam com suas narrativas estas aprendizagens do corpo belo, do tipo de beleza que circula entre eles/as. Trata-se de representativos de determinadas escolhas estéticas e políticas que, ao serem aceitas como naturais, inferiorizam mulheres e homens no campo estético favorecendo a emergência de diferentes intervenções sobre seus corpos direcionadas para corrigir distorções, apagar singularidades, anular dissonâncias (GOELLNER, 2003).

Nos excertos, há a denúncia dos defeitos e a busca pela perfeição exposta no corpo do outro, apresentado como padrão de beleza, que passa a ser estímulo para busca de alterações do corpo com imperfeições. Assim, a cintura mais fina, pernas mais definidas, maior estatura, são desejados. Embora ocorra o desejo pela modificação corpórea nas narrativas citadas, no grupo também emergiu a concordância dos/as narradores para com a manutenção do corpo que a ele pertence. Eles e elas admitiram que se permitiriam viver com o corpo que possuem, a despeito dos padrões considerados como normais.

Para Silva (2009), o culto à perfeição do corpo está associado a uma estreita relação entre a atualidade e a emergência de uma ordem cultural baseada no prazer e na lógica individualista hedonista. Assim, os indivíduos se entregam ao efêmero, ao prazer, ao consumo e ao individualismo. Veem-se “seduzidos pelo fascínio de um corpo hiper-real que satura a realidade e as expectativas em relação a ele, tornando-o desejável e exageradamente sedutor” (SILVA, 2009, p. 34). Para Goellner (2003), um detalhe que deve ser percebido é que,

[...]na sociedade contemporânea, o esporte e a cultura *fitness* são espaços privilegiados para a exposição de corpos que, ao exibirem-se e serem exibidos, educam outros corpos. Educam a consumir produtos e serviços, ideias e representações (de saúde, sensualidade, beleza, sucesso, etc.), a desfilar marcas, a padronizar gestos, a comercializarem-se, a disputar o mercado de empregos e casamentos, a fabricar imagens heroicas, a expressar emoções, a superar limites, a criar necessidades e também a vender o próprio corpo como um dos produtos de uma sociedade que valoriza o espetáculo, o consumo, a estética, a juventude e a produtividade sendo o corpo feminino o objeto primeiro desta mercadorização. (GOELLNER, 2003, p. 28).

Assim, a referência a características biológicas e culturais constituem-se uma regularidade nas narrativas dos corpos dos sujeitos, num processo de (re)conhecimento do corpo fundado nas percepções produzidas ao longo das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo e da mobilização de saberes oriundos das experiências vividas em espaços sociais e épocas distintas.

Embora sejam diversos os locais de origem/moradia dos sujeitos que integram o grupo participante da pesquisa, apenas uma referência foi feita pelo participante E06 em relação a seu local de origem: “*Como sou do interior não costumo andar muito arrumado como alguns colegas de sala, mas me esforço para não assustar. Assim, não relaxo na higiene pessoal e na arrumação do cabelo*”. As narrativas revelam elementos que permitem compreender que o corpo é mais que pura Biologia, como usualmente é apresentado em salas de aula de Biologia – eles estão amalgamados a marcas identitárias, de gênero, a padrões de beleza e dados da biologia. Após a leitura compartilhada dos textos produzidos foi possível levantar alguns questionamentos junto aos/as participantes: Em que somos parecidos? Quais nossas diferenças? Quais as características de cada um? Somos todos tratados da mesma forma na sociedade? Num processo de reflexão sobre as regularidades e irregularidades apresentadas nos textos e desenhos para a compreensão do corpo produzido no espaço de formação.

Com algumas falas em resposta às indagações apresentadas foi evidenciado que o corpo constituído biológica e culturalmente, não era percebido pelos/as narradores/as e isso ocorre quando respondem as questões assinaladas no parágrafo anterior: “*Somos parecidos, pois todos temos, olhos, boca, nariz, pernas, braços, pés.*” (E14); “*Temos de diferente: a cor dos olhos, a cor da pele, a cor dos cabelos, o tamanho dos membros.*” (E23); “*Somos de sexos diferentes.*” (E17); “*Entre os homens eu sou o que tem cabelo*

maior” (E09). “Todos somos tratados iguais.” (E12). As respostas assentaram-se, principalmente, no dado da Biologia.

As amarras culturais que prendem os/as participantes à concepção de corpo produzida pela intelectualidade médica, ainda permanece em espaços sociais como a escola, universidades, dentre outros e foram reproduzidas naquele espaço de investigação. Para Silva (2009) esse pensar não deve se sobrepor ao nosso reconhecimento como seres corpóreos, construtores de nossa história, de nós mesmos e de nossa cultura: “[...] temos que tomar consciência dos mecanismos que nos alienam e nos (com) formam a uma imposição social para podermos realizar nossa vida e assumirmos enquanto totalidade sócio histórica, como criadores de nós mesmos e de nosso tempo [...]” (SILVA, 2009, p. 267). Nesse contexto, a narrativa do corpo possibilita refletir sobre a imbricada rede de características biológicas e culturais que produzem o corpo com uma identidade, em época e contexto social definido.

A análise coletiva das narrativas, associada às questões propostas ao grupo por mim: *Pra você quando o cabelo é considerado grande? E o pé? Por que homens e mulheres têm vestimentas diferentes? Por que temos gostos diferentes em relação a alimentação, leituras, companhias, uso de acessórios? O outro percebe seu corpo da mesma forma que você?* Diante das perguntas o grupo se voltou sobre os corpos desenhados e descritos e iniciaram um processo de revisitar o conhecimento de si a partir do que apresentava a narrativa considerada. Ela passou a ser situada em seu movimento geral, nas suas dinâmicas, no processo de formação de cada um/a, a fim de extrair delas as características identitárias e as projeções de si que dão contorno a uma personalidade (JOSSO, 2002), a um corpo.

A narrativa serviu então, para dar forma ao corpo, sentidos, emoções. Cada esfera social como lembra Bakhtin (1992, p. 23), “tem um repertório gráfico, que evoluí conforme evoluem essas esferas, às quais tem o poder de sancionar, exaltar, criar, valorizar modos de dizer e de narrar. O narrador-autor-personagem deve adequar sua história a esses padrões, mesmo transgredindo-os.” Dessa forma, os/as participantes apresentaram nas narrativas características pessoais que estão relacionadas ao seu tempo-espacó e subjetividade. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância da narrativa como experiência formativa, que coletivamente e em dado contexto apresentou particularidades do grupo em

questão. Assim, a experiência formativa permitiu o reconhecimento das marcas³⁴ inscritas nas narrativas dos corpos narrados.

Coletivamente, os participantes experienciaram a produção do corpo e, nesse momento, objetos, desenhos, símbolos, imagens, modelam os pensamentos, sentimentos, conceitos, em relação ao mundo material, pessoas, experiências, etc. Para Hall (1997), em momentos como esse,

[...] os diversos sistemas de significação, ao definirem o significado das coisas, codificam, organizam, e regulam nossas ações, constituindo nossas culturas. Por isso, torna-se importante compreendermos a maneira como a cultura é modelada, controlada e regulada, uma vez que ela nos governa, regula nossas condutas, ações sociais e práticas e assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. (HALL, 1997, p. 34).

Tal entendimento me leva a pensar em como os marcadores biológicos, sociais e culturais são significantes num espaço-tempo, como são interpretados, ressignificados em contextos culturais e ao longo da vida dos sujeitos. Cabe, assim, lembrar Louro (2000, p. 43), quando afirma que “[...] os corpos somente são o que são na cultura. Sendo assim, os significados de suas marcas não apenas deslizam e escapam, mas são também múltiplos e mutantes”.

5.2 O entrelaçamento entre narrativas

Agrupados, os/as estagiários/as foram convidados à produção de uma composição de narrativas de corpos. Assim, na narrativa escrita do grupo G1 foi apresentado o modo como a utilização de acessórios foi utilizada por Lucas³⁵, fato esse, que não foi apresentado nas narrativas individuais junto à produção do corpo dos alunos do sexo masculino. “*Tenho alta estatura e curto trajes esportivos, também gosto de acessórios como colar, pulseira e anéis*” (G1). Assim, no contexto da produção coletiva, houve a ressignificação da cultura através da inserção da utilização dos acessórios pelo sexo masculino, fator esse,

³⁴ Ao fazer referência às marcas corporais tomo como base Quadrado (2013, p.13), que as entende como “inscrições nos corpos que identificam os sujeitos, demarcando pertencimento a determinados grupos sociais. Exemplos: ostentar (ou não) tatuagens/piercings; ser (ou não ser) magro/a; consumir (ou não consumir) determinados bens, produtos ou serviços; usar (ou não usar) determinadas marcas ou grifes; entre outras.”

³⁵ Lucas, Tales, Dandara, Bianca e Mariana são nomes fictícios apresentados pelos participantes da pesquisa para nomear os corpos produzidos nos grupos narrativos.

que não exclui a masculinidade e a menção a utilização de poucos acessórios pelos corpos do sexo feminino, como pode ser verificado nos excertos a seguir: “*Dandara opta por andar de jeans, camiseta e sapatilha e nunca traz consigo muitos acessórios...*” (G3); “*Não é muito vaidosa, raramente usa acessórios...*” (G4). Quanto à produção imagética do corpo de Lucas apresentado pelo G1, não há uma concordância com a utilização de acessórios descrita no texto, apontando para uma divergência entre a apresentação do corpo para o outro e uma suposta subjetividade.

Quadrado (2013) enfatiza que as mídias têm sido importante na produção de marcadores, pois ao apresentar adolescentes em seus programas e anúncios publicitários, ensinam como esses devem ser. Fator esse, que se expande para grupos infantis, adultos, idosos, dentre outros. São apresentados modos de ser e estar no mundo, gírias que devem ser utilizadas, roupas que devem ser vestidas, lugares a serem frequentados, como comportar-se na escola, na família, com os amigos, etc. Tudo isso vai produzindo significações do que é ser homem, mulher, criança, adolescente, adulto, perfeito, imperfeito, criando códigos partilhados por grupos que geram “representações de pertencimento e exclusão no que diz respeito aos corpos.” (QUADRADO, 2013, p. 14).

As narrativas coletivas do corpo, construída nos grupos compostos por alunos/as do estágio supervisionado, não diferente das narrativas individuais, apresentam marcadores biológicos e culturais. Apresento no quadro 6 as narrativas produzidas em grupos narrativos.

Quadro 6 – Narrativas do corpo produzida em grupo narrativo.

| Sujeitos/Grupo Narrativo | Narrativa |
|--------------------------|---|
| Lucas/ G1 | <p><i>Oi! Sou Lucas. Tenho 22 anos, sou acadêmico do curso de Ciências Biológicas da UFPI e estou realizando o Estágio Supervisionado I. Do meu corpo cuido muito bem, tanto por estética como por saúde. Pratico esportes, por isso tenho uma perfeita definição muscular, de que me orgulho. Meus cabelos escuros e longos, fazem com que amigos me reconheçam de longe. Tenho alta estatura e curto trajes esportivos, também gosto de acessórios como colar, pulseira e anéis. Tenho um leve problema visual que me leva a usar óculos em momentos de leitura, não costumo me expor de óculos, mesmo sendo pouco grau. Sou muito vaidoso e trago comigo sempre uma mochila com vestimentas esportivas, produtos de higiene, alimentos saudáveis e materiais que utilizo na UFPI. Sempre estou atento aos sinais emitidos por meu corpo, assim, não exagero nos esportes, nem me excedo na alimentação ou nos estudos.</i></p> <p><i>Sou um cara centrado, busco correr atrás dos meus objetivos, desse modo estou sempre me dedicando aos estudos, mas procuro sempre sair com meus amigos seja para a academia ou para o shopping. Durante o Estágio costumo estimular os alunos a fazer atividade física, se alimentar direitinho, ou seja, a cuidar do seu corpo, afinal de contas somos aquilo que desejamos ser.</i></p> <p><i>Na UFPI estou na maioria das vezes com uma calça jeans e a camiseta do curso, o</i></p> |

| | |
|------------|--|
| | <i>mesmo ocorre quando estou na escola campo de estágio, acho que devemos nos apresentar bem diante dos adolescentes e levar dicas e informações fundamentais para a vida de todos.</i> |
| Tales/G2 | <p><i>Que horas são? Essa é uma pergunta que faço constantemente aos familiares e colegas de sala. Aos familiares pra não perder o horário da aula matinal da UFPI, odeio acordar cedo e aos colegas para não perder o horário das refeições no Restaurante Universitário, como sempre que possível. Quem sou eu? Tales, um rapaz alto, moreno, de barba rasteira, cabelo crespo escuro e curto, pernas arqueadas, corpo com um nível de gordura baixo, mas, com um leve potinho abdominal. Rapaz que usa aparelho dentário há alguns anos, óculos escuros com grau para disfarçar um leve problema visual que me acompanha desde a infância.</i></p> <p><i>Costumo dizer que em meu corpo mando eu, portanto, ando sempre bem à vontade, na UFPI por exemplo, sempre estou de bermuda, camiseta do curso, sandália e boné, nem sempre dá pra arrumar meu cabelo, então o boné ajuda muito. Não posso esquecer de falar da minha mochila, companheira de guerra, sempre vai comigo a vários locais, na UFPI, ela não falta, meus ombros já possuem marcas fincadas por ela.</i></p> <p><i>Adoro meu corpo, acho ele muito atraente e sensual. Meus lábios carnudos e olhos arredondados com cílios longos chamam atenção. A pele morena essa então, valoriza os traços do meu corpo, sem falar que o povo moreno tem seu charme natural, uma brasiliade inexplicável.</i></p> <p><i>Somado ás características físicas, por mim apontadas, no curso, também sou conhecido pelo meu humor e espontaneidade. Gosto de brincar com os colegas e professores, não perco a piada da vez. Não sou muito estudioso, mas, acompanho todos os acontecimentos das disciplinas e realizo as atividades propostas, isso com a ajuda dos colegas é claro. Falo muito, esse chega a ser um problema, não tem uma aula que os professores não chamem meu nome.</i></p> |
| Dandara/G3 | <p><i>Dandara é aluna da UFPI, tem 1.62 de altura, é magra, tem cabelo longo, liso e escuro, tem olhos verdes, lábios finos e delicados. Ela veio da cidade de Ipiranga, onde mora sua família e seu namorado. Gosta de fazer vários amigos, de ouvir música sertaneja, assistir séries e filmes, cuidar dos seus dois cachorrinhos e comer. Ela come de tudo, não se preocupa com hábitos alimentares saudáveis, gosta muito de refrigerantes, doces e salgadinhos.</i></p> <p><i>Ela não gosta de acordar cedo, mas não chega atrasada nas aulas do horário matutino, é visitante assídua da biblioteca da UFPI, sempre está com livros da biblioteca em mãos, gosta de ler e fica atenta às sugestões de leitura propostas pelos professores. Ela não pratica esportes ou faz qualquer outra atividade física, por isso seu corpo é um tanto flácido e sem flexibilidade. Por que não pratica atividade física? A desculpa é sempre a mesma: "Falta de tempo". Dandara opta por andar de jeans, camiseta e sapatinha e nunca traz consigo muitos acessórios, apenas sua mochila contendo o que é necessário para passar o dia na UFPI.</i></p> <p><i>Quanto a seu corpo, ela o mantém sempre higienizado, cabelo penteados, unhas cortadas, pele hidratada e rosto com proteção solar, cuidados básicos, que pra ela são essenciais e suficientes para seu bem estar. Não acha seu corpo extremamente belo, mas não o considera feio. Diz estar feliz com ele, embora tenha seios bem pequenos.</i></p> |
| Bianca/G4 | <p><i>No Estágio Supervisionado I do curso de Biologia tem uma garota chamada Bianca. Ele mora em Dom Expedito Lopes e todos os dias ela pega uma condução para a UFPI em Picos, chega às 7:30 da manhã e retorna às 17:30. Ela é muito determinada e adora o curso de Biologia, participa de programas e pesquisas ofertados pela instituição, sempre vai a biblioteca ler e se não estiver por lá certamente estará em um dos laboratórios.</i></p> <p><i>Bianca é muito dedicada aos estudos e também aos amigos, na véspera das avaliações ou mesmo no dia, ajuda os colegas a compreender a matéria fazendo exercícios e esquemas no quadro das salas de aula da UFPI, basta encontrar uma sala</i></p> |

| | |
|------------|--|
| | <p>vazia. Ela não se separa da sua mochila, onde carrega noteboock, livros, apostilas, canetinha, piloto e alguns produtos de higiene pessoal, já que passa o dia na UFPI.</p> <p>O corpo de Bianca é muito belo, por conta de sua proporcionalidade, parece que tudo foi feito sobre medida. Assim, possui pernas bem torneadas, cintura fina, quadris largos, bumbum grande, mãos pequenas e delicadas, cabelo liso e escuro que nunca prende, rosto fino e delicado com olhos claros e sobrancelhas bem arqueadas. Ela não usa maquiagem durante o dia, apenas um batom de cor escura. Não é muito vaidosa, raramente usa acessórios ou roupas chamativas, gosta de roupas sem muito decote. Na universidade está sempre de calça jeans ou bermuda e com a camiseta do curso. Ela diz receber muitos elogios por conta do seu corpo, mas, afirma não fazer nenhuma atividade física para mantê-lo belo, diz ser genética.</p> |
| Mariana/G5 | <p>Mariana tem 22 anos e cursa Biologia na Universidade Federal do Piauí, no momento ela está matriculada no Estágio Supervisionado I e com sua turma está se preparando para o exercício da profissão no espaço escolar. Ela é uma garota muito esperta e gosta de estar na UFPI, local que encontra todos os amigos e realiza todas as atividades do curso.</p> <p>O corpo de Mariana é composto por partes que trabalham conjuntamente para seu funcionamento. Assim, seu corpo é constituído de células, tecidos, órgãos, sistemas que em harmonia mantém sua vida. Ela tem uma personalidade forte que é expressa no seu olhar e tom de voz. Com corpo magro, mas, bem definido, carrega traços de sua família, tem olhos claros, cabelo ondulado e longo que mantem sempre preso, não gosta de perder tempo fazendo escova. Diz ter pés grandes o que lhe deixa envergonhada. Traz as sobrancelhas sempre feita e o rosto com uma maquiagem leve.</p> <p>Como muitos alunos da UFPI, ela carrega consigo uma mochila, que já está envelhecida pelos anos de uso e nela vem tudo que precisa para a realização das atividades do Estágio. Usa um relógio que nunca esquece, e diz ela não acostumar mas sem ele, sua marca registrada. Usa calça flash, pois acha mais elegante e confortável e blusas diversas, entre elas as do curso. Tem uma fisionomia de pessoa calma, mas, quando contrariada fica uma fera.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nos textos identifico que para os grupos narrativos é importante a descrição do corpo em sua materialidade, fato também constatado nas narrativas individuais, descrição que, ao ser realizada, também apresenta a percepção do que é considerado belo, detalhes que levam a perceber a importância das interações nos grupos para definição de padrões de beleza:

[...] definição muscular (G1).

[...] corpo com um nível de gordura baixo (G2).

[...] magra, tem cabelo longo, liso e escuro, tem olhos verdes, lábios finos e delicados (G3).

[...] possui pernas bem torneadas, cintura fina, quadris largos, bumbum grande, mãos pequenas e delicadas, cabelo liso e escuro, que nunca prende, rosto fino e delicado com olhos claros e sobrancelhas bem arqueadas (G4).

Com corpo magro, mas, bem definido (G5).

Estar magro/a é algo que, para os/as participantes, tem importância. Esse fato pode estar associado aos corpos que são apresentados, por exemplo, na mídia como perfeitos e passam a ser adorados, desejados. Tais corpos também são, na cultura contemporânea resultantes do desenvolvimento tecnológico, da medicina que inventaram, nas últimas décadas, a possibilidade de intervenção nos corpos, através de, por exemplo, cirurgias plásticas, com apliques e proposições de intervenções sobre os pontos selecionados, ora considerados grandes ou pequenos, para os ditames da moda (SILVA, 2009). O corpo bem definido também está em voga. Este é o corpo apresentado nos *outdoors*, na mídia televisiva e redes digitais, ao lado das propagandas que anunciam bebidas, cigarros, automóveis, cosméticos (SILVA, 2009).

O grupo G1 e G2, narram sobre artefatos utilizados em seus corpos do seguinte modo: “*Tenho um leve problema visual que me leva a usar óculos em momentos de leitura. Não costumo me expor de óculos, mesmo sendo pouco grau*” (G1); “*Rapaz que usa aparelho dentário há alguns anos, usa óculos escuro com grau para disfarçar um leve problema visual que o acompanha desde a infância.*” (G2). A presença dos óculos para correção não é algo desejável, portanto, pela narrativa, deve ser mascarado em prol da apresentação do que é belo. Nesse contexto, a correção visual passa a acontecer agregando lentes que possibilitem a proteção solar da visão e a esportividade em sua funcionalidade.

Nas narrativas encontramos preferências atribuídas aos corpos como manifestação num dado contexto de época e no contexto de pertencimento dos participantes a um dado grupo,

Gosta de fazer vários amigos, de ouvir música sertaneja, assistir séries e filmes, cuidar dos seus dois cachorrinhos e comer (G3).

Ela não usa maquiagem durante o dia, apenas um batom de cor escura (G4).

Traz as sobrancelhas sempre feitas e o rosto com uma maquiagem leve (G5)

Gosto de acessórios como colar, pulseira e anéis. (G01).

Assim, a maneira como os grupos manifestam suas preferências causam aproximação ou distanciamento de outros grupos sociais. As preferências também podem expressar ou não a aceitação do que se denomina moda: “essas construções culturais, típicas da sociedade industrial, que, para além das questões mercadológicas e econômicas,

assume uma dimensão simbólica, pois diz respeito ao caráter desvelador sugerido pelas práticas que valoriza ou que desqualifica.” (AMARAL, DOMINGUES, SILVA, 2013, p. 27).

A narrativa do grupo G5 assim expressa: “*O corpo de Mariana é composto por partes que trabalham conjuntamente para seu funcionamento. Assim, seu corpo é constituído de células, tecidos, órgãos, sistemas que em harmonia mantém sua vida. [...]. Com corpo magro, mas, bem definido, carrega traços de sua família [...]*”. Há nesse trecho da narrativa a apresentação do corpo fragmentado que para Le Breton (2016) é um corpo sem vida. Corpo comparado a uma máquina. Embora destaquem o corpo fragmentado, afirmam seu funcionamento em harmonia para manutenção da vida. Mas, essa narrativa na sua íntegra apresenta o corpo entrelaçado ao gênero e a dimensões psíquicas dos sujeitos: “*Ela tem uma personalidade forte que é expressa no seu olhar e tom de voz.*”.

Outro aspecto presente nas narrativas é a relação do corpo com a atividade física. Na narrativa do grupo G1 a atividade física aparece como algo essencial para a manutenção do corpo saudável, que é obtido por meio da prática de uma alimentação também saudável: “*Pratico esportes, por isso, tenho uma perfeita definição muscular, de que me orgulho. [...] Sou muito vaidoso e trago comigo sempre uma mochila com vestimentas esportivas, produtos de higiene, alimentos saudáveis e materiais que utilizo na UFPI.*” O Grupo narrativo G3, aponta as consequências da ausência da atividade física: “*Ela não pratica esportes ou faz qualquer outra atividade física, por isso seu corpo é um tanto flácido e sem flexibilidade*”.

Para o Grupo narrativo G4 a atividade física não apareceu como necessária para a apresentação/manutenção do corpo belo, a beleza do corpo está associada a sua constituição genética, vejamos: “*Ela diz receber muitos elogios por conta do seu corpo, mas, afirma não fazer nenhuma atividade física para mantê-lo belo, diz ser genética.*”

Percebo a busca do corpo perfeito como argumento para a aquisição de produtos relacionados a atividade física, sem desconsiderar a importância da atividade física para a manutenção da saúde, pois, o sedentarismo não é bom pra ninguém. Embora ocorra fetiches na relação corpo perfeito – beleza – saúde e um incentivo ao consumismo desenfreado de produtos para a modificação corpórea através da atividade física, estudos apontam para sua eficácia na manutenção do bem estar corpóreo, portanto, indispensável.

O discurso do corpo saudável também é atrelado ao sistema capitalista que pressupõe lucro com o culto ao corpo perfeito, sendo a atividade física um dos mecanismos capazes de moldar esse corpo como mercadoria, alienado de si mesmo (SILVA, 2009).

A apreciação dos desenhos produzidos nos grupos narrativos, possibilitaram-me identificar corpos bem vestidos, bem cuidados, magros, higienizados, corpos generificados, que carregam acessórios fundamentais para a atividade que realizam, nesse caso, mochila, piloto para quadro branco, relógio, vestidos com a camiseta do curso a que pertencem, instaurando o pertencimento a um grupo. As figuras 23, 24, 25, 26, 27, que segue, apresentam as representações imagéticas utilizadas pelos grupos narrativos.

Figura 23, 24, 25, 26, 27 – Corpos produzidos nos grupos narrativos: G1, G2, G3, G4, G5,



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A narrativa do grupo G1 apresenta um fragmento onde se pode verificar a cultura sendo transmitida às novas gerações a partir da significação do cuidado com o corpo, por exemplo: “*Durante o Estágio costumo estimular os alunos a fazer atividade física, se alimentar direitinho, ou seja, a cuidar do seu corpo, afinal de contas somos aquilo que desejamos ser*”. Nesse caso, os significados atribuídos à atividade física e a alimentação ao longo dos anos, vai determinar a escolha ou não dos sujeitos pela prática da atividade física e hábitos alimentares saudáveis. Cabe aqui lembrar, que o/a professor/a também “no

curso da sua ação profissional, produz sentidos no contexto cultural em que se encontram inseridos os sujeitos da ação educativa: professores e alunos". (CAMPOS, 2007, p. 22). Assim, marcas corporais que ajudam a identificar os sujeitos, foram possíveis de ser identificadas nas produções escritas dos grupos narrativos:

Meus cabelos escuros e longos, fazem com que amigos me reconheçam de longe. (G01)

Não posso esquecer de falar da minha mochila, companheira de guerra, sempre vai comigo a vários locais, na UFPI, ela não falta, meus ombros já possuem marcas fincadas por ela. (G2)

[...] sempre está com livros da biblioteca em mãos [...]. (G3)

Ela não se separa da sua mochila [...]. (G4);

Usa um relógio que nunca esquece, e diz não acostumar mais sem ele, sua marca registrada. (G5).

Para Quadrado (2013), as marcas corporais posicionam o sujeito como pertencente a um grupo social e inúmeras instituições estão implicadas na produção dos discursos que fabricam esses marcadores corporais. Assim, nessas instituições funcionam pedagogias culturais³⁶ que, ao capturarem sentidos que circulam na cultura, produzem sua ressignificação ou outros sentidos através de intrincadas redes de poder (SANTOS, 2000). "Então, se quisermos entender como fomos formados e nos (trans) formamos nas pessoas que estamos sendo, precisamos procurar entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e produção dos corpos..." (SOUZA, 2013, p. 32).

Olhar, através da narrativa, a historicidade dos corpos dos/as estagiários/as ou seja, as práticas sociais que se correlacionam ao tecido social inscrevendo nos corpos marcas singulares, cria condições para o conhecimento das práticas como produtoras de subjetividades. Nesse sentido,

[...] o indivíduo só pode ser entendido a partir da historicidade de suas relações com os outros, o que significa dizer que ele não possui um corpo enquanto uma substância que seja externa às outras pessoas e ao convívio com elas, com um grupo, uma sociedade. Isso não significa desconsiderar a existência de uma materialidade humana, mas sim pensá-la como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente. (SOUZA, 2013, p. 32).

³⁶ Para o autor, essas pedagogias culturais também são pedagogias corporais, pois "prescrevem modos de ser que, antes de naturais, são produzidos ativamente pelos modos como (re)apresentamos os sujeitos". (SANTOS, 2000, p. 197).

Tomar a produção narrativa do corpo dos/as estagiários/as enquanto estratégia para refletir sobre as ações sociais, pensamentos, conhecimentos biológicos e culturais, singularidades, produção de sujeitos de conhecimento, permite a compreensão dos significados inscritos nos corpos. Nesse contexto, “[...] os significados que compartilhamos na cultura não são constantes, fixos, nem preexistem como coisas no mundo social” (SILVA, 2013, p. 59). Assim, é importante considerar a cultura como: “[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição”. Nessa perspectiva, a narrativa à medida que foi criando campo para dizer de si e do mundo, permitiu a instituição de modos de ser estagiário/a, de modos de ser do meu eu, pesquisadora/professora do estágio; ou seja, as narrativas o conhecimento e a representação de si e do mundo como algo mutável. Elas permitiram identificar que corpos narrados estão intimamente articulados a objetos acessórios como mochila e livros, vestimentas particulares. Com as narrativas, pude refletir sobre as pedagogias que moldam e disciplinam os corpos. Assim, concordando com Foucault (1985), a disciplina constitui-se em uma técnica de poder, estratégia privilegiada de controle sobre os corpos. A disciplina coloca os corpos em um pequeno mundo de sinais que são interiorizados e significados, “assim, o corpo torna-se uma imagem que deve ser pensada e vivenciada minuciosamente como uma figura totalmente visualizável” (AMARAL, DOMINGUES, SILVA, 2013, p. 72).

Nas narrativas escritas foi possível identificar que nas instâncias sociais, espera-se um corpo que atenda ao rigor das representações impostas para o pertencimento ao grupo, assim, os corpos são disciplinados, objetivando sua inserção no espaço e contexto que desejam ocupar.

A escuta atenta das produções textuais nos grupos narrativos possibilitou conduzir a construção corporal e identitária de modo coletivo. Os/as participantes começaram a questionar-se sobre o uso do jeans, do tênis, dos óculos da moda, das roupas pouco decotadas, do celular à mão, da mochila sempre presente e passaram a problematizar o quanto os seus corpos estão disciplinados e conduzidos ao exercício de determinados comportamentos e uso de alguns adereços.

A identidade do/a estagiário/a da UFPI, curso de Biologia, construída coletivamente, está relacionada ao exercício da profissão docente, esse fato é bem representado nos textos quando discorrem sobre o espaço da UFPI e a prática docente:

[...] na véspera das avaliações ou mesmo no dia, ajuda os colegas a compreender a matéria fazendo exercícios e esquemas no quadro das salas de aula da UFPI. (E04);

[...] com sua turma está se preparando para o exercício da profissão no espaço escolar. (E05);

[...] acho que devemos nos apresentar bem diante dos adolescentes e levar dicas e informações fundamentais para a vida de todos. (E01).

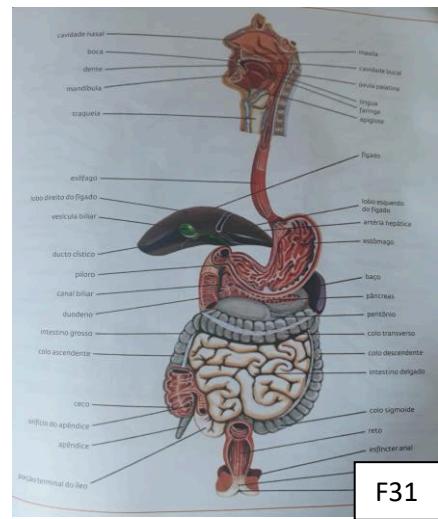
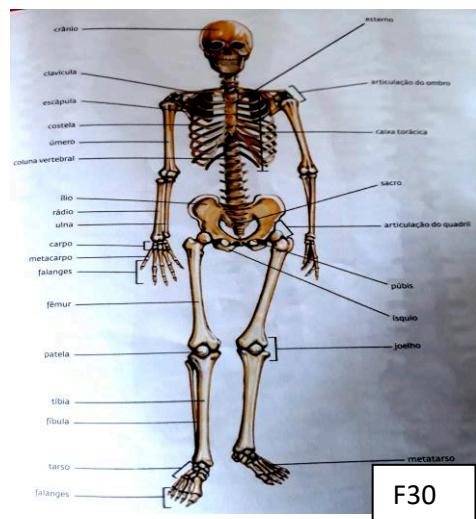
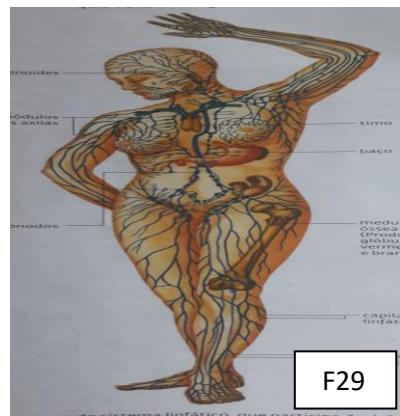
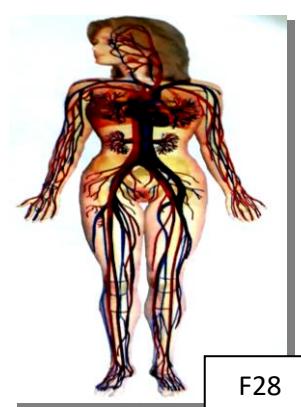
O trabalho coletivo levou os/as participantes a uma seleção de características que deveriam compor o/a estagiário/a que pudesse representá-los e, dentre as características, foram ressaltadas a responsabilidade para com os trabalhos acadêmicos e o fato de se considerarem estudiosos. O confronto entre a escrita narrativa coletiva e os discursos após sua leitura, levaram a compreender que a maioria da turma se considera inteligente e estudiosa e, poucos desses, apenas inteligentes. As discussões em torno do que é ser inteligente envolveu saberes da experiência e do conhecimento (TARDIF, 2000), pois, limitaram-se à apreensão de conteúdos próprios do curso de Ciências Biológicas e as experiências vivenciadas em âmbito acadêmico. Já estudiosos/as, para os/as participantes, são aqueles/as discentes esforçados, que não são necessariamente inteligentes, conforme as falas. Um exemplo: “Não sou muito inteligente, mas, acompanho todos os acontecimentos das disciplinas e realizo as atividades propostas, isso com a ajuda dos colegas é claro.” (G02). Assim, os/as participantes espontaneamente foram se nomeando inteligentes, estudiosos ou inteligentes e estudiosos, mas uma vez, refletindo sobre o modo como se veem no mundo, aprofundando o conhecimento de si e estreitando laços com a percepção de corpo biológico e cultural.

A atividade narrativa, desse modo, possibilitou problematizar algumas questões, dentre elas: O que possibilita a diversidade cultural? Quando os gostos, opiniões e preferências tornam-se desigualdades? Com a narrativa, também foi movimentado o confronto de ideias, de culturas, de conhecimentos, do olhar sobre a perspectiva do outro na construção dialógica do texto. A criatividade, nesse momento, teve como suporte as experiências vividas, os sentimentos aflorados e a percepção desenvolvida. Assim, na próxima subseção, apresento a narrativa produzida de elementos textuais que aguçam a criatividade ao tempo que relacionam aspectos do convívio social/cultural ao cotidiano dos/as estagiários/as.

5.3 Histórias - experiências do corpo do/a estagiário/a

O ensino do corpo e grande parte de sua narrativa, a partir da modernidade, é apresentado como um conjunto de partes a serem estudadas isoladamente. O desenho do corpo desprovido de cultura invadiu os livros-texto de Ciências e Biologia. Neles estão especificados os sistemas que o compõem, apresentando sua fisiologia e anatomia, e estes corpos representados não apresentam marcas da diferença, o que faz repetir uma noção de corpo único. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem sobre corpo é limitado ao reconhecimento de suas partes e as funções que, isoladamente, cada uma delas desempenha. De forma exaustiva, os/as discentes são levados a memorizar cada célula, órgão, tecido, sistema que faz parte do corpo/organismo ou conhecer agentes que possam causar-lhe malefícios. Abaixo, imagens (F28, F29, F30, F31) coletadas do livro-texto Ciências: Corpo humano, de Carlos Barros e Wilson Paulino, o mais utilizado pelas escolas de Picos-PI, referentes à visão de corpo a que me reporto neste momento.

Figuras F28, F29, F30, F31 - corpo apresentado em livro didático.



Fonte: BARROS, C. PAULINO, W. **Ciências 8º ano:** corpo humano. 69. Ed. São Paulo: Ática, 2016. F28: Sistema circulatório (p. 5); F29: Sistema linfático (p. 161); F30: Esqueleto humano (p.176); F31: Sistema digestório (p.7).

São inúmeras as ilustrações apresentadas por livros-texto com a intenção de tornar amplamente conhecida a concepção de corpo produzida pela biomedicina, similar a essas aqui expostas. Nesse contexto, os sistemas contidos no corpo são apresentados e estudados isoladamente, com um enfoque ao similar nos corpos e depreciação a singularidades (gênero, orientação sexual e condição social, cultural, política e econômica na produção dos corpos). Para Trivellato (2005), a apresentação de corpos fragmentados, pelo ensino de Ciências e Biologia, é tributária do modo como a história da ciência apresenta as construções da anatomia e Fisiologia humanas.

Nesse aspecto, Silva (2010, p. 29) pergunta: “com a relação que as disciplinas escolares mantêm com as disciplinas de referência, caberia no ensino de Ciências e Biologia um corpo inteiro?” Por disciplinas de referência, a autora está designando, como o fez Alice Casimiro Lopes (1999), aquelas dos campos clássicos do conhecimento biológico, tais como a Anatomia, a Fisiologia, a Genética, a Biologia Molecular, entre outras,

No entanto, Lopes (1999) também aponta que os conhecimentos escolares ou os conhecimentos das disciplinas escolares são também resultantes de diálogos e articulação dos conhecimentos das ciências de referência com conhecimentos da cultura pedagógica e outras culturas. Dessa maneira, na produção do conhecimento e tema corpo humano, nas disciplinas Ciências e Biologia, são articulados saberes e conhecimentos dos campos científicos, culturais e sociais. Entretanto, nem sempre na formação docente inicial, nos cursos de formação de professores/as, tal articulação é dada a conhecer.

Defendo, portanto, que na composição das práticas pedagógicas eficazes com vistas ao alcance da articulação conhecimento biológico e cultura, a discussão acerca da noção de conhecimento escolar, conhecimento curricular e conhecimento disciplinar é um pressuposto para as atividades de formação no estágio supervisionado e em outras instâncias dos currículos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Tal discussão permitirá, por exemplo, que as dimensões biológicas e culturais na constituição dos corpos, sejam mobilizadas. Para a instauração de tal discussão será primordial a compreensão do *corpo* como um território de ação da natureza e da cultura, produto da relação que se estabelece entre essas duas dimensões. “Em outras palavras, o corpo é uma construção

cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2013, p.24). Chamo a atenção de que não se trata de eliminar com a compreensão biológica do corpo, mas admitir que a visão única e imutável sobre corpo, não permite pensá-lo em suas correlações com os contextos sociais e como objeto de disputa/manipulação.

Não é, portanto, algo dado *à priori* nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoantes 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 (GOELLNER, 2003, p. 28).

Desse modo, em uma rede de práticas culturais cotidianas, aprendemos os sentidos que passamos a atribuir aos objetos, aos alimentos, às pessoas, aos acontecimentos. Aprendemos a reconhecer o que é singular, subjetivo e coletivo; por essa razão, a educação do corpo, da sua funcionalidade e gestualidade, só pode ser pensada como um processo que é individual e coletivo, simultaneamente (GOELLNER; FIGUEIRA; JAEGER, 2013), ou seja, ao mesmo tempo em que o corpo tem características singulares, biológicas, é também produzido em uma coletividade, com outros corpos em um mesmo tempo e numa mesma cultura.

A produção dos personagens Lucas, Tales, Dandara, Bianca e Mariana, pelos grupos narrativos, possibilitou a construção de textos envolvendo o espaço da UFPI. Os/as personagens foram elaborados/as por meio da apropriação de palavras dispostas para a produção das narrativas, num processo criativo de contar história. As palavras estão indicadas, no quadro 8 que segue.

Quadro 7 - Lista de palavras disponibilizada aos grupos narrativos

| Grupo de trabalho | Lista de palavras |
|-------------------|---------------------------------------|
| G1 | gravidez, adolescência, <i>selfie</i> |
| G2 | alimentação, anabolizante, cérebro |
| G3 | escola, tatuagem, braço |
| G4 | congresso, tetraplégico, homoxessual |
| G5 | bulimia, internet, anorexia |

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A produção de narrativas coletivas não foi fácil e exigiu certo tempo para o seu desencadeamento. Os/as participantes tentavam criar estórias que fossem próximas da sua realidade; muitas foram as sugestões e detalhes que desejavam inserir na narrativa no espaço tempo da pesquisa. No momento da produção da narrativa coletiva, o grupo não estava trabalhando com uma visão simplista e tradicional de corpo, pois, as produções iniciais (imagética, narrativa escrita individual e coletiva), associadas ao diálogo durante as leituras dos textos escritos, possibilitaram que fossem para além da visão biomédica do corpo; possibilitaram que tomassem em consideração as singularidades e especificidades dos corpos na articulação com a cultura e os contextos sociais. Desse modo, agrupar singularidades, especificidades, era o grande desafio. A aprendizagem do grupo e minha, se deu em um processo contínuo. Foram mobilizadas pelas narrativas tanto das experiências culturais coletivas quanto das experiências individuais.

A construção da narrativa e as estórias foram surgindo entrelaçadas às percepções de mundo e formação que carregava aquele grupo. Nessa perspectiva, apresento a narrativa do grupo G1.

Durante a realização do estágio supervisionado Lucas e Bianca ficaram lotados em turmas de 9º ano em uma escola no centro da cidade. Os dois planejavam suas aulas juntos e produziam materiais diversos para o ensino de Ciências.

Em uma das aulas de Ciências, Lucas percebeu que alguns alunos estavam perturbando uma coleguinha e ficou intrigado com isso. No final da aula perguntou a um pequeno grupo o que ocorria e logo descobriu que uma aluna da sala estava grávida. Quando chegou a sala de professores, o assunto era o mesmo, a *gravidez* precoce da aluna. Então, Lucas ficou a refletir sobre o que fazer como professor de Ciências para amenizar as brincadeiras indesejáveis com a garota durante suas aulas.

Juntamente com Bianca planejou uma semana em que profissionais da área da saúde fossem à escola para um pequeno diálogo com os alunos do 9º ano. Assim, inicialmente os alunos puderam dialogar com uma médica que explicou o desenvolvimento do corpo na adolescência, processo de reprodução humana, as etapas de desenvolvimento do feto, os riscos da gravidez na *adolescência* e as formas de prevenção da gravidez, as modificações no corpo da adolescente grávida. Os alunos ficaram superconcentrados e aproveitaram para fazer algumas perguntas. Em um outro momento, convidaram uma enfermeira para o diálogo e a enfermeira falou sobre os primeiros cuidados com a mãe e o bebê no pós parto, com o auxílio de um boneco, simulou como segurar o bebê, dar banho, amamentar, vestir, trocar fraldas, etc., os alunos logo se manifestaram desejosos em segurar o boneco para demonstrar o que aprenderam e explicar o que faziam com irmãos mais novos.

Posteriormente, levaram a escola uma psicóloga para dialogar sobre as mudanças que ocorrem na vida de uma jovem que engravidou precocemente e do necessário apoio para a tomada de decisões que ajudem a prosseguir nos estudos, por exemplo. Um diálogo muito produtivo que estimulou relações de respeito e compreensão pelo momento que vive cada pessoa. Após os diálogos Lucas e Bianca exigiram de suas turmas uma produção textual sobre a gravidez na adolescência.

Após esses diálogos, Lucas e Bianca logo perceberam que o comportamento dos alunos havia mudado e que a colega grávida agora passou a ser respeitada e tratada com delicadeza pelos colegas.

A medida que a gravidez foi avançando a futura mamãe tirou muitas *selfies* que ajudaram na produção de convites para o chá de fraldas organizado pela turma. Como forma de agradecimento a futura mãe deixou que a turma escolhesse o nome do bebê.

Lucas e Bianca não ficaram na escola até o nascimento do bebê, que passou a ser o xodó da turma, mas, acompanharam tudo que ocorria com a grávida pelas redes sociais. Felizes com o desfecho do caso no espaço escolar, relataram a vivência dessa experiência nas socializações do Estágio Supervisionado. (Dados da pesquisa, 2019).

Com a intenção de vincular as palavras adolescência, gravidez e *selfie* o grupo G1 produz um texto onde apresenta uma situação, que por vezes, ocorre no espaço escolar, a gravidez na adolescência, que para Soares (2013), é fator que preocupa a sociedade em geral por seu crescimento ano a ano. Ainda afirma Soares que hoje se fala muito de “sexo” e que esses discursos estão na mídia, acessível a todos/as, sendo a televisão a possível maior vilã da história, pois sua máquina, ao inserir-se no espaço privado, tem o poder de atrair milhões de potenciais seguidores/as, consumidores/as, das mais variadas faixas etárias. O que preocupa o autor em toda essa abertura é o fato de que:

[...] embora todas as questões sejam tornadas públicas, todos os temas possam ser discutidos, todas as cenas sejam permitidas numa banalização do sexo; as crianças e os/as jovens expostos/as a essa erotização precoce, não têm possibilidade, junto às diversas instâncias, de problematizar essa compreensão, de uma sexualidade, vinculada ao ato sexual, bem como de discutir outros entendimentos sobre essa temática. (SOARES, 2013, p. 44).

Na escola, é possível que a gravidez torne-se motivo de *bullying*, ocasionando o afastamento da adolescente (menina) do espaço escolar, o que não ocorreu segundo o texto narrativo, mas que necessita de uma atenção especial por parte da comunidade escolar, especialmente de professores/as e gestores/as. No texto, a atenção de Lucas, o estagiário, possibilitou detectar uma situação, que ao se estender, configuraria *bullying*. A escuta e o

olhar atento são habilidades imprescindíveis para a prática docente, que durante a realização do estágio supervisionado, às vezes, se passam despercebidos pela tensão causada pela utilização de recursos didáticos, domínio de conteúdos, dentre outros fatores (CARVALHO, 2016).

A palavra *gravidez* se vincula ao estado momentâneo do corpo, que pode ser percebido ou não como problema e ainda interligado a fatores econômicos, culturais e sociais do grupo a que os indivíduos pertencem como indica o *extrato do texto narrativo do grupo G1*: “*Após esses diálogos, Lucas e Bianca logo perceberam que o comportamento dos alunos havia mudado e que a colega grávida agora passou a ser respeitada e tratada com delicadeza pelos colegas*”.

Em relação à gravidez, não podemos desconsiderar que socialmente este estado é concebido como indesejável durante a adolescência e que a responsabilidade pela gestação nessa fase, é atribuída unicamente à mulher, desconsiderando o papel do homem nesse processo. A mulher então é percebida como irresponsável, relaxada, e está vulnerável a situações sociais que a excluem de diversos contextos, dentre eles o escolar. Desse modo, não basta apenas atitudes vinculadas às formas preventivas da gravidez no espaço escolar, mas também a problematização da gravidez como responsabilidade dos provedores (homem e mulher), desmistificando percepções hegemônicas que condenam a mulher.

A temática da adolescência e da maternidade precoce, se problematizadas nos espaços escolares, pode favorecer ao entendimento da gestação na relação com o que é apresentado como válido e aceitável nos espaços sociais e culturais. Chama a atenção, o recurso de busca de ajuda, pelo grupo narrativo (G1), de profissionais da área da saúde. Estes/as são os/as profissionais tornados/as como autoridades a dizerem sobre o corpo, e, nesse caso sobre a gravidez. Embora tenha indícios de uma preocupação com dimensões sociais e culturais, as dúvidas apontadas pela narrativa ficaram circunscritas ao universo da reprodução, das mudanças corporais. Para os/as estagiários/as, está representou uma oportunidade de aprendizagens e troca de experiências com profissionais da área de saúde.

Os profissionais da saúde trabalham com um discurso de adolescência vinculado a biologia, que produz uma abordagem essencialista e determinista, com destaque nas mudanças corporais, nas diferenças físicas entre meninos e meninas, na produção de hormônios. “Nessa perspectiva a adolescência seria uma fase da vida biologicamente

determinada, vivida de forma homogênea por todas as pessoas, independentemente da cultura a que pertençam.” (QUADRADO, 2013, p.12).

Perceber a adolescência para além do biológico significa pensar nas mudanças físicas, na rebeldia, contestação, transição entre infância e vida adulta, produção de hormônios, desejos, marcas corporais de grupo, que estão relacionadas aos corpos. Então, podemos dizer como Quadrado (2013, p. 12) a adolescência não uma etapa “natural” da vida, ela foi “criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico.” Desse modo, é importante os jovens perceberem seu corpo e as modificações físicas e culturais que os envolvem no processo de significação da adolescência, problematizar as marcas corporais que posicionam os sujeitos como pertencentes a esse grupo social pode ser abordagem escolar.

A palavra *adolescência*, na narrativa produzida pelo grupo G1, está vinculada a corpos que cursam o 9º ano do ensino fundamental “[...] lotados em turmas de 9º ano em uma escola no centro da cidade” que tem a capacidade de fazer brincadeiras indesejáveis: “[...] percebeu que alguns alunos estavam perturbando uma coleguinha”; que vai passar por modificações corporais produzidas pela gravidez. Assim, apresenta o texto narrativo: “[...] puderam dialogar com uma médica que explicou o desenvolvimento do corpo na adolescência” e que pode ser acometido pela gravidez bem cedo: “[...] os riscos da gravidez na adolescência e as formas de prevenção da gravidez, as modificações no corpo da adolescente grávida”. A narrativa da gravidez toma o corpo da menina como o único nela envolto. Não trata a narrativa do grupo do outro corpo (do menino/homem) como partícipe da gravidez, fato que nos leva a pensar nas relações desiguais entre os gêneros, neste caso, homem e mulher, relação heterossexual. Nesse contexto, surgem as indagações: Como o homem participa da gravidez na adolescência? Qual seu papel como provedor de vida? Por que apenas a mulher é penalizada pela gravidez na adolescência? Como combater o preconceito de gênero, nessa situação? O que desmistificam estudos sobre a função do óvulo e espermatozoide? Quais formas de gravidez são possíveis?

A *selfie* é utilizada como mecanismo de apresentação das identidades, emerge na narrativa como elo da harmonia produzida em sala de aula a partir do respeito aos integrantes do grupo e as experiências vividas. A narrativa apresenta a imagem corpórea com marcadores biológicos/culturais, que identificam os sujeitos como pertencentes a um grupo: de adolescentes. Para os/as adolescentes uma forma de apresentar os corpos, os

sentimentos, as companhias, as preferências, as aptidões, as relações, as marcas corporais, as modificações corporais, em meio ao desenvolvimento tecnológico, nas redes digitais e sociais é o recurso da imagem – da *selfie*.

As *selfies* quando deslocadas para as redes sociais, como por exemplo, para o *facebook*, *instagram*, possibilitam a ampliação do que a juventude contemporânea denomina de amizades virtuais. Para Ribeiro (2017), as relações que estabelecemos cotidianamente são separadas por *locus* específicos. Assim, são criadas via redes sociais, grupos específicos para o trabalho, para a família, para a escola, para a faculdade, para amigos, cada um provido de uma finalidade e com a apresentação de comportamentos, linguagens distintas; ou seja, criam-se vidas vinculadas e disponibilizadas em/nas várias redes sociais, implicadas em modos de ser, viver, sentir e conviver. Desse modo, as tecnologias digitais vêm ocupando papel central nas profundas mudanças sociais em todos os aspectos da vida e as relações entre as pessoas também são afetadas por elas. Ressalta a autora, que as tecnologias que dispomos, incluindo as de comunicação, surgem da nossa necessidade e têm intencionalidades e propósitos definidos em nossas culturas. Assim, não podemos falar de tecnologias de comunicação sem fazer referência às relações sociais que se constituem, nem deixarmos de lado os corpos e os impactos destas neles.

Embora a tecnologia digital, associada às redes sociais, seja capaz de aproximar pessoas que estão geograficamente distantes, ela também se torna ferramenta de distanciamento de pessoas que, geograficamente encontram-se próximas.

A narrativa produzida pelo grupo narrativo G1, apresenta o Estágio Supervisionado como espaço de socialização, onde as experiências vividas podem ser partilhadas. É também espaço de formação onde, coletivamente, podemos aprender através da rememoração da vivência do outro, num processo de (re)significação das experiências. Percebo o Estágio Supervisionado, tal como o grupo narrativo G1, portanto, após a leitura da sua narrativa, foi possível discutir sobre as identidades e corpos adolescentes, problematizando os marcadores sociais atribuídos a esse grupo social.

Práticas da ação docente também são apresentadas pela narrativa do grupo G1, tais como o planejamento, produção de materiais didáticos, observação e o diálogo. Para Giesta (2005), na formação inicial adquirem-se os conhecimentos para o início do exercício da docência, mas isso não significa que os sujeitos estão sendo encorajados a ser “intelectuais transformadores”, expressão tomada de Giroux (1997). Com o contexto da pesquisa, a

narrativa apresenta uma sequência de acontecimentos que nos leva a compreender que os/as estagiários da UFPI conseguem perceber as práticas que são condizentes com o magistério e, embora ainda estejam em processo de formação inicial, estão a desenvolver um espírito transformador, pelo interesse em inserir no processo educativo práticas que podem permitir a comunidade escolar a refletir sobre temas próximos à sua realidade. Assim, Lucas, na narrativa, observa uma situação existente no espaço escolar de seu estágio e pensa alternativas para o enfrentamento da mesma. Com o processo de observação da rotina escolar e das relações ali presentes, o/a professor/a, assertivamente, poderá, se dispuser, contribuir para a superação do preconceito, das injustiças, da violência no espaço escolar. E pode fazê-lo por meio da elaboração e execução de propostas pedagógicas que se atentem para uma formação cidadã e justa.

Agindo como um professor comprometido com a formação cidadã e justa, Lucas partiu de sua prática objetivando aperfeiçoá-la, ao tempo em que minimiza situações limites existentes no espaço escolar (como, por exemplo, o preconceito sobre a gravidez juvenil). A utilização do ciclo de palestras foi a ação pedagógica pensada por ele para atingir seus objetivos. O planejamento evidente no texto, associado ao ato de pesquisar/estar informado/ter conhecimentos sobre os assuntos a serem tratados foram tomados para a realização da prática.

No processo de construção da narrativa, os narradores optaram concluir o texto no espaço de formação, onde novas aprendizagens são realizadas e as experiências podem ser retomadas em um processo de interformação. A narrativa, em um espaço tempo, possibilita compartilhar as experiências que coletivamente analisadas criam representações do eu, do mundo e do outro. Assim, a produção da narrativa permite a retomada de valores, hábitos, experiências, *expertises*, comportamentos e modos de vida, de ser e estar no mundo.

A seguir a narrativa, produzida pelo grupo G2, a partir das palavras alimentação, anabolizante, cérebro:

Comer é uma maravilha, assim pensa Tales, sempre à espera da hora do lanche. Assim, no término da última aula do dia, às 22h resolveu sair para comer e chamou alguns colegas, mas apenas Lucas aceitou sair com ele para lanchar.

No caminho foram conversando sobre o que comer, Tales despreocupado com a alimentação sugeriu uma pizza ou churrasco, ali próximo a UFPI. Lucas, o oposto de Tales em relação a cuidados com o corpo e a saúde, disse que deveriam comer um sanduíche natural. Com muita insistência de Lucas, Tales resolveu comer o sanduíche natural que julgava ser terrível, mesmo nunca experimentado. Não é que gostou, mesmo achando

a pizza e o churrasco melhores? Fato é que, o diálogo se estendeu e Tales conheceu um pouco mais da rotina de Lucas e sobre os esportes e exercícios físicos que fazia. Lucas, argumentou sobre a importância da atividade física para o metabolismo e disposição para realização de atividades do dia a dia. Assim, convidou Tales a realizar atividades físicas com ele e proporcionar ao seu corpo maior disposição, flexibilidade, resistência, massa muscular, etc.

No dia seguinte, lá estava Tales na academia do bairro esperando Lucas. Quando Lucas chegou, Tales lhe ofereceu um anabolizante antes do treino e Lucas prontamente perguntou ao colega: onde arrumou isso? e ele disse ter arrumado ali mesmo e que agora iria ficar forte e sarado bem mais rápido. Lucas com uma expressão de decepção alertou ao colega e falou dos malefícios dessa droga ao cérebro, coração, fígado, rins, vasos sanguíneos, mama, cabelos, esqueleto, etc. Falou ao colega também de sua experiência com o uso de anabolizantes no início de sua vida esportiva, pois, assim como ocorreu com Tales, alguém lhe ofereceu o produto que por ele foi aceito.

Após as explicações de Lucas, Tales resolveu devolver o anabolizante e pedir seu dinheiro de volta e com Lucas, pôs-se a treinar. O treino diário aproximou os colegas que passaram a sair juntos, fazer trabalhos na mesma equipe, comer alimentos saudáveis e estimular colegas a realizar atividades físicas. Tales que é bastante extrovertido conseguiu que dois de seus colegas, também fossem malhar. Na companhia de Lucas, passou a sentir os benefícios da atividade física e não parou mais.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O grupo optou por narrar o que é hábito de alguns/mas alunos/as que estudam na UFPI: comer um lanche após a aula. Assim, o texto toma forma, a partir da inserção de informações sobre cuidados com alimentação para a manutenção do corpo saudável e da realização de atividades físicas para um corpo com mais disposição para realização das atividades diárias. Fatos verificados nos excertos da narrativa a seguir: “*Lucas, o oposto de Tales em relação a cuidados com o corpo e a saúde, disse que deveriam comer um sanduíche natural*”; “*Lucas, argumentou sobre a importância da atividade física para o metabolismo e disposição para realização de atividades do dia a dia*”.

A alimentação é um dos temas em evidência quando se fala em cuidados com o corpo. A busca pela alimentação saudável, que irá possibilitar o corpo perfeito e a longevidade, é algo que invade a vida contemporânea por meio de diversificados artefatos culturais. Essa busca, associada ao desenvolvimento tecnológico, apresenta alimentos que ora são ditos como saudáveis e ora como vilões; ora devem ser consumidos e ora excluídos da dieta diária. Dessa forma, nos supermercados, na cantina, no restaurante, inclusive das universidades, dentre outros locais, encontramos opções de alimentos que, *cientificamente*, podem compor o corpo.

O corpo, a partir do hábito alimentar, pode ser modificado e apresentar-se com características que possibilitem aos sujeitos pertencerem a um grupo, por exemplo o grupo das pessoas de corpos definidos; dos/as frequentadores/as de academias. A escolha pelo tipo de alimentação está associada às raízes culturais de pertencimento do grupo, que atribuem significados a cada alimento, mas também aos efeitos que a indústria alimentícia, de beleza e cosméticos, produzem sobre. Os alimentos por sua vez e a própria dieta podem ser ressignificados conforme o contexto histórico, o espaço tempo e o que definem médicos, nutricionistas, *personal training*, fisioterapeutas e professores/as. Assim, na narrativa encontramos um exemplo desse processo: “*Tales resolveu comer o sanduíche natural que julgava ser terrível, mesmo nunca experimentado. Não é que gostou [...]*”. A palavra *anabolizantes* na narrativa foi associada a degradação de órgãos que compõem o corpo, dentre eles o cérebro, principal órgão e centro do sistema nervoso nos vertebrados. Os esteroides anabolizantes são drogas que contribuem para o aumento da massa muscular e seu uso está associado a prática da atividade física. A busca pelo corpo perfeito (ilusório), apresentado pela mídia, pelas academias, pelas clínicas, é uma das evidências que apresenta o uso destas substâncias - causadoras de graves problemas relacionados ao funcionamento do corpo (SILVA, 2009).

A aprendizagem em relação ao uso de anabolizantes na narrativa aparece integrada à experiência já vivida por um dos personagens, que alerta: “*Lucas com uma expressão de decepção alertou o colega e falou dos malefícios dessa droga ao cérebro, coração, fígado, rins, vasos sanguíneos, mama, cabelos, esqueleto, etc.*” O texto apresenta a experiência de Lucas como determinante para o abandono do uso do anabolizante por Tales, fato que, leva a compreender que aprendizagens podem ser realizadas partindo da experiência vivida e partilhada pelo outro e que o nosso comportamento é influenciado pelas expectativas que os outros têm em relação a nós. Outro aspecto que pode ser destacado é que Lucas fala do lugar de um estudante das Ciências Biológicas, portanto, a esse lugar é atribuída a tarefa de quem deve saber do que pode ser lido e dito como “saudável” ou “patológico”. Desse modo, a narrativa também posiciona o sujeito: posiciona Lucas e Thales; posiciona a juventude que experimenta e apresenta condutas de risco, nos diria Le Breton (2009).

A narrativa do grupo G2 é concluída com a indicação da atividade física como uma prática saudável. Ela apresenta a aproximação dos indivíduos a partir da realização da atividade física, caracterizando o pertencimento a um grupo: “*O treino diário aproximou*

os colegas que passaram a sair juntos, fazer trabalhos na mesma equipe, comer alimentos saudáveis e estimular colegas a realizar atividades físicas”.

A narrativa produzida pelo grupo G2 agrega a materialidade física do corpo aos hábitos considerados saudáveis por campos da Medicina - campos que produzem a verdade sobre o corpo e, assim, contribuem para a sua significação nos grupos e contextos socioculturais.

A partir da narrativa do grupo G3 foi possível discutir as representações de corpo problematizando as modificações corporais realizadas por grupos sociais. O grupo fez uso das palavras, escola, tatuagem, braço:

Dandara e Mariana são alunas da UFPI e estão realizando o Estágio Supervisionado, as duas foram lotadas em uma escola que fica na periferia da cidade de Picos. Ao se apresentarem na escola foram recebidas pelo diretor que as conduziu para sua sala. Logo que o diretor viu Dandara percebeu que ela tinha em seu braço duas tatuagens, que era um sonho de menina que havia realizado recentemente. Dandara percebeu que o diretor olhava para seu braço com uma certa rejeição e logo recebeu a notícia que não haveria a possibilidade da realização do estágio na escola, apenas Mariana teria a vaga para a realização do estágio.

O diretor justificou tal fato, dizendo já ter outra pessoa realizando o estágio na turma que estaria disponível para Dandara, fato que foi comprovado como irreal por Mariana posteriormente, em conversa com outros professores da escola. Naquele dia, muito triste e aflita saiu Dandara da escola, pois, começou a sentir o preconceito em relação a tatuagem, que por muitos ainda é concebida como algo inapropriado.

Triste com o que ocorreu, Dandara se dirigiu a uma outra escola, mas, agora com uma roupa que cobria sua tatuagem e logo teve sua aceitação para a realização do estágio, fato que a deixou feliz. Passando-se alguns dias de início do seu estágio, Dandara se deparou com a diretora da escola que agora sim, viu suas tatuagens e que com um tom de depreciação indagou: Menina, pra que você fez essa tatuagem? Dandara, calmamente respondeu: Você não gostou? Eu amei! E a diretora falou: Acho que não cai bem para uma professora, embora seja bonita.

Dandara mais uma vez percebe o preconceito e a depreciação do que é considerado diferente, mas resolve não esconder suas tatuagens que agora fazem parte do seu corpo. Muito feliz ela ficou, foi ao chegar na sala de aula, onde seus alunos muito elogiaram sua tatuagem.

Alguns dias depois houve uma reunião de professores na escola, e nesse momento, Dandara expos sua indignação por perceber que profissionais considerados formadores não são abertos a mudanças, a outras concepções de mundo, de corpos, de sexualidade e sugeriu que o tema preconceito, fosse trabalhado na escola. (Dados da pesquisa, 2019).

A narrativa produzida pelo grupo G3 apresenta um fato ocorrido com estagiárias no momento de sua alocação no campo de estágio. O estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, possibilita o contato dos/as estagiários com seu futuro campo de atuação, visando o desenvolvimento da prática docente, momento propício para aprendizagens a partir de vivências no espaço escolar (PIMENTA, 2011), e, por conseguinte, no mundo do trabalho.

A palavra *escola*, no texto, refere-se ao espaço físico onde os corpos se encontram e passaram a estar durante a realização do estágio supervisionado, também a instituição que junto com a universidade compõem o quadro de agências responsáveis pela formação inicial. Nesse contexto, a escola, campo de estágio, é considerada espaço de aprendizagens. A atuação do/a gestora narrada pelo grupo G3, aponta para ações carregadas de preconceitos acerca das modificações corporais produzida por uma estudante. Assim, na narrativa o grupo demarca o quanto a atuação do diretor, mas também da diretora, incidiram sobre julgamentos em que o que foi colocado em xeque era a produção corporal da estudante. Diretor e diretora não avaliaram a capacidade pedagógica e formativa para dizerem da vaga do estágio: “*Dandara percebeu que o diretor olhava para seu braço com uma certa rejeição e logo recebeu a notícia que não haveria a possibilidade da realização do estágio na escola [...]*”.

Utilizando as palavras *braço* e *tatuagem*³⁷, o grupo apresenta uma modificação possível em partes diversificadas do corpo. A tatuagem uma prática de intervenção corporal que até a década de 1960 do século XX foi associada a grupos marginalizados, tais como, presidiários, motoqueiros, marinheiros que não tinham patente, prostitutas, continua sendo motivo de exclusão social em alguns espaços e grupos sociais. Para Amaral, Rodrigues e Silva (2013) o preconceito para com a tatuagem não se justifica nos dias atuais, visto que fazemos parte de um tempo, no qual, a toda hora surgem inúmeras novidades e o interesse pela inovação e intervenções corporais torna-se inevitável. Nesse sentido, a tatuagem tornou-se uma prática comum entre os simpatizantes das transformações corporais e estas estão na ordem da liberdade que todo o sujeito tem sobre o seu próprio corpo.

³⁷ A tatuagem é, para Amaral, Domingues e Silva (2013, p 73), “o processo de introduzir, sobre a epiderme substâncias corantes, a fim de produzir desenhos e pinturas na pele”

Debruçando-me sobre a fala da diretora na narrativa, reapresento-a para pensar sobre o modo como a gestora apresenta aquilo que podemos afirmar como ato de coerção e atuação sobre os corpos no espaço do trabalho, mas não apenas neles: “*Acho que não cai bem para uma professora, embora seja bonita*” (G3). Com o fragmento da narrativa temos a afirmação pela gestora sobre o que não deve compor o corpo da professora. A representação do que, supostamente, deve ser o corpo de professora, já há muito tempo, está associada a um corpo sem alterações perceptíveis, sem muito movimento, com vestimentas que não marquem o corpo, cabelos bem arrumados e óculos na face. Contudo, não é possível esquecer que esta tecnologia, óculos, cabe também nas representações de corpos de professoras sem que seja dito e feito pensar que ela é resultante da árdua jornada de estudos e leituras que está profissional realiza.

O corpo exigido pela personagem diretora na narrativa do G3, é um corpo que impõe respeito (RIBEIRO, 2014). Desse modo, a estagiária através da sua modificação corporal, apresenta uma imagem corpórea tida e lida como inadequada a uma professora que embora tenha sido rejeitada pela gestor/a em questão, foi aceita pelos adolescentes como demonstra o fragmento a seguir: “*Muito feliz ela ficou, foi ao chegar na sala de aula, onde seus alunos muito elogiaram sua tatuagem*”. Certamente que a narrativa diz do quanto estagiária e estudantes da escola narrada reconhecem suas marcas identitárias e de pertencimento a um grupo particular denominado juventude. Os/as adolescentes, nos dias atuais (século XXI), são o grupo que mais adotam as modificações corporais, através de diversas técnicas que expõem a corporeidade, valorizando esteticamente partes do corpo por eles/as escolhidos; algumas vezes, partes nunca dantes tatuadas: mamilo, pequenos e grandes lábios da vagina, palato bucal. (AMARAL, DOMINGUES, SILVA, 2013). Cabe dizer que estou me referindo a corpos de grupamentos, em geral brancos e de centros urbanos.

É importante ressaltar que o preconceito pode ser banido das diversas instâncias sociais, mas, para isso, torna-se essencial iniciativas que estimulem discussões sobre corpo, gênero, sexualidade, modificações corporais, em respeito e reconhecimento às diferenças e à pluralidade cultural, como fez o grupo G3, via sua personagem: “*Dandara expôs sua indignação por perceber que profissionais considerados formadores, não são abertos a mudanças, a outras concepções de mundo, de corpos, de sexualidade e sugeriu que o tema preconceito, fosse trabalhado na escola.*”

A narrativa do grupo G3 me possibilitou discutir sobre as representações da profissão docente e problematizar os marcadores sociais atribuídos aos/as professores/as e alunos/as no espaço escolar. Sobretudo, com a narrativa desse grupo foi possível pensar na atuação sobre os corpos de professoras, mulheres. Com isso, retomo a leitura de Louro (2008) para afirmar que

[...] a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18).

A ação narrada pelo grupo G3 do diretor e diretora sobre o corpo de Dandara, uma mulher, compõe o quadro do que na citação de Louro é apresentado como “construção dos gêneros e das sexualidades”. A escola como local de trabalho e como local de formação empreende o movimento de definição do que pode e deve comportar o corpo de uma professora. Dandara perde a vaga de estágio ao deixar à vista a sua tatuagem, numa situação narrada. Na outra, Dandara é repreendida. De um modo ou de outro o corpo gestor atua sobre o corpo docente, e, assim, movimentam a instituição como instância de demarcação sobre o corpo da mulher professora em formação.

A demarcação da construção e definição do corpo, do gênero e da sexualidade também vai ser elemento constitutivo da narrativa do grupo G4. O grupo fez uso das palavras *congresso*, *tetraplégico* e *homossexual* para sua produção.

Bianca foi convidada para ajudar na organização de um congresso que iria ocorrer na UFPI e ficou em um grupo de trabalho composto por quatro integrantes, destes um era homossexual e se chamava Lucas. De cara, ela percebeu que o trabalho em equipe não seria fácil, pois, dois dos colegas eram homofóbicos.

Durante a realização das atividades Bianca percebeu que Lucas estava se sentindo constrangido, pois, os colegas sempre se dirigiam a ele com deboche ou desprezo, desconsiderando as suas sugestões, que na verdade eram ótimas.

Com muita cautela Bianca se manteve atenta para os acontecimentos e ouviu um comentário dos colegas que planejavam bater em Lucas até ele ficar tetraplégico, após a realização do evento. Sem temer Bianca se dirigiu aos colegas e num ato de defesa disse ter ouvido tudo e que iria denunciar tamanha covardia, caso isso ocorresse. Os rapazes que planejavam o ato violento logo disseram que ela havia compreendido errado e que jamais isso passaria por suas cabeças, mesmo assim,

Bianca advertiu os homofóbicos e comunicou à coordenação do evento o fato ocorrido.

A coordenação do evento trocou os alunos de grupo de trabalho e exigiu que eles se retratassem com o colega. Buscando o respeito à diversidade de gêneros solicitou dos homofóbicos que participassem de um minicurso sobre gênero e sexualidade que iria acontecer durante o congresso.

Lucas foi um dos ministrantes do minicurso, onde pode relatar o preconceito vivido desde o início da adolescência. De forma muito organizada, informações sobre gênero e sexualidade foram repassadas e uma nova percepção foi apresentada naquele momento para os alunos homofóbicos. Embora Bianca, seja consciente que esse único momento não tenha sido suficiente para o fim dos atos homofóbicos, sabe que foi o início e uma jornada de luta contra a homofobia na UFPI. (

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O grupo narrativo G4 optou por descrever um fato ocorrido no espaço da UFPI, durante a realização de uma das atividades de responsabilidade da instituição, nesse caso o *congresso*. Os congressos são realizados objetivando reunir indivíduos que se unem com objetivo de divulgação e discussão de certos campos temáticos e/ou teóricos e realização de intercâmbio de conhecimentos. Os corpos durante os congressos se posicionam conforme os grupos que pertencem, as aprendizagens e concepções que objetivam discutir.

A participação em congressos também é um grande desafio para os/as estagiários/as: espaço de socialização de produções acadêmicas e de experiências que muito contribuem para o crescimento profissional, e podem significar o enfrentamento de um grande desafio quando ocorre em locais distantes e tem-se que custear inscrição, deslocamento e acomodação. Na UFPI, como em outras instituições do país, é comum encontrarmos estudantes realizando rifas, fazendo bazar, pedindo ajuda em sinais e comércio, realizando eventos culturais com o objetivo de arrecadar recursos financeiros para tal fim.

Na narrativa produzida pelo grupo G4, a homofobia surge como um problema vivido por segmentos de pessoas que enfrentam atos violência e ódio, conforme comportamento dos personagens homofóbicos presentes na narrativa. Assim o grupo narra que Bianca “[...] ouviu um comentário dos colegas que planejavam bater em Lucas até ele ficar tetraplégico, após a realização do evento.” Nesse contexto, a palavra *tetraplégico* caracteriza um estado em que o corpo do personagem identificado como homossexual passaria a existir, após a violência que seria desencadeada pelos agentes da homofobia. A

palavra tetraplégica é tomada como marca de uma ação desumana e violenta; passou a existir em potência.

Para Junqueira (2013) a homofobia de formas sutis e variadas, de maneira insidiosa faz parte de nossas rotinas diárias. Pois,

Ela é consentida e ensinada nas nossas escolas. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas nos intervalos e no final da aula. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, exclusão, etc. (JUNQUEIRA, 2013, p. 51).

Assim, para o sociólogo a proposição de educar na/para/pela diversidade, não pode ser através da eleição de algumas diversidades. É preciso falar da homofobia e denunciar os atos homofóbicos, como fez Bianca: “*Bianca advertiu os homofóbicos e comunicou a coordenação do evento o fato ocorrido*”. É necessário responsabilidade pública, compromisso com o estado democrático de direito, diante dos quais nossas convicções não podem representar obstáculos para a construção de uma sociedade em que todos e todas tenham direito de existir com dignidade e autonomia (JUNQUEIRA, 2013).

A abordagem de temas relacionados a gênero e sexualidade ainda não são trabalhados com frequência em instituições de ensino e nos processos de formação inicial docente. Assim, torna-se um desafio para professores/as e futuros/as professores/as pensar o trabalho com essas temáticas no contexto escolar e da universidade. É inadmissível num país com tamanha diversidade de corpos, o preconceito e a discriminação de qualquer natureza, como aqueles relacionados à raça/etnia, aos corpos, ao gênero e à orientação sexual. Nesse sentido, Teixeira (2013, p. 153) indaga: “Que discurso de equidade é pregado na escola?” Com Silva (2000) respondo que trata-se de um discurso de poder onde não existe uma identidade, mas a identidade, e retomo a Teixeira (2013, p. 28) que, em “sendo assim, a normatização é um dos processos mais sutis, pelos quais o poder manifesta-se no campo da identidade e da diferença e a escola vai se utilizando de estratégias de governabilidade, através de práticas discursivas, de interdições, de práticas de controle de si e dos outros.”

As narrativas produzidas coletivamente tornou-se uma possibilidade de trabalho com as questões de corpo, gênero e sexualidade, à medida que possibilitaram a

problematização da constituição das identidades e dos marcadores sociais de pertencimento ao grupo, e, com eles, a potencializar as possibilidades infinitas que pode vir a ter um/a docente das Ciências e Biologia na articulação do biológico com o cultural, do corpo em suas amplas e complexas dimensões.

Pude observar tais potencialidades, também, pela narrativa do grupo G5 com a utilização das palavras *internet, anorexia e bulimia*.

Mariana convidou Bianca para uma balada que iria acontecer na choperia da cidade e que estava sendo organizada pela turma de Biologia do sexto período, com o objetivo de arrecadar recursos para a festa de formatura. Bianca aceitou e após sair da UFPI foi para a casa de Mariana onde ficaram de arrumar-se para a festa.

Mariana percebeu que Bianca após um breve lanche feito na sua casa, correu para o banheiro, onde vomitou, mas, não comentou com a colega, que perguntou se estava tudo bem. Bianca ao vestir-se comentou com Mariana que estava se sentindo muito gorda e que precisava emagrecer. Mariana prontamente respondeu, que ela não estava gorda e que seu peso já estava abaixo da média para sua estatura.

Na festa, Mariana observou que Bianca não parava de falar que estava gorda, que precisava emagrecer e que ao comer sempre ia ao banheiro. Isso durou toda a festa. Ao sair da festa, Bianca sentiu-se mal e desmaiou. Mariana chamou pelos colegas, que socorreram sua colega e levaram-na para o hospital, local que ela ficou alguns dias.

No hospital após exames foi constatado que Bianca sofria com *bulimia* e *anorexia* e sua família logo procurou assistência médica especializada para a realização do tratamento. Consciente do problema Mariana e Bianca começaram a procurar na *internet* informações sobre a doença e decidiram criar um *blog* para compartilhar o tratamento.

Mariana, entendendo a situação da colega passou a conviver com ela ainda mais e a ajudá-la nas atividades da universidade para que ela não desistisse do curso. Na universidade Bianca passou a falar do seu problema e a participar de grupos de estudo e pesquisa que trabalham com temáticas relacionadas a corpo. O blog de Bianca ficou conhecido e agora ela ajuda outras pessoas a superar esse problema.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

A narrativa do grupo G5 inicia com a construção de uma cena típica da vida estudantil: arrecadação de recursos financeiros para o custeio de viagens a congressos, a

participação em minicursos, a realização de eventos, inclusive festa de formatura. No excerto do texto, a seguir, retomamos a cena narrada: “*Mariana convidou Bianca para uma balada que iria acontecer na choperia da cidade e que estava sendo organizada pela turma de Biologia do sexto período, com o objetivo de arrecadar recursos para a festa de formatura*”.

A construção social do corpo perfeito também ganha espaço na narrativa do grupo G5, ao tratar da bulimia³⁸ e anorexia³⁹, evidenciando as consequências da imposição do corpo perfeito apresentado por diversas instâncias sociais e culturais. Com seus estudos, Silva (2009) evidencia que imagens do corpo perfeito circula em diversas instâncias. Assim, o corpo é apresentado pela mídia como uma mercadoria entre tantas outras; também como atributos eróticos/sexuais, atléticos, sujeitados ao mercado, ao consumo. O corpo perfeito é apresentado de forma ilusória e reina o consumismo para sua aquisição, enquadrando, moldando os corpos (LE BRETON, 2016). Esse corpo, idealizado, passa a ser objeto de consumo, de modo que nele vão se instalando um conjunto de adoecimentos como a bulimia e a anorexia. Desse modo, o sistema capitalista que alimentamos, nos torna consumidores do que produzimos, ao tempo que perdemos nossa essência para nos adequarmos aos padrões sociais apresentados socialmente.

Nesse contexto, a personagem Bianca, ao tentar se adequar a padrões socialmente impostos, vive uma experiência vinculada à bulimia e anorexia. Distúrbios que refletem representações de corpo tem uma dimensão orgânica, mas estão intimamente articulados com a produção cultural do corpo ideal. Esta é uma discussão que a articulação conhecimento biológico e cultura tem espaço fértil. Nela não é possível deixar de pensar como processos de subjetivação estão intimamente articulados com a Biologia e o capitalismo.

A tratativa das temáticas bulimia e anorexia no espaço escolar são importantíssimas para a compreensão em amplitude da normatização de padrões impostos ao corpo, fator que ajuda a desvelar percepções de corpo vinculadas a interesses do mercado capitalista, a imposição de práticas que tornam os corpos similares e desprovidos de singularidades.

³⁸ Distúrbio do apetite caracterizado por episódios incontroláveis, chamados de acessos de hiperfagia, que, independentemente da anorexia nervosa, sobrevêm ao menos duas vezes por semana durante três meses ou mais. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas>>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

³⁹ Distúrbio alimentar caracterizado por peso abaixo do normal, receio de ganhar peso, uma vontade intensa de ser magro e restrições alimentares. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas>>. Acesso em: 12 de ago. 2019.

Atender aos padrões de beleza impostos pela cultura hegemônica uma forma de disciplinarizar os corpos para o consumismo. Portanto, problematizar os marcadores de beleza são fundamentais durante o ensino de Ciências e Biologia para um posicionamento crítico frente as imposições sociais, culturais e econômicas que modificam os corpos.

A *internet*, para as personagens da narrativa (Bianca e Mariana) passa a ser ferramenta de auxílio na luta contra os males sociais, biológicos, culturais (anorexia e bulimia), produtores de danos visíveis materialmente no orgânico e no subjetivo. Para Ribeiro (2015, p. 28), as tecnologias de comunicação são um “grande contributo para as mudanças no modo de ser e viver atual; é a possibilidade de interação e socialização através das ferramentas de comunicação mediadas pelas tecnologias digitais, principalmente os móveis.” Compreende a autora que os sujeitos são mobilizados a buscar as redes sociais pela relação com o outro:

Não há subjetividade sem alteridade, ou seja, eu dependo do outro para constituir minha identidade e me posicionar no e perante o mundo. Portanto, é necessária uma posição de alteridade diante do outro, onde exista uma ação de afastamento que possibilite retomar o acontecido, construindo um olhar capaz de captar os sentidos que os sujeitos produzem para suas ações. (RIBEIRO, 2015, p. 28).

Nesse processo de constituir-se a partir da relação com o outro e com o mundo, na contemporaneidade, as redes sociais possibilitam redimensionar as relações, as identidades, num vestir-se e despir-se de novos conceitos.

É importante ressaltar a menção feita aos grupos de estudo e pesquisa na narrativa do grupo G5, onde os narradores apenas discorrem sobre algo que faz parte de suas vidas. Na graduação, o incentivo à participação discente em grupos de estudo e pesquisa já é algo comum e tem tornado a vida dos acadêmicos mais agitada. Para Maximino e Liberman (2015), os grupos de pesquisa são espaços privilegiados de aprendizagem e, aprender neste contexto, significa “abrir-se para a construção coletiva e a leitura crítica da realidade – o grupo cria uma interdependência no compartilhamento de tarefas e se passa a aprender a planejar e colaborar” (MAXIMINO; LIBERMAN, 2015, p. 44).

Nas instituições de Ensino Superior os grupos de pesquisa têm crescido cada vez mais, com o propósito de integrar, ensino, pesquisa e extensão. Assim, a participação dos licenciandos é fundamental para maiores aprendizagens na área de formação e oportuniza experiências que venham a contribuir para sua formação pessoal e profissional. Para Rossit

et al (2018), a oportunidade da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, liderada com princípios norteadores e ancorada em conhecimento científico sólido.

Farias e Antunes (2009) compreendem que os grupos de pesquisa: “[...] possuem, em sua essência, o objetivo de colocar em convívio pessoas diferentes, pensamentos divergentes, realidades distintas, histórias de vida singulares, no sentido de que estas diferenças resultam no crescimento dos indivíduos enquanto grupo” (p. 5). Assim a personagem Bianca encontrou nos grupos de estudo e pesquisa apoio para o entendimento de questões vinculadas ao corpo e modos de ser e estar no mundo.

A experiência formativa com a narrativa no Estágio Supervisionado permitiu-nos pensar e experimentar da riqueza do trabalho em grupo, do poder empolgante da liderança, perceber a fragilidade dos conceitos, a ressignificação das palavras, a apropriação das experiências, a razão do conhecimento de si, o respeito à diferença, a razão de sermos diversos e diferentes na constituição sociocultural. Portanto, analisar os marcadores biológicos, sociais e culturais a partir da escrita e da leitura coletiva das narrativas relacionando-as à formação, foi um momento rico de ressignificação e interformação sobre a constituição dos corpos e a articulação conhecimento biológico e cultura.

5.3 Na interformação: reflexões e proposições sobre o ensino do corpo

Refletir a partir das narrativas produzidas, possibilitou-me de forma processual, e através do olhar do grupo sobre o mundo, ver o quão são diversas as formas de pensar os corpos e a formação. Reconheci o quão conteudista e de uma Biologia universal estava presente no início do trabalho com aquele grupo. Mas, ao longo do processo coletivo e das leituras que, paralelamente fui realizando, foi possível também ver emergir outras possibilidades de discussões sobre corpo e sobre o ensino de Biologia no espaço escolar e no espaço do Estágio Supervisionado.

Objetivando ampliar as discussões sobre os corpos no espaço escolar, foi proposto o trabalho de reflexão a partir de textos que versam sobre os corpos da cultura escolar. Ainda em grupo, tivemos o estudo dos textos previamente selecionados para aquele momento. A seleção dos textos foi parte da construção metodológica da pesquisa, e se alinhava à defesa de que o corpo é uma construção social, biológica e cultural e para essa compreensão, se torna fundamental a articulação entre conhecimento biológico e cultura.

As leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação, liderado pela professora doutora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, orientadora deste estudo, foi o *lócus* de definição dos textos a serem levados para o campo da pesquisa. No GPECS, pude participar como tutora de um curso de extensão⁴⁰ realizado em parceria com o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, liderado pela Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso, realizado de modo *online*, no ambiente da Plataforma Moodle/FURG, é constituído de um conjunto de videoaulas de autoria de pesquisadoras/es de ambos os grupos, e, ainda, de pesquisadores/as de grande renome nacional e internacional na pesquisa em gênero, sexualidade e educação.

De posse dos textos, os grupos realizaram a leitura com pausas para o confronto de ideias, exposição de pareceres sobre, relatos de experiências de formação, questionamento de práticas docentes, etc. Posteriormente, num processo de socialização das leituras os/as participantes foram convidados/as a compartilhar as impressões dos textos.

O grupo G1, ao compartilhar as ideias contidas no texto de Souza (2013)⁴¹, traz à tona questões culturais referentes aos gêneros e lançam a pergunta: Por que o enxoval de meninas costuma ser rosa e de meninos azul? Essa questão gerou certa inquietação entre alguns/mas dos/as participantes que preferiram afirmar: “Sempre foi assim” (E14); “Menina é mais delicada, por isso rosa” (E22); “Menino de rosa, seria muito estranho” (E18); “As mulheres gostam de rosa e os homens de azul” (E11). Nesse momento, as falas provocaram em mim a necessidade de ampliação das discussões naquele grupo relacionadas a gênero, pois questões culturais ainda não haviam permitido a participantes pensar sobre o fato de que os marcadores da feminilidade e da masculinidade interferem nas escolhas, no modo se ser e estar no mundo dos indivíduos.

Dando continuidade ao trabalho de exposição das ideias do texto de Souza (2013), o grupo foi identificando sobre como os valores culturais são construídos ao longo do nosso processo histórico e que, aos poucos, vão sendo naturalizados, e, nesse processo a Biologia ocupa lugar. Assim, no convívio com a família e com os/as amigos/as vamos

⁴⁰ O curso contou com duas edições: VIDEOCURSO 1 Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos e VIDEOCURSO 2 Educação para a Sexualidade: debates contemporâneos em discussão, foi oferecido a estudantes de graduação e pós-graduação, professores/as da educação básica e do ensino superior e a profissionais da saúde, da segurança e quem mais apresentasse interesse. As instituições envolvidas foram a FURG, UFU, UNIPAMPA e sua primeira edição foi no ano de 2016.

⁴¹ SOUZA, N. G. S. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

aprendendo a valorizar alguns artefatos em detrimento de outros e a classificá-los conforme as práticas observadas, ensinadas e aprendidas. Ampliando as discussões, os/as participantes do grupo apresentaram os efeitos das aprendizagens na sua íntima relação entre o natural e o cultural; a cultura e a Biologia (SOUZA, 2013, p.18). O grupo assim exemplificou: “*O fato de desejarmos malhar está associado ao culto do corpo belo, bem definido, uma questão cultural. Mallhar irá modificar o nosso corpo dando a ele uma nova aparência, mas pode causar algum tipo de lesão, que configura-se como biológico*”.

Após as afirmações referidas acima, o grupo passou a explorar as questões que permitem pensar os sentidos atribuídos ao corpo no espaço escolar. E, seguindo o texto estudado, expuseram que a cultura hegemônica está vinculada à biomedicina, que esta é a valorizada no espaço escolar. Assim, os conteúdos escolares apresentam-se restringidos a práticas e metodologias que valorizam o estudo do corpo em suas partes, os cuidados que devemos ter com ele, os riscos de infecções, etc. (SILVA, 2010).

À medida que esses saberes são legitimados socialmente através de propostas educativas, são considerados verdadeiros e legitimam o professor como representante do “conhecimento verdadeiro”. Uma consequência da legitimidade do saber apresentado foi a dificuldade do estabelecimento de conexão entre os saberes científicos e saberes culturais dos/as estudantes.

De acordo com Souza (2013) é necessário problematizarmos o corpo como um híbrido a partir da indagação: Que corpo é esse que possuímos? E levantar questões que não estão presentes no currículo, mas que tem espaço para emergir e serem discutidas. Assim, E10 pergunta: “Que questões são essas?” E o grupo prontamente responde: *mídia, consumismo, beleza, obesidade, bulimia, gênero, estética, homossexualidade, dentre outras*.

Ao tratarem do tema currículo, seguindo a ordem do texto lido, disseram pensá-lo como um conjunto de conteúdos a serem estudados e que nunca se indagaram sobre a escolha de um conteúdo em detrimento de outro. A leitura do texto, no tocante à temática currículo, deixou os/as alunos/as intrigados/as quanto à escolha dos conteúdos e o que estes podem significar em suas vidas. Houve um despertar, pela discussão do texto, para as intencionalidades do currículo.

Ao apresentar o pensamento da autora, os/as participantes expuseram que o currículo, na maioria das escolas, caracteriza-se pela descontextualização e fragmentação

de conteúdos, impossibilitando o trabalho integrado entre as disciplinas. Também afirmaram que, de modo geral, trabalham com fenômenos isolados e fora de um contexto social, político e cultural, desconsiderando a diversidade cultural.

Nesse contexto, o grupo foi sendo provocado a pensar que o discurso escolar sobre os corpos produz modos de ser a partir de determinadas representações. E, na escola, são apresentados corpos assexuados, sem história, anônimos, sem etnia, atemporais, reduzidos a órgãos, construindo, assim, representações centradas no discurso biológico (SOUZA, 2013). Nesse sentido se caracterizam como corpos distintos dos que estão fora de grande parte das lições escolares.

Assim, o grupo passou a defender a compreensão dos corpos como produção híbrida (biológica, histórica, cultural) que sofrem modificações constantes, em razão das diversas formas que vem sendo pensados pelas diferentes culturas. O grupo encerrou apresentado aos/as demais participantes a função da escola para Sousa (2013, p. 24): “A escola é uma instituição que tem papel de destaque na produção de representações sobre os corpos e na produção de identidades. Sendo assim, torna-se importante que incorporem outras abordagens sobre os corpos no currículo, buscando a superação das perspectivas biologizantes”.

Com a conclusão das falas, logo surgiram algumas afirmações a respeito do uso de narrativas: “*Após a escrita das estórias ficou fácil compreender o texto*” (E13); “*Não sei se eu teria compreendido esse texto sem antes ter feito as narrativas*” (E04). Desse modo, ficava evidenciada a potência da narrativa individual e coletiva para a produção da leitura do texto e de outros modos de pensar o corpo e a articulação Biologia e cultura. Ficou perceptível que os/as participantes ainda não haviam feito qualquer tipo de leitura sobre os aspectos que a pesquisa havia proposto. A narrativa, nesse contexto, abriu caminho para um processo reflexivo que não se limitou apenas na observância da constituição dos corpos por aqueles/as estagiários/as, mas me conduziram a pensar sobre como eles/as se movimentaram em meio ao conjunto de situações e estratégias narrativas; eles e elas puderam pensar nas relações de poder que estão intrincadas em redes de interesse e “emaranhados de significados e práticas de significação”(SOUZA, 2013) na produção das diversas possibilidades de fazer pensar o corpo e o conhecimento biológico.

O grupo G2, responsável pela leitura e apresentação do texto de Santin (2006)⁴², discorrem sobre o espaço do corpo nas pedagogias escolares. Iniciou contando a metáfora utilizada pelo autor para justificar a reflexão filosófica sobre o corpo. Assim, afirma Santin (2006, p. 39),

O filósofo seria o morador de uma casa. Nela, além do espaço onde se desenvolve a vida cotidiana, encontramos o sótão e o porão. A reflexão filosófica possibilita as descidas ao porão para encontrar as raízes ou os fundamentos daquilo que praticamos hoje; e propõe subidas ao sótão para alimentar os sonhos de novos horizontes existenciais. Os moradores de apartamentos, ao contrário, se contentam em contemplar apenas o que ocorre na atualidade.

Os/as participantes foram mobilizados a pensarem que as análises dos acontecimentos em um dado momento histórico são essenciais para a compreensão do que ocorre a nossa volta, então, para compreender o espaço do corpo nas pedagogias escolares atualmente, temos que fazer uma revisão da compreensão de corpo produzida na história. Voltar às raízes, essa tarefa corresponde ao que faz o filósofo (e o/a professor/a que desejar) e só agindo dessa forma, conseguimos entender o tempo e a cultura onde estamos inseridos/as.

Assim, os/as participantes do grupo fizeram a retomada proposta pelo autor. Com ela apresentaram a herança cartesiana do dualismo mente e corpo, que desvaloriza o corpo e supervaloriza a mente; a apresentação do corpo máquina e as teorias pedagógicas de caráter cognitivista.

A apresentação do corpo como objeto de normas disciplinares, de bons costumes e de posturas corretas associadas ao espaço ocupado pelo corpo no interior da escola, gerou uma série de reflexões quanto à organização da sala de aula, formato de carteiras, uso de recursos didáticos, uso do pátio das escolas, do recreio, e dos comportamentos permitidos. Por meio do apresentado, a participação foi intensa e imersa em processos de rememoração do tempo escolar.

Na minha escola, sempre ficávamos em fila pra entrar e sair da sala (E11).

⁴² SANTIN, S. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: **Corpo, Gênero, sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006.

Eu lembro que na aula de Matemática ninguém podia tirar as carteiras da fila (E21).

Eu tinha um colega que sempre cochilava sobre as carteiras, ele recebia advertência sempre (E18).

Na hora do recreio não dava pra correr, o pátio era pequeno (E15).

A professora dava o visto no caderno todos os dias (E19).

Se alguém levantasse pra fazer a ponta do lápis, o professor já reclamava (E07).

As falas foram revelando as práticas disciplinares num tom de concordância com as ideias do autor e, em pouco tempo, os/as participantes se enxergaram reféns do jogo de poder que intencionalmente disciplina os corpos. O corpo, sem participação direta nesse processo, foi posto subserviente a um projeto intelectualista e produtivista, é o que confirmam os/as estagiários/as, a partir dessa leitura.

Para Santin (2006), o corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola: a produção do conhecimento, que está atrelada ao projeto de sociedade racionalizada. O grupo concluiu o texto expondo que, embora o autor reconheça que ao longo do tempo maiores reflexões são feitas sobre “o ato de conhecer”, as pedagogias escolares ainda não superaram as amarras do pensar cartesiano. Para o grupo, essa conclusão surge do olhar sobre o processo de formação vivenciado por cada um dos/as seus/as participantes e das práticas escolares experienciadas durante o estágio.

O texto de Quadrado e Barros (2014)⁴³ foi socializado pelo grupo G3, que começou a exposição do texto fazendo referência ao processo de compreensão do que é o currículo. A discussão sobre currículo foi iniciada com o primeiro grupo, e o G3 retoma afirmando que, conforme as autoras (Quadrado e Barros, 2014, p. 116), foi a partir da “década de 1990 que estudos sobre o currículo passam a incorporar abordagens que buscavam compreender esse campo como lugar de relações de poder, assumindo um caráter político”.

A partir do argumento das autoras, o grupo movimentou-se pela busca do entendimento do porquê da escolha de uns conteúdos em detrimento de outros, e o fizeram tomando a problematização de aspectos da cultura hegemônica. Nesse processo,

⁴³ QUADRADO, R. P., BARROS, S. da C. de. Corpos, gêneros e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar. *Educação para a Sexualidade*. 2014. V. 23. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD).

observaram que as relações de poder são determinantes para a legitimação de autores e de conteúdos para comporem o conhecimento escolar e o currículo. O currículo passa a (re)construir identidades e é constituído por elas. “Além disso, o currículo é lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida e controlada.” (QUADRADO; BARROS; 2014, p. 118).

E12 no momento da discussão argumenta: “*É por isso que nas reuniões pedagógicas, os coordenadores sempre dizem aos professores para seguir os PCNs. Os PCN são documentos legitimados*”. E03, prontamente concorda com E12: “*Isso mesmo!*” respondeu. Os/as integrantes do grupo aproveitam para afirmarem que foi com os PCN de 1997 que houve a legitimidade para o trabalho com o tema “Orientação Sexual”. E que embora estivesse vinculado a uma visão biologizante de promoção da saúde, prevenção de doenças como a AIDS e gravidez na adolescência, abriu portas para as discussões sobre sexualidade no espaço escolar. A afirmação produzida pelo grupo foi retirada do texto que leram (QUADADRO; BARROS, 2014). Foi lembrado que, atualmente, no documento que substitui os PCN, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) os termos “gênero” e “orientação sexual” foram retirados do texto, limitando, do ponto de vista oficial, o espaço de discussão destas dimensões.

Ainda fazendo referência à sexualidade, o grupo afirma que está se limita às disciplinas Ciências e Biologia, por conta do caráter biologizante do currículo que está evidenciado nos livros didáticos e em outros materiais que são selecionados por docentes deste campo: filmes, revistas, vídeos, materiais didáticos em geral. Assim, a escola vem legitimando algumas concepções de gênero e sexualidade – a binária e heterossexual. Dessa forma, as escolas vêm “funcionando no agenciamento da vida, controlando e normatizando os corpos dos indivíduos e, através delas, o corpo social” (QUADRADO; BARROS, 2014, p. 124).

No viés de trabalho da abordagem biologizante do tema sexualidade não se encaixam discussões referentes a homofobia, preconceito, equidade de gêneros, diferentes modos de sentir prazer, dentre outros. Assim, as autoras estudadas afirmam ser necessário que as temáticas: corpo, gênero e sexualidade, sejam legitimadas no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, possibilitando assim um trabalho sistemático e efetivo no seu interior.

Para os/as participantes da pesquisa, alguns temas deveriam não só ser discutidos no espaço escolar, mas contemplados no livro didático. São eles: obesidade, racismo, o corpo na velhice, aborto, identidade de gênero, identidade sexual, homofobia, feminicídio, o corpo apresentado na mídia, bulimia e anorexia, abuso sexual, depressão, suicídio. A sugestão é a de que esses temas estejam agregados a conteúdos de Ciências e Biologia para não passarem despercebidos pela escola.

O fato de terem sugerido o estudo dos temas vai ao encontro da diminuição do preconceito existente em vários espaços. Eles/as acreditam que pessoas bem informadas podem mudar seu comportamento, se assim o desejarem, e que o trabalho escolar é fundamental no processo de exclusão de preconceitos, por ser espaço de formação de produção de subjetividades.

A sugestão de agregar os temas a Ciências e Biologia, segundo os/as participantes, veio da percepção dos conteúdos da área, como agente facilitador para o início do trabalho. Assim, acreditam que ao falar, por exemplo, sobre alimentação, o livro didático pode trazer a discussão sobre obesidade e sobre o preconceito a pessoas obesas; ao tratar sobre desenvolvimento embrionário, pode-se falar sobre aborto; ao tratar sobre sistema genital, pode-se falar de abuso sexual e gênero; ao tratar do sistema nervoso, pode-se falar da depressão e do suicídio; ao tratar da pele humana, pode-se estudar o racismo. Temas que fazem parte de diversas realidades educacionais e que oportunizam o conhecimento do corpo, o conhecimento de si, o conhecimento do outro e a recusa aos diversos tipos de preconceito. Vale ressaltar que os/as participantes não se opuseram à promoção dos discursos/temas, em todas as disciplinas do currículo escolar, como sugere as autoras do texto que eles/as leram – Quadrado e Barros (2014).

A retomada à narrativa pelo grupo G4 possibilitou a defesa de que os temas sugeridos não podem ser tratados de modo pontual, como, por exemplo, em palestras de pessoas convidadas pela escola. Nesse sentido, concordaram com as autoras que estes devem ser propostos de modo contínuo, com caráter político, reflexivo que discuta e desestabilize modelos hegemônicos⁴⁴ referentes às temáticas de corpo, gênero e sexualidade.

⁴⁴ As autoras citam como modelos hegemônicos: a heterossexualidade, a noção de criança inocente e assexuada, o modelo de família nuclear, dentre outros.

Sobre os materiais didáticos que servem de suporte às práticas pedagógicas, o grupo G4, que fez a leitura do texto de Santos (2007)⁴⁵, expôs que as representações de masculinidade e feminilidade estão postas nos livros didáticos para explicar a fisiologia que enfatiza o funcionamento do corpo masculino. Portanto, os livros didáticos também incorporam representações sexistas, racistas, colonialistas, etc., que circulam na cultura a partir do binarismo homem/mulher, macho/fêmea. Prolongando a discussão, o grupo apresenta os textos de Martin (1992) autor citado no texto que leram (Santos, 2007). Martin realizou estudos acerca das representações do papel do espermatozoide e óvulo. O grupo destacou que Santos apresenta a constatação, no estudo que realizou, do quanto o óvulo se comporta dentro de um padrão de feminilidade construído: é grande e passivo, não se move/ é carregado; e o quanto o espermatozoide é apresentado dentro de um padrão de masculinidade também hegemônico: é forte, rápido, ágil, penetra, tem velocidade, calda forte.

O grupo (G4) pontuou que as representações de masculinidade e feminilidade vêm sofrendo alterações por conta de descobertas feitas em laboratórios que estudam células reprodutivas. Recorrendo ao autor citado por Santos (2007), informaram que já há afirmações científicas de que a cauda do espermatozoide não é tão forte como se admitia e que, ao contrário do que se pensava, as moléculas adesivas do óvulo é que capturam o espermatozoide. Com as descobertas, novas representações vêm sendo disseminadas; agora o óvulo vem sendo descrito como uma “agressora fêmea engolidora”; “uma viúva negra perigosa e apavorante” (SANTOS, 2007).

Cabe lembrar que embora descobertas sejam feitas, ainda existem grupos na sociedade que preferem manter no anonimato essas informações e continuam a apresentar os papéis a eles convenientes, em um processo onde se determina o que deve ser ensinado ou não; que papéis de gênero e性uais devemos assumir ou são tornados válidos.

Outro aspecto trabalhado pelo grupo G3 foi a letra da música “O pulso”, cantada pelo ex-Titã(s) Arnaldo Antunes (1989).

O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa
Peste bubônica câncer pneumonia

⁴⁵ SANTOS, Luís. H. S. dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: **Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade:** discutindo práticas educativas, 1. 2007, Rio Grande. Anais. Rio Grande: FURG, 2007. p. 80-92.

Raiva rubéola tuberculose anemia
 Rancor cisticercose caxumba difteria
 Encefalite faringite gripe leucemia
 O pulso ainda pulsa
 O pulso ainda pulsa
 Hepatite escarlatina estupidez paralisia
 Toxoplamoze sarampo esquizofrenia
 Úlcera trombose coqueluche hipocondria
 Sífilis ciúmes asma cleotomania
 O corpo ainda é pouco
 O corpo ainda é pouco
 Reumatismo raquitismo cistite disritmia
 Hérnia pediculose tétano hipocrisia
 Brucelose febre tifoide arterioscleroso miopia
 Catapora culpa cária cãimbra lepra afasia
 O pulso ainda pulsa
 O corpo ainda é pouco

O grupo fez a exposição da música em vídeo⁴⁶ e pediu aos colegas para que se manifestassem quanto a compreensão da mesma. Assim, as falas foram emergindo: “Trata-se de doenças que podem afetar o corpo”; “O corpo não consegue suportar tantas doenças”; “É um alerta para cuidarmos do corpo”; “Um alerta para a prevenção de doenças do corpo e da mente”. As afirmações estavam suportadas em uma visão biomédica e logo emergiu a defesa da importância a prevenção das doenças.

Após as colaborações, o grupo retomou ao texto de Santos (2007) que realiza uma análise da letra da música. Para o autor, quando na música aparece o termo “o pulso ainda pulsa” há uma apologia à vida que resiste e insiste em viver apesar de tudo que ataca e faz mal ao corpo, seja no seu aspecto físico ou mental. Também é possível referenciar ao descaso com que o corpo é tratado em nossa sociedade, especialmente, o corpo e a saúde das populações mais desfavorecidas. Outra passagem referida pelo autor diz respeito ao trecho da música “o corpo ainda é pouco”, para ele, cabe pensar que o corpo ainda é insuficiente, isto é, que o trabalho sobre ele vai além do disciplinamento, inscreve-se na própria alma; ou, subjetivamente: “o constituem em uma dada direção, dando materialidade a ele e fazendo-nos pensar que somos isso que somos por nossa livre e espontânea vontade, ou simplesmente porque nascemos assim.” (p.81).

⁴⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PH3kNbVjN9E>

Quanto ao ensino do corpo humano Santos (2007) faz referência à ênfase dada ao estudo das doenças que o acometem. Assim, afirma “trata-se da saúde pelo seu lado inverso, seu contraponto (a doença)”.

O autor apresenta outros trabalhos⁴⁷ que ajudam a refletir sobre suas proposições. O grupo (G4) fez referência às sugestões referidas por Santos (2007) no intuito de ajudar os/as participantes a pensarem sobre as práticas docentes que limitam a percepção de corpo à dimensão biológica, desconsiderando sua construção sociocultural. Concluíram, concordando com o autor, afirmado a necessidade de um processo de desconstrução das narrativas hegemônicas acerca do corpo.

Para conclusão do momento proposto, o grupo G5 apresentou para os/as participantes, após a leitura que realizaram de Quadrado (2013)⁴⁸, o que consideraram pontos fortes do texto da autora:

O corpo que vem sendo apresentado para os alunos/as em sala de aula, é um corpo atemporal, sem história, sem rosto, pés, mãos, sexo, fragmentado em órgãos, funcionalista, deslocado do ambiente. (p. 19).

[...] a seleção de conteúdos nunca é um processo neutro, ela implica escolhas que estão estreitamente relacionadas à própria constituição do sujeito, ao tipo de indivíduo que ele deseja formar, [...]. (p. 20).

Os discursos sobre os corpos nos constituem, produzindo modos de ser. (p.20).

No discurso escolar só há espaço para as identidades hegemônicas, todas as demais são marcadas como “diferentes”. (p. 22).

O discurso biológico é visto como aquele que dita verdades sobre os corpos... (p. 22).

Os corpos são produções híbridas – biológicas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas... (p.23).

[...] os marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e faixa etária, atuam na produção desses corpos, posicionando-os nos diversos contextos sociais. (p.23).

⁴⁷ Santos(2007) apresenta a obra da artista plástica Nazareth Pacheco, um vestido feito de cristal e lâminas de gilete, que representa a fragmentação do corpo e da identidade, dentre outros.

⁴⁸ QUADRADO, R. P. Corpos Híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.** 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

Ao contribuir para a afirmação dos binarismos, a escola reforça a exclusão e (re)produz marcas identitárias, gerando espaços privilegiados para determinadas pessoas... (p. 24).

A partir dos trechos selecionados e apresentados pelo grupo (G5), as discussões estenderam-se ora, retomando a pontos já trabalhados, como o currículo, ora, trazendo termos ainda não vistos, como *produções híbridas*. Assim, no diálogo com o texto de Quadrado (2013), os/as participantes foram reafirmando que somos constituídos por aquilo que vemos, ouvimos, falamos, vivenciamos, por isso, precisamos buscar uma construção curricular que conte cole e incorpore a diversidade cultural, as questões de gênero, identidade sexual, etnia, corpo, dentre muitas outras.

Ao tomarem a escola como local de destaque na (re)produção de representações sobre os corpos e na produção de identidades, os/as participantes afirmaram ser necessário problematizar a visão da ciência como lugar de produção de verdade incontestável no processo de desconstrução do discurso hegemônico. Também apontaram os binarismos como produto do discurso hegemônico que gera grandes problemas sociais como a homofobia e o feminicídio, afirmando ser o espaço escolar o primeiro que deve trabalhar com temas do contexto em que os corpos estão inseridos combater tais barbaridades.

Ancorados/as nas ideias de Quadrado (2013), os/as participantes reafirmaram ser a mídia uma máquina produtora de modos de ser. Ela apresenta um discurso convincente e manipulador que, ao tempo que apresenta a diversidade cultural, molda comportamentos, identidades a partir da apresentação de representações de corpos necessárias à manutenção do sistema capitalista em que estamos inseridos.

Diante das abordagens do grupo, pude identificar que o trabalho com os textos após a narrativa foi de fundamental importância para a problematização de modos de pensar sobre os corpos e sobre as suas múltiplas formas de representação, sua apresentação/produção no espaço escolar. Assim, posso afirmar que a atividade com a narrativa carrega potencialidades formativas para a problematização da produção dos corpos e do movimento de reconhecimento da articulação conhecimento biológico e cultura.

A experiência com a produção das narrativas configurou-se como um momento de aprendizagem e discussão de conteúdos ainda não trabalhados no espaço das salas de aula que aquele grupo de estagiários/as frequentaram ao longo do seu processo formativo, fato

evidenciado nas falas deles e delas em momento de sondagem quanto à experiência formativa de produção das narrativas do corpo.

Com a narrativa consegui perceber a amplitude do tema corpo e as possibilidades de sua discussão no espaço escolar (E15).

A produção das narrativas ajudaram a perceber que não somos apenas um corpinho belo, mas somos aquilo que historicamente experienciamos (E19).

Gostei de fazer as produções narrativas, pois, pude perceber o que nos torna iguais e diferentes ao mesmo tempo (E21).

Com essa experiência aprendi que temos muitas coisas em comum e que isso faz parte da nossa cultura, assim meu corpo é biosocial (E10).

Eu ainda não havia lido textos como esses aqui trabalhados, já havia ouvido e visto algumas coisas na mídia, mas não em sala de aula (E07).

Achei a experiência válida, pois nos levou a pensar sobre questões ainda não trabalhadas no curso e que podem nos ajudar a resolver algumas situações no espaço escolar (E05).

Aprendi que tenho que ensinar o conteúdo corpo ressaltando sua constituição cultural, não devo ficar presa apenas aos conceitos do livro didático que apresenta a visão da biomedicina (E13).

Gostei da experiência, pois, tive que fazer meu desenho e a descrição do meu corpo, coisa que eu nunca tinha feito, dessa forma tive que olhar para mim mesmo (E04).

Percebi com as produções que não percebemos como somos manipulados pela mídia e o quanto nos moldamos para atender a suas imposições (E13).

Descobri que meu corpo é parte de tudo que eu vivo. Que não existe um corpo humano apenas biológico (E25).

Com os depoimentos sobre a experiência com a narrativa no contexto do Estágio Supervisionado percebo que os/as participantes construíram um repertório de conhecimentos sobre corpo que o constitui para além do biológico. Nesse sentido, a interinformação possibilitou: a troca de experiências e apresentação de noções de corpo, das subjetividades e singularidades dos sujeitos; o espaço de descrição do corpo, produção/narrativa imagética, possibilitou o olhar para si mesmo, na busca de marcadores biológicos e culturais que identificassem os sujeitos e os diversos marcadores da noção corpo que cada um e o grupo carrega; pensar as intencionalidades de produção de modelos

de corpos nos diversos espaços sociais e institucionais; tomar a experiência formativa com a narrativa como suporte para a tomada de decisões frente a problemas escolares que os/as estagiários/as e docentes podem vir a vivenciar.

Desse modo, percebo os cursos de formação de professores como alicerce para a problematização de marcadores da masculinidade, feminilidade, da orientação sexual, das diversas formas de preconceito e fobias existentes no seio social. Vislumbrar a formação para além do reconhecimento do corpo biológico nos espaços institucionais também é pensar na formação de cidadãos em espaço sociais que possam desde sua tênue idade aprender a respeitar o outro, as singularidades e subjetividades.

Diante na necessidade de (re)pensar/refletir sobre a cultura hegemônica que oprime, diminui, enquadra, disciplina o ser humano, também deve-se primar pela articulação universidade – escola, parceria que deve ser consolidada para a produção de conhecimentos ainda inquestionáveis em ambos os espaços educativos.

Formar futuros professores em parceria com instituições escolares possibilita a real apreensão do contexto social, cultural, econômico que produz os corpos ali em formação, portanto, espaço de aprimoramento da prática através da inserção dos futuros professores em espaços com problemas que devem ser questionados, compreendidos, solucionados, problematizados.

Com essa perspectiva de ação formativa, penso ser a universidade e escola espaço/lugar para pensar, (re)conhecer, (re)produzir o corpo que constitui-se para além do biológico, mas que na escola e em espaços de formação de professores ainda encontra-se suspenso, intocável, inquestionável.

Como Pimenta (2009), acredito no potencial formativo que advém da relação Escola e Universidade e nas inúmeras possibilidades formativas para alunos, professores, gestores e comunidade em geral, oriundas das reflexões sobre o papel desempenhado por essas instituições e pelas práticas pedagógicas adotadas no processo formativo. Assim, percebo que atividades como as desenvolvidas durante essa pesquisa-formação contribuem para a produção de conhecimento cabível a universidade e sua extensão aos espaços escolares. Confiante na relação integradora universidade-escola, penso ser fértil as reflexões sobre corpo para a desmistificação/desvelar de intencionalidades atreladas a cultura hegemônica.

CONCLUSÕES

No espaço/lugar do Estágio Curricular Obrigatório (Estágio Supervisionado) remeto-me a pensar sobre a produção de narrativas (imagéticas e escritas) como possibilidade para a (des)construção de experiências sobre o corpo e a articulação entre conhecimento biológico e cultura. Dessa forma, a produção individual e coletiva das narrativas de corpo oportunizou a articulação entre conhecimentos biológicos e cultura.

Tomar o Estágio Supervisionado como espaço/lugar da produção das narrativas sobre corpo instaurou-se como solo fértil, por ser instância de iniciação à docência; da reflexão sobre os conteúdos escolares; da reflexão sobre a prática docente; da socialização de experiências. Nesse sentido, as experiências advindas do estágio são formativas e a produção das narrativas (imagética e escrita) ofereceram pistas sobre a concepção de corpo internalizada durante o processo de formação e oportunidade de sua ressignificação.

A apreensão da interinformação e das potencialidades da narrativa no contexto do Estágio Supervisionado desvendam perspectivas sobre a dimensão pessoal, visto que a pessoa se forma e forma-se através da compreensão elaborada durante a experiência formativa. Os deslocamentos construídos pelos/as participantes no processo de interinformação configurou-se como produção de conhecimento. Conhecimento do próprio corpo, conhecimento da articulação conhecimento biológico-cultura, presentes nas imagens e escrita que revelam aprendizagem experiencial, recordações-referências e experiência formadora, através da narrativa onde se inscreveram as concepções de corpo apreendidas ao longo da vida.

Desse modo, o potencial da narrativa (individual e coletiva) fica evidenciado para a produção da leitura do texto e de outros modos de pensar a articulação Biologia e cultura. A narrativa abriu caminho para um processo reflexivo sobre os movimentos realizados pelos corpos para compreensão dos sentidos atribuídos ao narrado em meio às estratégias narrativas. Assim, o (re)conhecimento do corpo em sua dinâmica sociocultural nas narrativas se deu a partir da inter-relação entre o corpo e sua historicidade com apresentação de marcas culturais que definem o grupo social a que pertencem.

Em relação às rupturas com as concepções hegemônicas de corpo, as narrativas possibilitaram pensar o quanto elas podem ser uma ferramenta educativa e pedagógica possível para superação da visão de um corpo universal: o biomédico. Tal possibilidade

pode ser comprovada pelo modo como a narrativa fez emergir, em situação de interinformação, a diversidade de corpos produzidos e da multiplicidade de experiências que os definem como são. A produção das imagens e dos textos em grupos narrativos possibilitou aprendizagens múltiplas em todo o grupo, desde a vivência do outro até a composição e integralização de aspectos culturais que definem os corpos no grupo social no contexto do Estágio Supervisionado.

A apresentação do corpo vestido, do corpo com cor, do corpo no meio ambiente, do corpo na relação com o outro, do corpo que soluciona problemas, do corpo humano, do corpo com preferências, do corpo com defeitos, nas narrativas não é apresentado pelos livros didáticos, mas nos momentos rememorados da formação escolar: corpos com subjetividades e singularidades; corpos com expressões afetivas e marcas de gênero; um corpo que não é universal. Os conhecimentos biológicos presentes nas narrativas encontram-se associados à descrição física do corpo, num processo de reconhecimento de sua constituição genética, anatômica, fisiológica evidenciando aprendizagens relacionadas à apreensão do corpo apresentado durante a formação escolar.

Com a observação do corpo produzido pelo/a outro na interinformação, ocorre a identificação de regularidades e irregularidades que podem ser identificadas pelos/as próprios participantes, num processo de significação de objetos, comportamentos, expressões, articulação dos diferentes significados atribuídos pelo grupo aos conhecimentos biológicos e à cultura, particularmente, aqueles situados na escola e nos espaços de formação do/a futuro/a professor/as de Ciências e Biologia.

A narrativa imagética e escrita, na formação, marcam aprendizagens na vida pessoal e profissional. Na vida pessoal contribui com o olhar sobre o próprio corpo e sobre o corpo do outro em reconhecimento à diversidade de corpos, as suas subjetividades e singularidades. Na vida profissional ajuda a intervir na formação contemplando concepções de corpo antes não compreendidas e apresentando a possibilidade de olhar o outro com equidade, embora sejamos diferentes. A possibilidade de refletir sobre corpos com sexo, gênero, desejos, escolhas, corpos modelados, dentre outros foi intensa.

Nesse contexto, as narrativas evidenciam as singularidades e subjetividades dos sujeitos em formação, num processo de conhecimento do seu corpo como resultante do imbricamento biológico/cultural/social/político. Assim, refletir sobre o que compõe o

corpo, o modo de apreciar os corpos, defini-los e percebê-los, foi uma oportunidade formativa e de pesquisa bastante rica e enriquecedora.

À medida que a produção das narrativas mobilizava saberes oriundos da formação biológica recebida no processo de escolarização e na formação inicial em curso e saberes oriundas das experiências vividas, vi emergir modos de produção de subjetividades. Esse movimento me ajudava (e acredito que ao grupo de estagiários/as) a refletir sobre a valorização dos traços corporais que são aceitos ou não pela cultura hegemônica, que os definem como belos ou feios; gordos ou magros; altos ou baixos; femininos ou masculinos.

Como a sociedade impõe formas de ser e estar no mundo, foi perceptível nas narrativas a apreciação da busca pela perfeição corpórea imposta nos dias atuais: corpos magros, cabelos lisos, sobrancelhas arqueadas, corpo sem a exposição das genitálias, corpo com gênero definido, corpos definidos, que marcam um tempo no processo histórico de sua constituição. Embora tenha ocorrido com certa frequência nas narrativas a apreciação de atributos da cultura hegemônica, o corpo não apareceu fragmentado, sem rosto, sem personalidade, ele foi apresentado com atributos culturais que o definem como ser social e que se constitui nas relações com o outro, fator importante para pensar as relação Biologia e cultura no espaço de formação inicial.

O conhecimento biológico sobre corpo articulou-se à cultura, à medida que as experiências foram partilhadas através da rememoração de histórias e da identificação de fatores que contribuem para a produção do corpo na formação. Nesse momento, o reconhecimento da cultura como determinante na produção dos corpos, ajudou os/as estagiários/as a escolherem os adereços, as vestimentas, as marcas corporais que deveriam compor a narrativa na escolha daquilo que melhor pudessem representar os seus corpos, como alunos/as do Estágio Supervisionado da UFPI.

Caminho para o fechamento desta tese afirmando que o Estágio Supervisionado, no contexto do curso de Ciências Biológicas, constitui-se, portanto, espaço/lugar de (des)construção de experiências sobre o corpo e sobre o conhecimento biológico; ele é espaço em que os/as licenciandos/as podem ressignificar aprendizagens e agregar proposições plurais que apresentem o corpo para além do biológico. Em tese a análise indica que as narrativas sobre o corpo, no contexto do Estágio Supervisionado, constituem-se em experiências formativas que potencialmente contribuem para a ruptura com

paradigmas conservadores. Portanto, possibilitam a compreensão dos corpos como produção híbrida, na interface entre dimensões biológica, histórica e cultural.

Através das narrativas do corpo tornou-se possível, desvelar as representações instituídas pela cultura hegemônica sobre os corpos em um espaço-tempo que permite mobilizar saberes a serem trabalhados na Educação Básica. Desse modo, a potencialidade do trabalho da pesquisa com narrativa e num espaço de interformação ultrapassa o momento vivido em um espaço de formação inicial. Desse modo, espero que o trabalho proposto possa produzir bons frutos com o grupo de estudantes que constituiu o espaço-tempo da pesquisa que ora se encerra, mas que aponta para inúmeras outras possibilidades investigativas que tenham a formação inicial como objeto de estudo, especialmente, no campo das Ciências Biológicas em uma perspectiva transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica:** teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALBANO, M. de C. S. **Picos nas anotações do Ozildo Albano.** Picos: UFPI, 2001.

AMARAL, A; DOMINGUES, J. V; SILVA, N R S da. Escola juventude e corpos modificados. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Corpos, gênero e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Editora da FURG: Rio Grande, 2013. Caderno Pedagógico-Anos Finais.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 1995.

ARROYO, M. Questões da Licenciatura. **Cadernos da Educação.** v. 1. 1994, pp.1-24.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Ernantine Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, M. R; MATOS, P. M; COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo:** o corpo ontem e hoje. Portugal, Universidade do Porto. V.04.23n. (2011). [www.scielo
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>](http://www.scielo.br/doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004)

BERTUCCI, J. L. **O. Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de curso.** São Paulo: Atlas, 2009.

BARROS, S. Corpos, gêneros e sexualidades em jogo: conhecendo e refletindo algumas questões. In: RIBEIRO, Paula; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande: FURG, 2008. p. 101-104. (Caderno Pedagógico Anos Finais).

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOBBIT, J. F. **O Currículo.** 4º ed. São Paulo: Didática Editora, 2005.

BOGDAN. RC; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Alegre: Editora Porto Alegre, 1991.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação.** 2000. n. 19. pp. 20-28.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BOLÍVAR, A. *et al.* **La investigación biográfico-narrativa em educación:** enfoque e metodologia. Madrid: La Muralla, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOZZETTO, I. M. História de vida: formação e profissão. In: MARTINAZZO, C. J. (Org.). **Histórias de vida de professores.** Ijuí: UNIJUI, 2000, p. 119-189.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, 1997.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed/2001.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre; Artes Médicas, 1997.

CAETANO, M. Côncavo e Convexo: os limites e sentidos do olhar. In: SILVA, F. F. da. *et al* (Org.). **Sexualidade e escola:** compartilhando saberes e experiências. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

CALEFFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAPRA, F. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza:** uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARTER, K. *The place of story in the study of teaching and teacher education.* **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n.1, p. 5-12, 1993.
<https://doi.org/10.2307/1177300>

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO. A. M. P. de. **Os estágios nos cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CICILLINI, G. A. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S; CICILLINI, G. A. **Formação docente e práticas:**

olhares que se entrelaçam (Org.). São Paulo: Araraquara; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

CICILLINI, G. A. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra Nabuco. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. *et al.* (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 37-68.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 14 dez. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 14 dez. 2017.

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXPENSÃO. **Dispõe sobre o estágio obrigatório, no âmbito da UFPI**. Resolução n: 22\09. Teresina, UFPI, 2009.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógica nas pesquisas e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

<https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>

CUNHA, J. L. da.; MACHADO, A. dos S. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DESCARTES, R. **Discours de la méthode**. Paris: Garnier-Flamarion, 1637.

DIAS, A. F; CARVALHO, M. E. P. de. **Estudos sobre Corpo, Gênero, Sexualidade e Currículo.** Revista Espaço do Currículo. Vol.8. Out. 2015.

DURKHEIM, É. *Formes élémentaires de la vie religieuse.* Paris: PUF, 1968.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FARIAS, G. F.; ANTUNES, H. S. **A constituição de grupos de pesquisa e a figura feminina:** a trajetória do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA) no cenário social. Travessia: 2009.

FERNANDES, M. das G. M. **Problematizando o Corpo e a sexualidade de mulheres idosas;** o olhar de gênero e geraçao. Rev. enferm. UERJ. jul-set. 2009- 418-422p. 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRA, D. M. M. A. M; CAMINHA, T. Um corpo tecnorganico para a era da cibercultura: efeito sobre o sexo e o gênero. **Revist. Trab. Linguist. Apl.** Vol. 55. nº2. Campinas May/Aug-2016 pp.483-502.
<https://doi.org/10.1590/01031813>

FLOR, G. Corpo, Mídia e Status Social: reflexões sobre os padrões de beleza. **Rev. Estud. Comuns**, Curitiba, v.10, n.23, p.267-274, set/dez. 2009.
<https://doi.org/10.7213/rec.v10i23.22317>

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. In: **Ciências & Educação**, São Paulo: v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

<https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

GARCIA, C. Z. **“De mal com o espelho”:** Um estudo sobre a (re)configuração de corpos femininos pela cirurgia plástica. Dissertação de (mestrado)-Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2013. 106p.

GAYA, A. Discursos sobre o corpo ausente. In. Lebre, E & Bento, J. **Professor de Educação Física: Ofícios da Profissão**. Porto: FCDEF.UP. 2004.

GAYA, A. Será o corpo humano obsoleto? **Sociologias**. Porto Alegre, PPGS/UFRGS, n. 13, ano 6, p. 324-336, jan./jun. 2005.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000100013>

GIROUX, Henry & MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G; NECKEL, J; GOELLNER, S. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOELLNER, S. V.; FIGUEIRA, M. L.M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: In: SILVA, F. F. da et al (Org.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29. Mai./Jun., 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GONÇALVES, N. M. N. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia:** saberes mobilizados no estágio supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação). 154 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2015.

GOULART, C. F; CARVALHO. P. A. de. Corpo ideal e corpo real: a mídia e suas influências na construção da imagem corporal. **Rev. Psicologia. pt** . jun. 2018. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1209.pdf>> Acesso em: 12 de jun. 2019.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo:** Racionalidade da ação e racionalidade social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALL, S. *The work of representation*. In: SILVA, T. T. (Org.). **Representation: cultural representation and signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open Unisersity, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEILBORN, M. d. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia**, Rio de Janeiro: GráficaJB, 2002, p. 73-92.

IERVOLINO, A. S.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004>

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia.** Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, M. C. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** (online). Rio de Janeiro: 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 16 de abril de 2018.
<https://doi.org/10.1590/S1413-2478200200010003>

JUNQUEIRA, R.D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola.** v.7, n.13, p. 490 -498. 2013.

KRAMER, S. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

LACERDA, M. P. de. (Org.). **A escrita inscrita na formação do docente.** Rovelle: Rio de Janeiro, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-85.

LE BRETON, D. **Antropologia do Corpo.** Tradução: Fábio dos Santos Creder. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo.** Campinas Papirus, 2007.

LIMA, E. B. **Concepções de docentes de Biologia da Grande Aracaju sobre corpo.** Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Federal de Sergipe, 2013.

LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, produção do corpo. Porto Alegre, v.25, n.2, p.59-75, jul-dez.2000.

LOURO, G. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. et al. (Org.). **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 7-35.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, São Paulo, v.5, n.1, pp.176-183, Jun./Dez., 2012. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>> Acesso em: 03 de out. 2018.

MACEDO, R.S. A etnopesquisa crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo. **Revista entreideias.** São Paulo, n.4. 2000. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2946/0>> Acesso em: 04 de out. de 2018.

MASSETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-225-0>

MAXIMINO, V.; LIBERMAN, F. **Grupos e terapia ocupacional: formação, pesquisa e ações**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MELLOUKI, M. H.; GAUTHIER. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico. In: **Revista de Ciência da Educação**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25. n. 87. p. 297-344. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200011>

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira & Marin; FAPEMIG, 2012.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, LL. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. São Paulo: Junqueira & Marin. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: práticas em questão**. Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é Humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerário e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103- 130.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 93-114.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

QUADRADO, R. P. Corpos Híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. (Caderno Pedagógico Anos Iniciais).

QUADRADO, R. P.; NUNES, M. T.; SILVA, Kellen. Afinal, que corpo é esse? In: RIBEIRO, P. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Rio Grande: FURG: 2008. p. 69. (Caderno Pedagógico - Anos Iniciais).

QUADRADO, R. P. Que corpo é esse? In: RIBEIRO, P.; QUADRADO, R. (Org.). **Corpos, Gêneros e Sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 122. (Caderno Pedagógico - Anos Finais).

QUADRADO, R. P. Corpos, gêneros e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar. **Educação para a Sexualidade**. Rio Grande do Sul: 2014. V. 23. (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD).

QUADRADO, R. P. A adolescência como construção sociocultural e histórica. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 122. (Caderno Pedagógico - Anos Finais).

RIBEIRO, C. U. **O uso do facebook e suas interfaces com o processo ensino aprendizagem em uma escola mineira de Ensino Médio**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2017. 286p.

RIBEIRO, M. R. **Primitivos modernos: a modificação corporal e o retorno do corpo animal: entregarás tu corpo/animal em sacrifício ao grande outro**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 20. Porto Alegre, 2007. 148p.

RIBEIRO, P. R. C. Curso corpos, gêneros e sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In: SILVA, F. F. da et al (Org.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: método e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, B. **O poder da unidade**. São Leopoldo: Pallotti, 2006.

ROSSIT, R. A. S. et al. **Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP)**: narrativas em foco. Botucatu: Interfase, 2018.
<https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0674>

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SALLING, H. O. A história de vida para além do individualismo; as interpretações psicossociais das biografias. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P. 67-91.

SANT'ANNA, D. B. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, S. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: **Corpo, Gênero, sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Editora da FURG, 2006.

SANTOS, de S. B. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, de S. B. **Um discurso sobre as Ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento. 2010. Coleção: História e Ideias.

SANTOS, M. dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCOCELOS, G.; NADER, A. (Orgs.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, P. 61-79.

SANTOS, L.H. Pedagogia do corpo: representação, identidade e instância de produção. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual Currículo? Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Luís. H. S. dos. O corpo que pulsa na escola e fora dela. In: **Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**: discutindo práticas educativas, 1, 2007, Rio Grande. Anais. Rio Grande: FURG, 2007. p. 80-92.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, E.P. de Q; CICILLINI, G. A. A formação de professores em acontecimentos: a produção dos saberes escolares nas ciências naturais no nível médio. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M; AQUINO, O. F. (Org.). **Ensino médio:** estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012

SILVA. E. P. de Q. **A invenção do corpo e seus abalos:** diálogos com o ensino de Biologia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA. E. P. de. Estágio Supervisionado: espaço de ter lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, L. C. da; MIRANDA, M. I. (Org.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira &Marin: Minas Gerais, FAPEMIG, 2012.

SILVA, F. F. da. A produção de corpos generificados no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar.3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Caderno Pedagógico – Anos Iniciais.

SILVA, F. F. da. Linguagens, estilos, adornos corporais; a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. In: SILVA, F. F. da; et al. **Sexualidade e escola:** compartilhando saberes e experiências. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 73-102.

SILVA, M. C. de P. **Do corpo objeto ao sujeito histórico:** perspectivas do corpo na história da Educação Brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, M. **Metamemória-memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2004.

SOUZA, N. G. S. de. O corpo como uma construção bissocial: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Corpos, gênero e**

sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Editora da FURG: Rio Grande, 2013a. Caderno Pedagógico-Anos Finais.

SOUZA, N. G. S. Que corpo a escola produz? In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.) **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar.3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013b. Caderno Pedagógico – Anos Iniciais.

SOUZA, N. G. S. Pensando práticas constitutivas do corpo: os filmes infantis, a alimentação. In: SILVA, F. F. da; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. (Org.). **Sexualidade e escola:** compartilhando saberes e experiências. 3. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature.** New York: Longman Publishing, 1992.

TALOMINI, A.C.B. **Corpo, Ciência e Educação:** representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação por a Ciência). Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru, 2007.

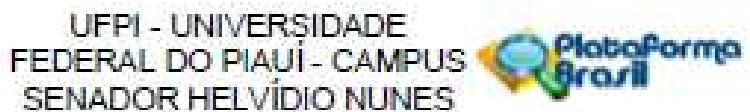
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

WORTMANN, M. L. C. Currículo e Ciências – As Especificidades Pedagógicas do Ensino de Ciências. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos Limites do Contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.129-58.

ZEICHENER, K. M. **Formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANIADO CEP/UFP



PARECER CONSUBSTANIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CORPO D@ ALUN@-MESTR@: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO.

Pesquisador: NILDA MASCIEL NEIVA GONÇALVES

Área Temática:

Verão: 2

CAAE: 09694919.4.0000.9057

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí Campus CSHNB, Picos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.342.226

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O CORPO D@ ALUN@-MESTR@: NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO.

Esta inserida na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Hipótese:

A articulação entre conhecimento biológico e cultura durante o Estágio Supervisionado dos Cursos de Formação de Professores de Biologia é possível para a compreensão em amplitude da temática "Corpo Humano", partindo das possibilidades e potencialidades da narrativa sobre o corpo d@s alun@s-mestr@s.

Critério de Inclusão:

-Está regularmente matriculado na disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Ciências Biológicas da UFPI, campus Senador Helvídio Nunes de Barros.-Desejar participar da pesquisa.

Metodologia

A pesquisa, descritiva a medida que pretende apresentar as narrativas como uma experiência potencialmente formadora.

| | |
|----------------------------|-------------------------------|
| Endereço: CHICO DUARTE 905 | CEP: 64.607-470 |
| Bairro: JUNDI | |
| UF: PI | Município: PICOS |
| Telefone: (86)3402-3003 | E-mail: cep-picos@ufpi.edu.br |

**UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
SENADOR HELVÍDIO NUNES**



Continuação do Parecer: 1340.290

Toda e qualquer pesquisa gera riscos, porém, asseguramos que neste estudo os riscos aos participes são mínimos, tais como, a possibilidade de sentir desconforto em descrever a sua concepção de corpo. Ressaltamos que, em caso de ocorrência do dano citado acima, os pesquisadores comprometem-se em acompanhar individualmente os participantes de modo a deixá-los a vontade para produzir apenas o que desejarem, bem como, reafirmarão a garantia do sigilo absoluto quanto a identidade dos participantes.

Benefícios:

- O esclarecimento de questões referentes a fragmentação do corpo no ensino de Ciências e sua articulação com a cultura.
- O levantamento de questões que levem a compreender que a narrativa é uma possibilidade de trabalho para a integralidade da cultura e conhecimentos da biomedicina, caracterizando assim o corpo como bio-social.
- Desenvolvimento da criatividade textual individual e coletiva. Maior conhecimento de si.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências apontadas anteriormente foram solucionadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem comentário

Recomendações:

Os termos obrigatórios foram apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Data | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_1277866.pdf | 23/04/2019 21:35:16 | | ACEITO |
| Cronograma | cronograma.jpeg | 23/04/2019 21:31:54 | NILDA MAGGIEL NEIVA GONÇALVES | ACEITO |
| TICLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TICLE.docx | 23/04/2019 21:29:06 | NILDA MAGGIEL NEIVA GONÇALVES | ACEITO |

Endereço: CICERO DURANTE 205

Bairro: JUNDI

CEP: 64.607-670

UF: PI

Município: PIOMBS

Telefone: (85)3423-3003

E-mail: cep-pi@ufpi.edu.br

**UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
SENADOR HELVÍDIO NUNES**



Continuação do Pesquisador: 33402.200

Participante: - @ alun@-mestr@ da UFPI/CSENHNB Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFPI.

Coleta de dados- produção textual narrativa Para análise dos dados da pesquisa será utilizada a técnica de Análise de Conteúdos. Barolin (2011).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as possibilidades e potencialidades das narrativas sobre o corpo d@s alun@-mestr@, em uma turma de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UFPI – Campus Picos-PI, para a produção da articulação conhecimento biológico e cultura.

Objetivo Secundário:

- Produzir a articulação conhecimento biológico e cultura a partir das narrativas dos corpos alun@-mestr@s em uma turma de Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas, da UFPI.
- Revelar as concepções de corpo produzidas nas narrativas dos corpos alun@-mestr@s.
- Identificar as articulações reveladas nas narrativas de corpo de alun@-mestr@s com a formação em Ciências Biológicas.

Riscos:

Toda e qualquer pesquisa gera riscos; porém, asseguramos que neste estudo os riscos aos participes são mínimos, tais como a possibilidade de sentir-se constrangido em revelar informações pessoais ou ainda de haver desconforto em descrever a sua concepção de corpo. Ressalta-se que, em caso de ocorrência dos danos citados acima, os pesquisadores comprometem-se em prestar assistência no sentido de suspender a participação do referido sujeito.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: CHACO DIAVITI 906

Bairro: JUNDI

CEP: 64.637-670

UF: PI

Município: PIROS

Telefone: (86)3422-3003

E-mail: cex-picos@ufpi.edu.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “**O corpo d@ alun@-mestr@: narrativas, experiências e formação.**”

Pesquisador responsável: **Profa. Ma Nilda Masciel Neiva Gonçalves**

Instituição/Departamento: **UFU/PPGED**

Telefone para contato: **(89) 999229946**

Pesquisador participante: **Profa. Drª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**

Telefone para contato (inclusive a cobrar): **(34) 88454144**

Prezado Senhor/Senhora,

Convidamos-lhe a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa em Educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao condutor deste estudo, a doutoranda Nilda Masciel Neiva Gonçalves, quaisquer dúvidas que venham a surgir. Após ser esclarecido(a) sobre todas as informações que julgar necessárias, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa intitulada “**O corpo d@ alun@-mestr@: narrativas, experiências e formação**” tem como objetivo analisar a produção de narrativas sobre corpo de um grupo de estagiários, no contexto do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Ciências Biológicas da UFPI. Os dados serão coletados por meio da narrativa imagética e escrita do corpo do/a estagiário/a do curso de Ciências Biológicas da UFPI, que ocorrerá de forma individual e coletiva em encontros previamente marcados e que serão filmados. As imagens e textos produzidos serão socializados nos encontros.

Nesta pesquisa não há benefício direto para o participante, entretanto, poderá evidenciar os anseios dos partícipes no que se refere a potencialidade da narrativa para

compreensão em amplitude da constituição do corpo biológico/cultural durante o Estágio Supervisionado. Além disso, os resultados obtidos fortalecerão a discussão sobre a temática e possibilitarão melhorias na prática dos professores de biologia.

Toda e qualquer pesquisa gera riscos, porém, asseguramos que neste estudo os riscos aos participes são mínimos, tais como a possibilidade de sentir-se constrangido em revelar informações pessoais ou ainda de haver desconforto em descrever seu próprio corpo. Ressalta-se que, em caso de ocorrência dos danos citados acima, os pesquisadores comprometem-se em prestar assistência no sentido de garantir o anonimato dos participantes.

O sujeito terá garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, terás acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Se concordar em participar do estudo, sua identidade será mantida em sigilo. Esclarecemos que durante o período de participação, o sujeito terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Eu, _____, portador de RG número _____ e CPF número _____, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li descrevendo o estudo “**O corpo d@ alun@-mestr@: narrativas, experiências e formação**”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização, sem penalidades ou prejuízo de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Picos, ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura dos pesquisadores

Observações complementares:

Caso deseje fazer alguma consideração ou sanar dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-UFPI - Campus Universitário Senador Helvídio Nunes de Barros, Pró Reitoria de Pesquisa – PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Picos – PI. Telefone: (86) 3422 4200. Email: cep.ufpi@ufpi.br . Web: www.ufpi.br/cep

ANEXO C - FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Gênero: _____

Naturalidade: _____

Curso de Licenciatura: _____

Período em que está matriculado: _____

Conclusão do 2º grau: () escola pública () escola privada

Trabalha: () sim () não

Área em que atua, caso trabalhe: _____

Informações que achar relevante acrescentar

ANEXO D - PLANO DE AÇÃO FORMATIVA PARA COLETA DE DADOS

Quadro 9 - Ações formativas da produção de dados

| Etapa | Nomenclatura | Objetivo | Produção |
|----------------|--|--|--|
| 1 ^a | Estagiário/a, que corpo é esse? | -Identificar e problematizar os marcadores biológicos, sociais e culturais atribuídos e percebido durante a produção dos corpos. | -Desenhos individuais e coletivos de corpos de estagiários/as em processo de formação. -Narrativa escrita dos corpos produzidos individualmente e coletivamente. |
| 2 ^a | Histórias – experiências do corpo do/a estagiário. | -Articular conhecimentos biológicos e cultura problematizando os marcadores biológicos, culturais e sociais na produção do corpo do/a estagiário/a. | -Narrativa escrita de histórias que envolvam mais de um dos personagens (corpos de estagiários/as que foram produzidos), integrando a eles palavras que fazem parte da linguagem biológica, social e cultural. |
| 3 ^a | Meu corpo, teu corpo, na formação. | - Verificar na literatura que versa sobre corpo, subsídios para sua compreensão como constituição biológica e cultural para o ensino de Ciências e Biologia, | -Discussões sobre o corpo biosocial e problematização de questões curriculares para a aprendizagem do conteúdo corpo no ensino de Ciências. |
| 4 ^a | Que corpo é esse? | -Apresentar do material produzido durante o trabalho com a temática corpo. -Avaliar a produção das narrativas. | -Confecção de mural para apresentação das representações de corpo produzidas durante os encontros de formação. - Avaliação dos momentos de produção da narrativa. |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

ANEXO E - NARRATIVA ESCRITA DO CORPO DO/A ESTAGIÁRIO/A (PRODUÇÃO INDIVIDUAL)

Texto 1 - Narrativa da estagiária E01

Meu corpo não é o corpo mais belo do mundo, mas é o que tenho. Tenho cabelo crespo, por isso, gosto de mantê-lo curto e preso. Sou negra e me orgulho disso, pois reconheço a luta do povo negro e sua contribuição para constituição do nosso país. Tenho olhos escuros e miopia, para corrigir esse problema uso óculos. Sou magra e alta, tenho as pernas finas, mas gosto delas assim mesmo. Gosto de roupas simples e que me deixem confortável.

Aprendi a trabalhar muito cedo e sou multiuso, faço de tudo um pouco, atualmente, trabalho com vendas pela manhã e tarde. À noite faço o curso de Biologia na Universidade Federal do Piauí. Adoro a UFPI e os amigos que encontro diariamente. Eles nunca reclamaram do meu corpo.

Texto 2 - Narrativa da estagiária E05

Sou uma pessoa baixa de 1,57m de altura, cabelos médios, ondulados e escuros, olhos grandes acompanhados de um óculos que quase nunca tiro da face, cílios alongados e sobrancelhas um pouco arqueada, tenho rosto redondo devido as minhas bochechas avantajadas principalmente quando dou um sorriso, particularmente gosto muito dele, embora minha boca seja pequena. O pescoço é proporcional ao tamanho da minha cabeça. Meu corpo, é magro e a coluna um pouco torta devido a minha escoliose. Tenho gordurinhas na barriga, que não me permite uma cintura fina, detalhe que não me incomoda muito, tenho a pele clara com um pouco de sardas, peitos pequenos que eu gosto muito, pois quase não preciso usar sutiã, meus membros inferiores e superiores são finos, mas desempenham suas funções muito bem e uso sandália de numeração 35.

Texto 3 - Narrativa do estagiário E8

Sou um rapaz de cor escura, tenho cabelos crespos e escuros, assim como minha barba. Não sou muito alto e muito menos gordo. Adoro minha camiseta preta e sempre estou com ela na universidade, acho até que meus colegas me reconhecem pela camiseta. Não sou de falar muito, embora, os professores digam que sei me expressar muito bem. Sou tímido, mas gosto de participar das aulas e de expor meu ponto de vista. Não tenho medo de fazer perguntas.

Estou de bem com meu corpo, pois acho que estou no peso ideal e bem malhado. Gosto de esportes e de bater uma bolinha com os amigos nos fins de semana, mas não descuido das atividades acadêmicas, gosto de tudo muito organizado e realizado com precisão.

Texto 4 - Narrativa do estagiário E09

Meu corpo é único em sua essência, mas, provido de material biológico que são comuns. Assim, tenho cabelo longo e castanho, não penso em cortar, ele define minha identidade e personalidade forte, estão hora soltos, hora amarrados. Corpo bem definido, pois gosto de malhar e praticar esportes, acho necessário para manutenção do corpo saudável. Tenho olhos castanhos, mãos grandes que adoram desenhar, por isso, sempre tenho comigo lápis e papel. Gosto de estar com roupas confortáveis, assim, camiseta, short e tênis compõem meu visual. Tenho uma pele clara que está ficando escura por conta do clima quente da minha região e do contato intenso com a natureza. Botânica é a área da biologia com que mais me identifico.

Texto 5- Narrativa do estagiário E10

Meu corpo é fiazinho, poderia ser um pouco mais cheinho, mas estou bem na fita, tá na moda ser magro. Tenho pele clara e cabelo curto e liso. Não me acho vaidoso, por isso, sempre estou com uma camiseta e uma calça jeans, como as pernas são fininhas a calça é o ideal. Tenho olhos castanho claro e sorriso largo. Gosto do curso de Biologia, curso que estou fazendo, mas gosto mais ainda da roça de meu pai e de estar perto dos animais que ele cria. O contato com a natureza me faz muito bem, por isso não abro mão de estar na roça todos os fins de semana, diferente dos colegas que preferem ir a festas com a galera.

Dizem que sou extrovertido, mas eu não me considero, sou tímido mesmo, embora, faça tudo que é solicitado por colegas e professores do curso. Não sou alto, mas não me considero baixo, sou bonito e divertido. Sou um bom amigo e curto amizades sólidas.

Texto 6- Narrativa da estagiária E12

Não é fácil descrever meu corpo. Tenho um corpo que não adoece facilmente, isso muito me alegra, pois não gosto de remédios e hospital. Estou acima do peso ideal para minha estatura, mas, não consigo reduzir, pois, gosto de salgados e coca cola. Não sou vaidosa, por isso, meus cabelos sempre estão soltos e ondulados, não gosto de alisar. Também não uso curto acessórios como brinco, colar, anéis, pulseiras e batom. Não costumo arrumar as sobrancelhas e usar maquiagem, me sinto esquisita quando preciso utilizar. Gosto de vestir roupas que não marcam meu corpo, por isso, as calças jeans e as camisetas são peças que uso com frequência.

Na universidade gosto das aulas práticas nos laboratórios, quero fazer pesquisa na área de genética. Gosto das atividades em grupo e das pessoas que são discretas. Também gosto muito

da comida do restaurante universitário. Meu corpo se adapta a cada um dos momentos e situações que vivo dentro e fora da universidade.

Texto 7- Narrativa da estagiária E13

Eu sou baixa e gordinha! Minha pele é parda/mulata, tenho cabelo curto e com a cor indefinida, ele é naturalmente ondulado, mas às vezes escovo, gosto muito de preto e dificilmente uso acessórios, sempre estou com uma mochila porque ando com a minha casa dentro dela, não costumo usar maquiagem durante o dia, não uso e nem nunca usei óculos de grau e aparelho dentário, não tenho tatuagens e nem piercing, tenho nariz e a testa grande e meu pé é pequeno e redondo! Enfim, essa sou eu.

Texto 8- Narrativa da estagiária E14

Sou baixinha, tenho 1,55 de altura apenas, cabelos ondulados e curtos de cor castanho escuro, assim como meus olhos. Minha pele é clara e meu rosto é oval e meio cheinho, também sou um pouco gordinha. Meus olhos e nariz são pequenos e minha boca é grande. Geralmente não uso nenhum adereço, minhas orelhas não são furadas, não costumo usar jóias, apenas uma pulseira feita de sementes. Não passo muita maquiagem, mas sempre uso batom ao sair de casa, não gosto de falar em público e também não gosto de conversar muito.

Texto 9- Narrativa da estagiária E15

Eu tenho um corpo todo pequenino, sou baixinha e isso me incomoda. Tenho pele clara e cabelo claro, que sempre mantendo escovado. Minhas sobrancelhas são arqueadas e grossas, acho bonito assim, uso aparelho dentário a alguns anos e já não sei como são meus dentes sem ele. Sou alucinada por acessórios, então, nunca saio sem brincos, colar, pulseira, relógio, anéis e uma bolsa. Tenho olhos castanho claro e nariz empinado.

Gosto de acompanhar a moda, por isso, não dispenso os looks do momento, visto de tudo e tudo me cai bem. Adoro sorrir, trocar ideias e andar pelos corredores da universidade nos horários vagos. Não sou muito inteligente, mas, costumo passar em todas as disciplinas.

Texto 10- Narrativa da estagiária E16

Eu tenho um cabelo preto e ondulado e acho ele lindo, antes eu não gostava dele, queria um cabelo liso e grande, com o tempo entendi que tenho que valorizá-lo, assim, tenho a certeza que tenho o melhor cabelo do mundo. Ademais, tenho orelhas e olhos pequenos, meus braços são gordos e grandes e não gosto muito, no entanto é de família. Eu tenho seios grandes, bumbum grande, pernas e braços grandes, gosto muito das minhas coxas, entretanto, poderia ficar melhor

se fossem definidas, eu tenho dedos grandes nas mãos e acho feio os dos pés, acho lindo meus lábios, dentes e sobrancelhas.

Não gosto muito de maquiagem, porém gosto das minhas sobrancelhas corrigidas e uma cor na boca. Meu corpo está longe dos padrões de beleza de hoje, mas nunca me senti mal por isso, pelo contrário, me acho linda e estou de bem comigo mesma. Uso óculos há algum tempo e sempre carrego uma bolsa com canetinhas para as atividades a serem realizadas na universidade. Também visto bastante a camiseta do curso de Biologia, assim, não preciso estar preocupada com o que irei vestir todos os dias.

Texto 11- Narrativa da estagiária E17

Sou baixa, branca, cabelos pretos longos e magra. Detalhadamente: Tenho 1,58 de altura, rosto redondo, olhos castanhos escuros, cílios médios e sobrancelhas finas, uso óculos apenas para estudar e ler, mas deveria usar frequentemente. Tenho boca carnuda na parte inferior, ao sorrir minhas bochechas e nariz ressaltam seu tamanho. Minha pele é clara, cabelos castanhos compridos e finos. Meu corpo é magro, com muita flexibilidade nos braços e mãos, apesar disso possuo alguns excessos de gordura na parte do abdômen e braços. Também me descuido da alimentação e atividades físicas. Minha numeração de roupas é tamanho 38 e calço 36. Gosto de fazer leituras e estar com os amigos.

Texto 12- Narrativa da estagiária E18

Eu sou uma pessoa baixa, magra, morena clara, tenho olhos médios e castanhos, tenho cabelo curto e preto, lábios grossos, gosto sempre de usar brincos, nariz pequenos, tenho orelhas pequenas, pés grandes, tenho mãos grandes, gosto e uso sempre anéis, tenho cílios médios, minha sobrancelha é fina, meu cabelo é ondulado só que gosto de pranchar ele para ele ficar liso, tenho bochechas grandes, costumo usar calça e tênis quase sempre pra ir para universidade. Uso óculos e visto bastante a camiseta do curso de biologia.

Texto 13- Narrativa da estagiária E19

Externamente posso um corpo de estatura baixa, pele parda e um padrão magro. Costumo ser identificada por um sinal que tenho no meio da testa e pelos cabelos longos castanho escuro, pois são minhas principais características. Minha testa é grande, sobrancelhas grossas, boca carnuda, seios e bumbum são proporcionais ao corpo e quase sempre uso unhas discretas. Além dessas características, vou ressaltar também os óculos e aparelho odontológico, que fazem parte do meu corpo o tempo todo, pois participam do processo de transformação e funcionamento.

É fácil identificar algumas características indesejadas como os famosos "pneuzinhos" e dedos grandes e finos.

Internamente o meu corpo é constituído por diferentes partes, entre elas, a pele como já falei, os músculos, os ossos, os nervos... Cada parte do corpo é formada por inúmeras células que apresentam formas e funções definidas. Além disso, existe os tecidos, órgãos e sistemas, os quais funcionam de modo integrado, ou seja, todas as partes funcionam em sincronia.

Texto 14- Narrativa da estagiária E21

Gosto muito de meu corpo, não faria modificações nele. Sou baixinha, mas tenho o corpo bem modelado, com pernas bem definidas e bumbum empinado. Tenho traços delicados um rosto fino, com olhos castanhos e sobrancelhas feitas. Meu cabelo é claro e estou com ele sempre arrumado e com tiaras, lacinhas ou pressinhas presos a ele.

Sempre ando maquiada com tons leves, acho que a maquiagem define os traços e corrige algumas imperfeições da pele, levanta o astral e me faz sentir bem. Gosto de roupas da moda e bem confortáveis, procuro estar sempre elegante. Curto muito acessórios, por isso, não deixo de utilizar colar, brinco, anéis e bolsas.

Sou uma aluna muito aplicada e faço as atividades sempre que solicitado, fiz bons amigos na UFPI e adoro fazer atividades em equipe. Trabalho e estudo, isso ajuda a manter meu corpo e mente sempre ativos.

Texto 15 - Narrativa da estagiária E22

Eu tenho um cabelo longo, castanho escuro, uma mistura de liso e ondulado natural, mas na verdade, uso mais liso, pois, faço escova. Meu rosto é um pouco arredondado, tenho olhos e sobrancelhas castanho escuros também, uso óculos há um ano, minhas orelhas não são nem tão pequenas e nem tão grandes, meu nariz é um pouco grande, sou alta de 1,66cm e magra com peso de 58 kg, tenho 70cm de cintura e sou branca um pouco queimada do sol, o que acaba modificando o fenótipo, tenho unhas grandes que geralmente estão pintadas, meus pés são um pouco grandes também, calço 37/38, e um fato muito importante é que na maioria das vezes estou sempre com uma expressão de sono no rosto.

Texto 16 - Narrativa da estagiária E23

Nesse corpo habita um ser que apesar de imperfeito tem suas qualidades. Eu tive muita dificuldade de fazer meu rosto, creio que o sorriso não ficou igual, já que dizem que meu sorriso é

lindo, porém saiu feio. Tenho "covinhas" e expressões faciais que não foram expressas nesse desenho.

Bem, eu sou alta, magra, cabelos pretos e curto. Apesar das muitas pessoas gostarem do meu tipo de corpo, eu particularmente não gosto tanto assim. Já fui confundida com um menino quando vesti roupa preta e larga, tênis e moletons.

Uso maquiagem leve no dia a dia, sem exageros é claro. Um corpo bonito é aquele que tem uma pessoa feliz por trás dele.

Texto 17 - Narrativa da estagiária E24

Eu sou uma pessoa baixa, magra, morena clara, tenho olhos puxados e castanho claro, tenho cabelo curto e preto, lábios grossos, nariz e orelha pequenas, pés grandes, tenho mãos delicadas, gosto e uso sempre sapatinhos com salto, pra ficar elegante. Minha sobrancelha é fina, meu cabelo é ondulado só que gosto de pranchar para ele ficar liso, tenho bochechas grandes, costumo usar saia e short pra ir a Universidade.

Meu corpo diz muito sobre quem eu sou e do que gosto, sou muito intensa no que faço e me permito experimentar coisas novas, mudo de visual sempre que estou com vontade, os colegas às vezes estranham minha ousadia. Faço com meu corpo o que gosto.

Texto 18 - Narrativa da estagiária E25

Tenho baixa estatura, braços e pernas finos, sou magra. Com cabelos longos e escuros e pele morena clara. Face oval com pequenos olhos, nariz médio e boca grande que não se encaixa perfeitamente por conta da desproporcionalidade do maxilar. Unhas curtas, uso óculos, nem sei porque não desenhei meu óculos, não fico sem ele. Tenho a coluna curvada por conta da minha postura. Sou muito ansiosa e as vezes estressada, gosto muito de comer. Não costumo vestir vestido, com maior frequência uso calça jeans ou short e blusinha. Acho que tem muitas imperfeições no meu corpo, mas, é o que tenho. Adoro estar na UFPI com os amigos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

ANEXO F - FOTOS DA PRODUÇÃO DE DADOS

Figura 32 - Produção imagética/escrita individual do corpo do/a estagiário



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Figura 33, 34 - Produção imagética do corpo do/a estagiário em grupo narrativo



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

Figuras 35, 36 – Montagem coletiva do mural



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2019.

