

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

***O CORPO (IN)VISÍVEL NOS PARÂMETROS CURRICULARES
NACIONAIS – ENSINO FUNDAMENTAL***

CRISTIANE PESSÔA DA CUNHA LACAZ

CAMPINAS

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O CORPO (IN)VISÍVEL
NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
- ENSINO FUNDAMENTAL -**

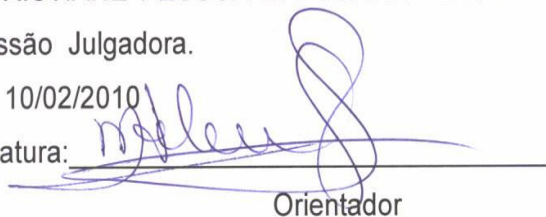
CRISTIANE PESSÔA DA CUNHA LACAZ

Orientadora: MARIA HELENA SALGADO BAGNATO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por CRISTIANE PESSÔA DA CUNHA LACAZ e aprovada pela Comissão Julgadora.

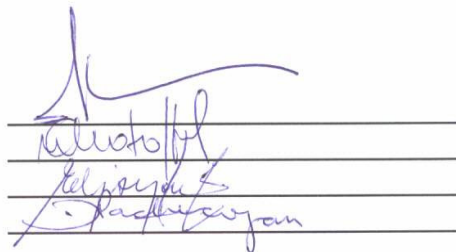
Data: 10/02/2010

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L116c Lacaz, Cristiane Pessoa da Cunha.
O corpo (in)visível nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental / Cristiane Pessoa da Cunha Lacaz. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Maria Helena Salgado Bagnato.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Corpos. 2. Parâmetros curriculares nacionais. 3. Ensino fundamental. 4. Saúde da criança. I. Bagnato, Maria Helena Salgado. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-337/BFE

Título em inglês : The (in)visible body on National Curriculum Parameters – Fundamental Education

Keywords : Body ; National Curriculum Parameters; Fundamental education

Área de concentração : Ensino e Práticas Culturais

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Maria Helena Salgado Bagnato (Orientadora)

Profª. Drª. Eliana Ayoub

Profª. Drª. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Profª. Drª. Tania Vignuda de Souza

Profª. Drª. Marialda Moreira Christoffel

Data da defesa: 10/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : cristianelacaz@uol.com.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Maria Helena Salgado Bagnato, por sua orientação criteriosa, pelas sugestões de grande valia, pela confiança e afetuoso apoio.

Agradeço aos Colegas do PRAESA, pela atenção e carinho.

Agradeço aos Membros da Banca de Qualificação.

Agradeço à amiga Lúcia Pedroso da Cruz pelo carinho constante.

Agradeço ao Joaquim Júlio Mendes por tudo (ajuda, carinho, atenção...)

Agradeço à amiga Daniela Dantas Collaço Veras.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas durante o doutorado.

Agradeço à minha família - Marilena (mina Mãe), Adriana (minha Irmã), Sylvio (meu Pai) e Luiz Antonio (meu Marido) -

Esta Tese foi se materializando a partir da contribuição de muitos corpos...

Olhares que estavam atentos, ouvidos que entendiam desabafos, braços que apoiaram, ombros que acolheram lágrimas, bocas que se pronunciaram, pernas que andaram ao lado, mãos que ajudaram a levantar.

Corpos mais-que-presentes

Corpos mais-que-perfeitos

Corpos que desafiaram as leis da física e ocuparam, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço – estavam comigo, na minha mente e no meu coração.

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre.*

"Não basta" - Alberto Caiero (Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta tese resulta de reflexões e questionamentos sobre a forma pela qual o corpo é entendido e representado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Fundamental, à luz, principalmente, de referenciais foucaultianos. Como profissional das áreas de Saúde e de Educação, procurei desenvolver este estudo motivada por reflexões a respeito de como penso o conceito de corpo e de que maneiras gostaria de vê-lo ressignificado na escola. Por intermédio dos indícios que a leitura dos PCN fornece, busquei tornar visível o invisível contido nas recomendações sobre o corpo. As análises dos PCN revelaram diferenças significativas entre as orientações sobre o corpo, nas disciplinas pesquisadas. As verdades sobre o corpo foram construídas por um discurso produzido na confluência entre diversas vertentes pedagógicas e exercem efeitos de poder e saber sobre cada um de nós: alunos, professores, pais, familiares e profissionais de diversas áreas. Conhecer com mais profundidade os escritos de Foucault sobre corpo, poder, saber, disciplina e sujeito, apontou-me possibilidades outras, de resistências, de lutas, de reflexões, frente ao que está posto. Permitiu-me também considerar outros modos de pensar e fazer a educação do corpo e no corpo. No híbrido em que se constituem os PCN, o corpo chega a ser uma questão de opção entre as diversas possibilidades apresentadas aos alunos e, em muitos dos conteúdos, precisa ser mais bem problematizado e reconstruído, indo muito além da materialidade biológica, que prevalece como base no documento oficial.

ABSTRACT

This thesis is the result of observations and questions about the way the body is perceived and represented in the National Curriculum Parameters - NCP - for the Fundamental Education in the light of Foucault's references, especially the concepts of body, power, knowledge, discipline and subject. As a professional in the areas of health and education, I sought to develop this study motivated by thoughts about how I think the concept of body and in what ways I would like to see it reframed in school. Through the evidence that the reading of the NCP provides, sought to make visible the invisible recommendations contained in the body. Analysis of NPC revealed significant differences between the guidelines about the body, in the studied fields. The truth about the body were built by a speech made at the confluence of several pedagogical purposes and exerts power and knowledge effects about each one of us: students, teachers, parents, families and professionals from different areas. Knowing more deeply the writings of Foucault on body, power, knowledge, discipline and subject, pointed me other possibilities of resistance, struggles, reflections, against what already exists. It enabled me to also consider other ways of thinking and make the education of the body and in the body. Taking into account the hybrid way of NPC, the body gets to be a matter of choice between the various scenarios presented to students and, in a lot of the contents, needs to be further debated and reconstructed, going far beyond the biological materiality, which prevails as base on the official document.

LISTA DE FIGURAS

<i>Estudos de Embriões</i>	25
<i>Homem Vitruviano</i>	41
<i>The Anatomy Lesson of Dr. Nicolaes Tulp</i>	73
<i>Página de Livro de Andreas Vesalius</i>	89
<i>Cena do Filme: Tempos modernos - Chaplin</i>	109
<i>Quadro de Fernando Botero</i>	117
<i>Foto de criança de rua</i>	127
<i>Traité des bandages et apparellis, J. B. J. Thillaye, 1815.</i>	149
<i>Propaganda em Revista da década de 20: “Eu sei Tudo”</i>	153
<i>Corpo Humano: Real e Fascinante</i>	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<i>CAPÍTULO I - O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</i>	<i>26</i>
<i>1.1 Algumas considerações sobre o referencial teórico.....</i>	<i>32</i>
 <i>CAPÍTULO II - OLHARES SOBRE O CORPO</i>	 <i>42</i>
<i>2.1 A educação do corpo e o corpo educado.....</i>	<i>42</i>
<i>2.2 Os (des)caminhos do corpo.</i>	<i>57</i>
 <i>CAPÍTULO III - O CORPO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN</i> <i>ENSINO FUNDAMENTAL.....</i>	 <i>74</i>
 <i>Introdução aos PCN – O corpo sutil.....</i>	 <i>82</i>
<i>Ciências Naturais nos PCN - O corpo ausente.....</i>	<i>90</i>
<i>Arte nos PCN - O corpo sublime.....</i>	<i>110</i>
<i>Educação Física nos PCN - O corpo articulado</i>	<i>118</i>
<i>Apresentação dos Temas Transversais.....</i>	<i>125</i>
<i>Temas Transversais - Ética nos PCN - O corpo controlável.....</i>	<i>128</i>
<i>Temas Transversais – Saúde e Meio Ambiente - O corpo intocável.....</i>	<i>133</i>
<i>Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual - O corpo indefeso.....</i>	<i>140</i>
<i>Temas Transversais – Trabalho e Consumo - O corpo moldado.....</i>	<i>150</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>154</i>
<i>REFERÊNCIAS.....</i>	<i>158</i>

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1990, tive a oportunidade de vivenciar um conjunto de experiências profissionais que despertaram minha atenção e aguçaram minha sensibilidade. Na ocasião, o trabalho era desenvolvido majoritariamente no âmbito de instituições e serviços destinados ao atendimento de crianças e adolescentes em escolas públicas, no município do Rio de Janeiro - RJ. Como enfermeira e docente, eu desempenhava a função de coordenadora da disciplina “A criança, a Escola e Eu” – oferecida no 1º período de graduação da Escola de Enfermagem Anna Nery da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ – cujo conteúdo prático fundamentava-se em diagnósticos das condições de saúde dos alunos, propondo soluções e desenvolvendo pesquisas sobre situações encontradas no cenário de estágio.

Isto foi o que determinou, na época, minha aproximação com o ensino público em nível fundamental e médio. E também foram reflexões sobre tais atividades que originaram as idéias para esta pesquisa de Doutorado.

A rica experiência me fez perceber, com bastante preocupação, a forma com que conteúdos relativos ao corpo humano eram trabalhados nas escolas, tanto no aspecto formal dos programas, como nas situações cotidianas e corriqueiras, as quais pude presenciar. Outra reflexão cabível refere-se ao distanciamento desse espaço, que normalmente ocorre, por parte dos profissionais de saúde, que se mostra ao mesmo tempo, tão rico, no que diz respeito ao campo de atuação e, tão carente, quando se conhece a realidade das crianças, adolescentes e professores da rede pública de ensino.

A carência a que me refiro está ligada, principalmente, aos escassos recursos estruturais disponibilizados pelo governo para o setor público educacional, culminando com a ausência de políticas públicas comprometidas e contínuas para as escolas em nosso país. Ou, nas palavras de Pilotti e Rizzini (1995, p.7):

O “problema da infância”, claramente diagnosticado há pelo menos 100 anos como um “problema gravíssimo”, e, invariavelmente associado à pobreza, em momento algum foi enfrentado com uma proposta séria e politicamente viável de distribuição de renda, educação e saúde.

Não podemos ignorar que a distribuição de renda no país possui papel preponderante quanto ao acesso e mais ainda, à permanência dos estudantes, especialmente os mais carentes, nas

escolas.

Muitos são os desafios para os que atuam nas áreas voltadas para as políticas sociais e para infância.

Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza extrema das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis (BAZÍLIO; KRAMER, 2006, p. 84).

Em relação à Escola de Enfermagem Anna Nery - EEAN, devo registrar que, a partir de 1978, quando da (re)estruturação curricular do Curso de Graduação em Enfermagem, a Instituição desenvolveu o Programa Curricular Interdepartamental I – PCI -I¹, denominado “A criança, a Escola e Eu”, dirigido aos alunos do 1º período do referido curso. Essa estrutura curricular apóia-se em três vertentes norteadoras: integração da teoria à prática, integração estudo-trabalho e integração disciplinar.

O caráter prévio de uma qualificação teórica é aceito como algo inquestionável, ou seja, somos levados a pensar que, obrigatoriamente o domínio da teoria precede o da prática. Essa concepção afasta e polariza a educação em dois momentos distintos: o aprender e o fazer. A proposta curricular da EEAN vai de encontro a essa dicotomia, sugerindo exatamente o contrário e conferindo uma aproximação entre os dois processos.

Para explicar a filosofia desse modelo curricular implementado, encontramos em Lacorte (1980, p. 34) o seguinte: “O conhecimento teórico e a experiência prática devem estar dialeticamente associados, de tal forma que se enriqueçam e se consolidem mutuamente”.

A construção teórica da referida disciplina contém princípios básicos de alguns cuidados² e técnicas (verificação de sinais vitais, medidas antropométricas, teste de acuidade visual e auditiva e exame físico simplificado do escolar), utilizados junto à clientela assistida, entre outros assuntos que posteriormente serão abordados.

1 Ementa do PCI-I: Sociedade. Comunidade. O homem como sistema. Meio ambiente, interação humana higiene. Segurança. Metodologia científica para resolução de problemas. Características bio-psico-sócio-espiritual da criança. Exame físico. Saúde como direito e dever. Educação para saúde em Escola de 1o grau. Auto-cuidado básico de saúde.

2 Assim como Leonardo Boff, em Saber Cuidar, também Antoine de Saint-Exupéry, em O Pequeno Príncipe, nos lembra da importância do cuidado para a condição humana, WALDOW (1999) nos fala desse conceito, tão caro no cotidiano da Enfermagem: “o cuidar parece deixar de ser um procedimento, uma intervenção para ser uma relação onde a ajuda é no sentido da qualidade do outro ser ou de vir a ser, respeitando-o, compreendendo-o, tocando-o de forma mais afetiva”.

A atuação iniciava-se com um diagnóstico de ambiência, em que eram levantados e descritos toda a estrutura física e os recursos humanos e materiais da escola onde seria realizada a atividade.

Vale registrar que, através desse diagnóstico, várias instituições conseguiram melhorar seus recursos, pleiteando junto aos órgãos competentes novas aquisições, uma vez que o estudo era norteado por fundamentação teórica pertinente e baseado, não apenas em aspectos descritivos, mas também na busca por soluções e melhorias.

Essa atividade permitia ainda que se tentasse reunir os recursos da comunidade e os das instituições públicas, aos quais os professores e as famílias poderiam recorrer, caso necessário. Por diversas vezes, nossos relatórios apontaram recursos e estratégias que, para nossa surpresa, a própria escola desconhecia ou não utilizava, embora precisasse deles.

Retomando a descrição das atividades, nós, professores da EEAN e acadêmicos do curso de Enfermagem, realizávamos exame físico nos escolares, além de testes de acuidade visual e auditiva e levantamento da situação vacinal.

Invariavelmente, nos deparávamos com casos de desnutrição, verminoses, escabioses, pediculoses, cáries, dentre outros indicadores que podem sugerir a falta de acesso aos serviços básicos de saúde, ausência de recursos mínimos para uma vida digna e saudável, entre outros aspectos que serão discutidos e contextualizados ao longo desta tese.

Realizei várias pesquisas a partir dessas realidades, organizei trabalhos e os apresentei em Congressos e jornadas de Iniciação Científica, principalmente na área da Saúde.³

Em um contexto globalizado, a escola vem enfrentando problemas relacionados à violência, às drogas, à gravidez precoce, entre outros, que refletem uma realidade social para além das instituições escolares, trazendo novos desafios não só para os professores, mas também para os demais profissionais da área de Educação.

Outro aspecto, constantemente presente em nossa prática, diz respeito aos anseios dos dirigentes escolares e professores em geral, que nos recebiam no campo de estágio. A permanência dos docentes e alunos da EEAN/ UFRJ no espaço escolar, sempre foi acompanhada

3 1º Congresso de Extensão da UFRJ, 1999; 53º Congresso Brasileiro de Enfermagem - CBEn, 2001; 2º Congresso de Extensão da UFRJ, 2001; XXIII Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, 2002; IV Fórum Nacional de Educação e Promoção da Saúde, 2005 e entre os mais recentes: 2º Colóquio Latino-Americano de História da Enfermagem., 2005, Rio de Janeiro; Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa., 2007, Coimbra; II Congresso Brasileiro de Enfermagem Pediátrica e Neonatal. 3 Seminário de Saúde da Criança e do Adolescente, 2007, Rio de Janeiro.

de muita expectativa, principalmente quanto a soluções e encaminhamentos de problemas de saúde encontrados nos escolares. Nas reuniões que antecederiam nossa atuação, nos falavam de diversas situações que encontraríamos na escola e nas crianças. Além dos já conhecidos e aqui mencionados, relatavam também sobre as altas taxas de evasão e baixo rendimento escolar.

O comentário de Bruhns reafirma as preocupações elencadas pelos professores:

A observação do índice de desnutrição em nosso país, bem como problemas de evasão escolar, moradia etc. conduzem a concluir sobre a situação desanimadora de nossas crianças nesse “jogo” da vida, e nas grandes dificuldades quanto à percepção do real (BRUHNS, 2003, p. 41).

Apesar da sensibilidade para detectar alguns problemas nas crianças, os professores declaravam que não se sentiam habilitados para resolvê-los, ou então, não se achavam responsáveis, além de não conseguirem, muitas vezes, visualizar a relação entre o problema encontrado e o desempenho e desenvolvimento dos escolares.

Com tais registros, não pretendo desqualificar o professor ou simplesmente achar que a solução para esses males seria a alocação de profissionais da saúde no cotidiano das escolas. Sobre os anseios dos professores diante desses aspectos, Collares e Moysés (1994, p. 30) registram que:

[...] os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo, transformando-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da saúde. Essa prática acalma as angústias dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular.

Creio que a formação dos professores deve ser pensada *pari passu* com quaisquer propostas oficiais para área educacional. A capacidade do professor deve ser afiançada através do ensino e não apenas através de iniciativas isoladas, características pessoais e/ou garantida apenas por meio de poucas instituições formadoras.

O ensino, em geral, e o ensino de professores, em particular, raramente ocuparam um espaço crítico na cultura contemporânea. [...] O espaço político que a educação hoje ocupa continua a diminuir a ênfase na luta pelo progresso do professor e do aluno (McLAREN, 1997, p. 11).

Celi Nelza Z.Taffarel (1997, p. 37), em texto no qual analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais, ressalta que, o próprio documento oficial em questão, em nenhum momento tratou do

financiamento da educação, bem como da formação continuada dos professores, o que para a autora são “pontos centrais para implementação de planos, projetos, programas, diretrizes”.

Antes de me ater aos problemas de saúde, detectados nas atividades de estágio ou provenientes dos relatos dos professores, busquei por diversas vezes, ainda que de uma forma assistemática, verificar se existiam conteúdos sobre corpo previstos no currículo e ministrados em aula, nas escolas que eram cenários de estágio. Pude notar que o corpo era apresentado para os alunos de uma forma atemporal, fracionado em órgãos e sistemas, de um modo funcionalista, deslocado do ambiente, do cotidiano e sem estabelecer relações com outras disciplinas. Um corpo que posso chamar de “genérico”, independente de classe, raça, etnia, credo, língua, gênero, ou, como diz Medina (2005, p. 86):

O corpo humano não pode ser independente de suas relações. O corpo compreendido isoladamente da sociedade e da natureza é um corpo abstrato, distante da realidade concreta em que ele se faz, distante, enfim, de suas circunstâncias.

Silva (2007, p. 15) enfatiza a importância do papel do currículo, indo muito além da questão do conhecimento, do que deve ou não ser ensinado, sendo também uma questão de identidade, envolvendo aquilo que somos e nos tornamos.

Ou ainda, corroborando este pensamento:

O currículo é assim uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante (LOPES; MACEDO, 2002, p. 28).

Percebi também, observando outro dado do cotidiano escolar, que muitos alunos freqüentavam a escola de forma irregular e alguns até mesmo relatavam que já executavam algum tipo de “trabalho”, para ajudar no sustento de seus lares. Em virtude da carência econômica das famílias daquelas crianças, muito provavelmente, o trabalho referido era como pedinte em sinais e esquinas, ou como vem acontecendo de forma alarmante, ligado a roubos e

drogas, muitas vezes praticados no próprio espaço escolar, como demonstram diversos estudos e estatísticas.⁴

Junto com o avanço da pobreza e da verdadeira guerrilha urbana que presenciamos, seja de forma mais próxima ou não, principalmente nas grandes cidades, pode-se observar também a presença cada vez mais intensa da violência entre as populações de jovens e crianças.

Poder-se-ia concluir, que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que, portanto estamos diante de um fenômeno eminentemente social cuja solução transcende a competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável ela é enganosa. O ponto crítico é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza (GATTI *et al.*, 1981, p. 9).

Além dos problemas envolvendo conflitos entre si, jovens e crianças ainda enfrentam constantes situações de maus tratos no cotidiano doméstico, que emperram, marcam e alteram os processos de crescimento e desenvolvimento característicos dessas faixas etárias.

A violência é considerada um grave problema de saúde pública no Brasil, constituindo hoje a principal causa de morte de crianças e adolescentes a partir dos 5 anos de idade. Trata-se de uma população cujos direitos básicos são muitas vezes violados, como o acesso à escola, a assistência à saúde e aos cuidados necessários para o seu desenvolvimento⁵ (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2001).

O que hoje conseguimos enxergar, detectar e classificar como violência contra as crianças e jovens, foi construído e amadurecido tendo como base estudos e avanços em diversas áreas, como por exemplo, a instituição em 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁶.

Com o apoio de diversos autores nacionais e internacionais, tais como: Del Priore, Nascimento, Ariès, Freitas; Pilotti; Rizzini; Bazílio; Kramer, entre outros, podemos constatar como a noção de infância mudou ao longo da história, assim como suas características e necessidades. O que parece não ter mudado é a sensação de que a infância sempre esteve em perigo, variando apenas o século e seu algoz.

4 Guimarães, Áurea, **A depredação escolar e a dinâmica da violência**, Campinas (Doutorado em Educação) UNICAMP, 1990; Guimarães, Maria Eloísa, **Escola, galeras e narcotráfico**, Rio de Janeiro, (Doutorado em Educação) PUC/RJ, 1995; Oliveira, Cláudia Regina, **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**, Porto Alegre (Mestrado em Educação) UFRGS, 1995; Terra, Denise Maria Antunes Cordeiro. **Juventude nas Sombras: Escola, Trabalho e Moradia em Territórios de Precariedades** (Doutorado em Educação), UFF, 2008; Oliveira, Windson Jefferson Mendes. **A Policialização da Violência em Meio Escolar** (Doutorado em Educação), UFMG, 2008.

5 Fonte <www.sbp.com.br>. Acesso em outubro de 2008.

6 LEI 8.069/1990 (Lei Ordinária) de 13/07/1990.

A preocupação com a infância no início do século será expressa pela denúncia de médicos, juristas, educadores e jornalistas, de que a criança, basicamente a “criança pobre” é maltratada, seja qual for o seu habitat: a família, a rua, o asilo ou a fábrica (RIZZINI, 1993, p. 25).

Nos últimos dois anos de atuação junto à disciplina mencionada anteriormente, na tentativa de aprofundar e conscientizar a atuação do acadêmico frente ao contexto sócio-econômico e cultural com que iria trabalhar, foram inseridas no cronograma teórico, aulas que traziam e fomentavam discussões acerca de temáticas mais recentes e que passaram a fazer parte do cotidiano de muitas crianças. Assuntos já instalados na programação permaneceram ainda, fazendo com que se mantivesse nosso intuito de buscar a fundamentação mais adequada e responsável, para esse dado da realidade.⁷

Em relação às discussões propostas aos escolares, familiares, funcionários e professores – denominadas “ações educativas em saúde” – tivemos uma boa surpresa, pois, iniciamos a atividade de forma despretensiosa. No entanto, ela se tornou um capítulo à parte em nossa atuação, sendo vista com especial atenção e com resultados, não mensuráveis em um primeiro momento, mas qualitativamente observáveis.

É importante registrar que, ao assumir a coordenação da disciplina, a atividade *Ações educativas em saúde* já existia e não houve, naquele momento, nenhuma preocupação por parte da equipe, em relacionar o título utilizado com autores ou correntes pedagógicas que definissem a expressão.

Essa prática foi ganhando cada vez mais destaque, pois os acadêmicos de Enfermagem, por meio de recursos criativos (dramatizações, músicas, jogos, poesias, palestras, brincadeiras etc.), socializavam conteúdos ligados à saúde dos escolares e constatavam que, de forma descontraída, inovadora e estimulante, poderiam desempenhar uma comunicação mais efetiva, reflexiva e atrativa com a clientela em questão. A atividade se tornava rica e interessante para todo o grupo.

Em outras palavras, podemos dizer que nos constituímos como sujeitos, nos educamos, aprendemos a ser, tomamos consciência de nós e do outro no processo de relações que produz e reproduz a sociedade na qual estamos inseridos.

7 Conteúdo da Disciplina oferecido aos acadêmicos de Enfermagem : A saúde do escolar: aspectos programáticos e conceituais. Estatuto da criança e do adolescente. Crescimento e desenvolvimento do escolar. Medidas antropométricas. Pronto atendimento. Saúde Oral. Exame físico. vacinação. Doenças infecto-parasitárias no escolar. Estimulação essencial. Maus tratos na infância. Problemas de socialização. AIDS na idade escolar. Ambiência. Introdução à pesquisa e a estatística.

Stotz (1990) considera que os profissionais de saúde devem programar e desenvolver atividades que incluam os indivíduos e grupos em ações voltadas para a saúde. O autor também destaca a questão da ética e do aspecto cultural, pois, o profissional de saúde, neste processo, se caracteriza por assumir o papel que podemos chamar de facilitador, devendo estar preparado para enfrentar eventualmente as diversidades e as resistências, uma vez que:

A população tem suas próprias crenças e valores sobre a saúde, bem como explicações sobre a origem e a cura das doenças. Obviamente, os profissionais de saúde, quando se relacionam com pessoas “leigas” e “comuns”, não são professores a escrever num livro de páginas em branco (STOTZ, 1990, p. 26).

Ou seja, as pessoas por mais simples que sejam, por mais desprovidas de recursos sociais, culturais e econômicos, não são um “espaço vazio” a ser preenchido pelos profissionais, que lhes imponham saberes e regras. Aliás, a experiência mostra que, o conhecimento dialeticamente construído, é o que fica e o que tem mais chance de se desenvolver e propagar. Ao contrário do que é simplesmente imposto, valendo-se normalmente de alguma autoridade.

Dowbor (2007) discorre sobre a importância do escutar como postura pedagógica fundamental e base para o diálogo.

Se o ato da escuta é percebido e exercitado como instrumento metodológico de trabalho, o educador tem condições de realizar uma leitura mais adequada sobre as necessidades daquele a quem educa. Aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo (DOWBOR, 2007, p. 36).

A escolha dos temas que eram apresentados pelos acadêmicos de Enfermagem surgia como decorrência de um diagnóstico prévio das necessidades do campo, de entrevistas com os professores, alunos e familiares, além das observações e sugestões dos próprios futuros enfermeiros, sendo a questão da qualidade de vida, o objetivo de nossas intenções.

A Educação em Saúde é um processo sistemático, contínuo e permanente que objetiva a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do cidadão, estimulando a busca de soluções coletivas para os problemas vivenciados e a sua “participação real” no exercício do controle social (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p. 21).

Entendo, fundamentada em leituras, reflexões e, principalmente, após a rica experiência profissional junto aos escolares das regiões mais carentes, que **qualidade de vida** contempla a integração de duas concepções importantes. Uma delas refere-se à subjetividade ou os aspectos

percebidos pelo indivíduo sobre suas próprias condições e necessidades físicas, emocionais e sociais. A outra, palpável e concreta, está relacionada com a objetividade das condições e recursos materiais disponíveis e acessíveis. Ou seja, a realidade com todas as suas possibilidades e limites.

Acredita-se que a expressão *qualidade de vida* foi empregada pela primeira vez, como contraponto a indicadores econômicos, no discurso do presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, em 1964, ao declarar que "os objetivos não podem ser medidos através do balanço dos bancos. Eles só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas".

O interesse no citado conceito foi inicialmente compartilhado por pesquisadores das áreas social, filosofia e política, sendo mais recentemente, foco de atenção por parte da área de saúde, estando presente em núcleos de pesquisas, disciplinas de graduação e pós-graduação, dos diversos espaços acadêmicos. Isto decorre, em parte, dos novos paradigmas que têm influenciado as políticas e as práticas do setor nas últimas décadas.

Os assuntos escolhidos para as “ações educativas em saúde”, preparados pelos acadêmicos de Enfermagem e apresentados para os escolares, versavam sobre: higiene corporal e do ambiente, com enfoque em saneamento básico, recursos da família e da comunidade, leis, etc.; prevenção de acidentes domésticos; prevenção de acidentes no trânsito, com destaque para as leis e Código Nacional de Trânsito; a importância de uma alimentação saudável, utilizando-se os alimentos de forma adequada e pensando em baixo custo; a importância da vacinação; a questão da participação em associações comunitárias, religiosas e etc., como espaços de organização e pleitos, entre outros.

Concordo com Vasconcellos (1999), quando afirma que:

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo que as escraviza interior e exteriormente [...], mas pode também, ser de natureza tal que mantenha as pessoas e os grupos em situação de dependência, manipulando-os às estruturas injustas [...] e ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados. (VASCONCELLOS, 1999, p. 11).

Nunes (1996) registra que a preocupação com a educação de populações em situações adversas e de risco constitui, cada vez mais, atualmente, um dos focos de pesquisa e ação da enfermagem.

Ainda é importante salientar que, em todos os temas, procurávamos adequar o assunto à realidade vivenciada pelos escolares e os recursos de que eles dispusessem no contexto da família, da escola e da comunidade. Nossos objetivos estavam calcados em ver os alunos transformando esses novos saberes ofertados, em reflexões, conhecimento dos deveres e busca por direitos, enfim, algo próximo do que chamamos de cidadania, assunto que também será discutido ao longo do texto.

Cidadania tem sido ultimamente a palavra-chave de todos os discursos, do político ao educacional. A intensidade do uso do termo é proporcional à dificuldade de convivência entre os seres humanos. Homens e mulheres no contexto mundial, como no Brasil, não criaram uma ética política, uma ética social capaz de acompanhar os progressos em outros campos (ANDRADE, 2004)⁸.

Ao observar a minha trajetória nos últimos anos, percebo que, junto aos acadêmicos em atuação com os escolares, fui aumentando meus questionamentos referentes à promoção de saúde no espaço escolar e, principalmente, como e o que se ensinava na escola sobre o corpo. Ou seja, compreendo que os problemas encontrados na população escolar não podem mais ser vistos, exclusivamente, a partir do fatalismo biológico, que apenas descreve e trata estatisticamente o processo saúde/doença, diagnosticando, medicalizando e excluindo o “problema” encontrado.

Entendo, também, que a abordagem social amplia um pouco essa discussão; no entanto, ainda restringe nossa atuação, à medida que transfere para o plano social o que antes era pensado e de alguma forma tratado, somente no plano biológico.

Ferriani (1991) destaca em seus estudos e pesquisas a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos de saúde destas crianças, entendendo a importante fusão do biológico com o social.

Além disso, pude perceber pontos que, a meu ver, pioram esse quadro. De um lado, o professor, que de uma forma geral, não é preparado para trabalhar junto a uma população, cada vez mais, carente e doente; de outro, a própria estrutura curricular, que há muito vem retirando, paulatinamente, dos programas dos ensinos Fundamental e Médio e também da formação dos professores, conteúdos ligados à saúde e a outros aspectos fundamentais, como o conhecimento do próprio corpo, dos aspectos fisiológicos e conceitos básicos que envolvam a dinâmica saúde-doença, além de questões sobre direitos e deveres ligados à saúde dos cidadãos.

⁸ Referência proveniente de documento eletrônico, sem paginação.
Fonte: <www.anped.org.br>. Acesso em: agosto de 2007.

Foi apenas em 1971 que, através da Lei n. 5.692, os setores responsáveis introduziram formalmente no currículo escolar a temática da saúde, sob a designação genérica de “Programas de Saúde”, com o objetivo de levar a criança e o adolescente ao “desenvolvimento de hábitos saudáveis quanto à higiene pessoal, alimentação, prática desportiva, ao trabalho e ao lazer, permitindo-lhes a sua utilização imediata no sentido de preservar a saúde pessoal e a dos outros” (Parecer CFE n. 2.264/74).

Entretanto, na mesma década, em 1977, o Conselho Federal de Educação entende que os Programas de Saúde não devem ser encarados como uma das matérias do currículo, perdendo o status de disciplina. Através do Parecer CEF n. 540/77, que dizia ser uma “preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola”, onde os conteúdos de Saúde passariam a ser trabalhados “por meio de uma correlação dos diversos componentes curriculares, especialmente Ciências, Estudos Sociais e Educação Física”.

Nesse momento, sem nenhum outro tipo de suporte oficial para que as disciplinas citadas incorporassem os conteúdos dos “Programas de Saúde”, posso inferir que os mesmos foram reduzidos e/ou suprimidos dos currículos escolares.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁹, documento oficial norteador das políticas curriculares brasileiras para o Ensino Fundamental e Médio e que na presente pesquisa estão sendo utilizados como objeto de estudo, no caderno que trata sobre o Tema Transversal – Saúde, menciona trecho que vai ao encontro da inferência supracitada: “[...] inúmeros estudos sobre a incorporação dos temas da saúde nos currículos fornecem indicações de que, na prática, pouco se caminhou para romper com a tendência de restringir essa abordagem aos aspectos informativos e exclusivamente biológicos” (BRASIL, 1997, p. 258).

Nesse contexto, uma questão importante a ser discutida diz respeito à necessidade premente do diálogo e aproximação entre algumas áreas, particularmente entre a saúde e a educação. Embora não seja nova, essa proximidade já teve seus momentos de avanços e do mesmo modo, de recuos.

Vejo esse diálogo como uma possibilidade promissora de crescimento de ambas as áreas, através do intercâmbio de instrumentais teóricos, conceituais e até mesmo práticos, no que concerne a atitudes preventivas e conscientes a partir do conhecimento crítico e reflexivo.

⁹ A título de esclarecimento, adotei **PCN**, para me referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois a sigla já contempla o plural. Entre os autores consultados, encontrei variações nesta sigla, tais como: PCN's; PCNs ou PCNS. Tais variações podem se fazer presentes em citações ao longo da tese. Nos trechos de minha autoria usarei **PCN**.

A promoção da saúde é um importante paradigma que ganhou visibilidade com a Carta de Ottawa, celebrada em 21 de Novembro de 1986, ao definir que a melhoria da qualidade de vida é “resultante de um conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, comportamentais e, também, biológicos”.

Esta conferência foi, essencialmente, uma resposta inicial às crescentes expectativas no sentido de se conseguir um novo movimento de saúde pública, em nível mundial.

Rezende (1986) demonstra claramente a importância e a urgência do conhecimento crítico e reflexivo em saúde, principalmente para fins profiláticos, de uma forma geral, o que a meu ver, é dimensionado na citação abaixo. Essa idéia, acredito, deveria ser mais bem elaborada e compartilhada por professores e profissionais de saúde.

O conhecimento é relevante somente quando começa com as experiências que trazem consigo da cultura ao seu redor; é crítico somente quando estas experiências são mostradas como sendo, algumas vezes problemáticas; e é transformador somente quando começam a usar o conhecimento para ajudar a conferir poder aos outros, incluindo os indivíduos de sua comunidade (McLAREN, 1997, p. 223).

Uma sugestão para se atingir esse objetivo seria oferecer ao professor que atuará no Ensino Fundamental, discussões e reflexões sobre o corpo humano, que não se restrinjam apenas à perspectiva biológica e, para os profissionais de saúde, instrumentos e reflexões que venham a facilitar a socialização desses saberes para a população de uma forma geral.

Nas análises e na conclusão da presente pesquisa, outras sugestões serão registradas e discutidas.

Como profissional de saúde, constato a fragilidade dos conteúdos ligados aos conhecimentos das ciências humanas em nossa formação. E, do mesmo modo, quão confusa é a noção transmitida sobre saúde para população, geralmente apresentada como uma busca contínua de algo sempre muito distante... Em meu ponto de vista, noções sobre saúde são muito pessoais, subjetivas e, portanto, deveriam ser compreendidas no corpo e não fora dele. Em outras palavras, apesar da “universalidade” do corpo, tais noções não poderiam ser tão generalizadas, diante da especificidade de interpretação e percepção que cada sujeito tem de si.

A partir do século XX, por intermédio da Organização Mundial de Saúde – OMS¹⁰, o conceito de saúde aparece definido de forma mais ampla, como um estado completo de bem-estar físico, mental e social.

Tal definição parece apontar para uma preocupação cada vez mais atual e constante¹¹ e, ao mesmo tempo, nos leva a uma busca que, pelo menos para realidade dos países classificados como emergentes, parece utópica. “Se a palavra-chave do século XVIII era a felicidade e a do século XIX a liberdade, pode-se dizer que a do século XX é a saúde” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 18).

A definição sobre saúde adotada pela OMS tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente por ser encarada por muitos como algo inatingível e assim, a definição não pode ser usada, por exemplo, como meta para planejamentos dos serviços de saúde.

Por outro lado, alguns defensores falam que a definição “utópica” é útil como um horizonte para os serviços de saúde, pois, é pouco restritiva, podendo garantir a criatividade e a liberdade necessárias para ações em todos os níveis da organização dos serviços.

A citação abaixo, que considero emblemática, trata sobre o tortuoso caminho da educação para a saúde que, se não bem analisado e compreendido, impede que se veja o corpo em si, levando a tropeçar em “receitas milagrosas”, a cair na facilidade e simplicidade da equação “*educação é igual à saúde*” ou a pensar que uma levará à outra.

A educação para a saúde é sem dúvida, o processo mais eficiente das ações profiláticas. O processo educativo é o instrumento básico que veicula informações e experiências sobre a saúde. Educar para a saúde é atividade das mais relevantes em um país em desenvolvimento. A educação é um instrumentador de transformação social, não só educação formal escolarizada, mas toda ação educativa que propicie a reformulação de dados, a aceitação de valores e que estimule a criatividade (REZENDE 1986, p. 94-96).

No passado, em nosso país, essa aproximação entre educação e saúde ocorreu, especialmente, através da denominação de “higiene escolar”, no final do século XIX, amparada, sobretudo, no modelo alemão de “polícia médica”.

¹⁰ Organismo sanitário internacional integrante da Organização das Nações Unidas, fundado em 1948.

¹¹ As despesas das famílias com bens e serviços de saúde entre 2000 e 2005 correspondeu, em média, a 4,9% do PIB. As despesas do governo no mesmo período foram de 3,2% do PIB e as das instituições sem fins de lucro a serviço das famílias, de 0,1% do PIB (Fonte: IBGE, 2008, p. 38).

Para Meyer (1998, p. 5) a saúde entra na escola brasileira como parte de suas preocupações e atribuições, considerando-se aí tanto a dimensão assistencial, quanto o desenvolvimento de hábitos e atitudes compatíveis com uma concepção do que é ser saudável.

Esse modelo, objetivando a reorganização da própria sociedade, propunha basicamente, constituir nos órgãos públicos, tanto os da área de educação, como os da saúde, princípios higienistas e pressuposto eugênico, relacionado com a melhoria da raça. Por meio de normas, utilizavam o espaço da escola e implementavam ações voltadas para o asseio dos alunos, na tentativa de também prevenir doenças.

Todavia, além da assistência prestada pela higiene escolar, havia embutida uma proposta controladora das classes populares, impondo o sistema de saúde no espaço escolar.

Nas primeiras décadas do século XX, a escola passou a ter fundamental importância na formação moral e política do corpo do homem urbano. Formação que pressupunha a valorização, a aceitação e a introjeção, pelos alunos, familiares e demais membros da comunidade escolar, de outros padrões e repertórios culturais, para além, muito além, daqueles alicerçados em conhecimentos e práticas populares e aceitos pelo então chamado "senso comum" (BUENO, 2007, p. 72).

Segundo Ferriani (1991, p. 30), a gênese da preocupação com a saúde escolar faz parte de um movimento social amplo, ocorrido na Europa, durante o século XVI e XVII, destacando-se a França, Inglaterra e Alemanha, estando aqui inseridas as questões da saúde e da educação.

A concepção higienista encontra-se, até os dias atuais, muito arraigada a algumas formulações da área de saúde, no ensino e na atuação de alguns profissionais. Neste aspecto, podemos citar os planos de combate às epidemias de cólera, dengue etc., nas décadas de 1980 e 1990.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se responsabiliza o indivíduo pelo risco que ele próprio tem de adoecer, transmite-se a idéia de que será possível evitar doenças e controlar epidemias, apenas por meio de determinadas informações sobre hábitos de higiene.

Algumas campanhas contra o cigarro e também de prevenção da AIDS são outros bons exemplos atuais: associando muitas vezes a exposição e suas conseqüências apenas ao indivíduo, desconsiderando outros aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e vinculando o processo à idéia de culpa e castigo.

A partir da década de 50, surgem algumas propostas que representam um movimento no sentido da biologização de questões relacionadas à aprendizagem escolar. É nesse contexto que,

nas décadas seguintes, tomam vulto as discussões sobre desnutrição e os programas da merenda escolar, entre outros. Supunha-se que o baixo rendimento escolar do aluno estivesse diretamente ligado, única e exclusivamente ao estado nutricional ou à capacidade mental do indivíduo. Começavam as explicações para o fenômeno crescente do insucesso escolar.

Paulatinamente, a medicina escolar priorizava os exames físicos de massa, tornando-os obrigatórios para o ingresso e permanência do aluno na escola. Tal procedimento não se mostrou eficaz, além de não ter garantido melhor qualidade de saúde e educação aos escolares.

Diversas regiões do país promulgaram leis que determinavam a necessidade da apresentação de exames médicos, carteiras de saúde e de vacinação nas escolas e algumas dessas normas persistem até os dias atuais¹².

Em face de crescente demanda pelo exame obrigatório para as escolas e, do outro lado, um sistema de saúde sobrecarregado, o atendimento centrou-se naqueles supostos alunos com “déficits ou distúrbios”. O objetivo era o de promover avaliação do ponto de vista puramente biológico e a conseqüente medicalização dos chamados “alunos problemáticos” e do crescente “fracasso escolar”.

No final da década de 1970 e início da de 1980, afigurava-se um novo cenário político no Brasil, marcado pela busca crescente da democracia. Neste contexto, a chamada “saúde do escolar” foi alvo de atenção específica, sendo tratada por comissões formadas por profissionais de saúde e de educação. Com o passar do tempo, embora este setor tivesse permanecido em órgãos públicos, muitas vezes, em alguns municípios, ficou reduzido a um mero espaço físico, sem verbas, sem autonomia e sem resolutividade.

Para citar um exemplo de política pública em que o setor saúde esteve diretamente vinculado ao espaço escolar, ocorreu-me o caso dos Centros Integrals de Educação Pública, os conhecidos CIEP’s. No Estado do Rio de Janeiro, na década de oitenta, os CIEP’s, faziam parte da forte bandeira de um determinado partido político, sendo a proposta baseada, fundamentalmente, em manter a criança na escola em tempo integral, oferecendo-lhes alimentação, além de atendimento médico e odontológico na própria escola.

A proposta criada por Darcy Ribeiro parecia uma confluência de diversos momentos e

¹² A matrícula de alunos em escolas públicas de diversos municípios do país está vinculada à apresentação da caderneta de vacinação. Não há, porém, controle periódico para verificar se as vacinações estão atualizadas. Além disso, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não pode existir qualquer fator que impeça a matrícula da criança na escola.

reivindicações, desejando aglomerar no mesmo espaço, ou seja, na escola, soluções para todos os males que ameaçavam, principalmente, as crianças pobres. Mais uma vez, a escola é chamada a responder por múltiplos papéis e responsabilidades, além de sua função precípua.

Embora tal iniciativa tenha representado um marco importante no programa da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, não encontrei pesquisas que trouxessem registros sobre esse “encontro” dos profissionais de saúde e o espaço escolar. A própria Secretaria de Educação não dispõe de informações sobre a forma e o período de atuação dos profissionais de saúde (Enfermeiros, Médicos e Dentistas) nos CIEP’s.

Apesar do forte apelo populista, os CIEP’s não conseguiram permanecer como foram inicialmente pensados. Discutir as diversas explicações e justificativas para isso não fazem parte do interesse desta pesquisa. Porém, tomo as palavras de Cavaliere (2007) como uma breve síntese sobre o assunto:

No Rio de Janeiro, o Programa dos CIEP’s atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, tendo o horário integral sobrevivido em parte das escolas, embora o projeto pedagógico original tenha se perdido em seu conjunto (CAVALIERE, 2007, p. 1025).

Refletindo ainda sobre saúde da criança, outro importante fator que contribuiu, no meu entendimento, para diluir as iniciativas e reflexões acerca do tema, em outro momento histórico, foi a conferência de Alma-Ata (União Soviética, 1978). A referida conferência traçou para os países de Terceiro Mundo os termos do planejamento de assistência integral à saúde da criança, priorizando o grupo materno-infantil, ou seja, a mãe e a criança em tenra idade – primeiramente, o grupo de zero a um ano e, posteriormente, o de zero a seis anos. Ao privilegiar essas faixas etárias nos diversos programas, a criança com mais de seis anos não foi contemplada, assim como aquela em idade escolar.

Em 1986, a realização da VIII Conferência Nacional de Saúde representou um marco ao ampliar o conceito de saúde, condicionando, como aspectos importantes para a saúde da população: a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a educação, o transporte, o lazer, o acesso aos bens e serviços, enfim, um conjunto de fatores que deveriam ser garantidos pelo Estado e que acabaram subsidiando a Seção de Saúde da Constituição Federal de 1988, em destaque a seguir:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (Art. 196 – Constituição Federal de 1988).

A saúde no Brasil recebeu atenção formalmente, pela primeira vez, na Constituição de 1934, em um único inciso que fazia referência às competências da União e dos Estados, sem estabelecer ao certo limites, diretrizes e compromimentos.

Art. 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: [...] II - cuidar da saúde e assistência públicas (CAPÍTULO I- Disposições Preliminares).

Na Constituição de 1946, a saúde foi inserida em dois artigos, com o intuito de normatização e iniciando o cuidado com a condição de vida do trabalhador.

Art. 5º - Compete à União: [...] XV - legislar sobre: b) normas gerais de direito financeiro; de seguro e previdência social; de defesa e proteção da saúde; e de regime penitenciário (CAPÍTULO I).

Art. 186 - A primeira investidura em cargo de carreira e em outros que a lei determinar efetuar-se-á mediante concurso, precedendo inspeção de saúde (CAPÍTULO II- TÍTULO VIII - Dos Funcionários Públicos).

A nova Constituição, em 1988, universalizou o direito ao acesso gratuito aos serviços de saúde. Para garanti-lo, o Estado foi incumbido não apenas da regulamentação, fiscalização e planejamento das ações e serviços de saúde, mas também da prestação de serviços que fossem necessários, por órgãos federais, estaduais e municipais.

As ações e serviços de saúde financiados pelo poder público passaram, então, a integrar um sistema único, regionalizado, hierarquizado e organizado segundo algumas diretrizes básicas: atendimento universal e integral, com prioridade para as ações preventivas; descentralização; participação e controle da sociedade, o que deveria ocorrer através das Conferências e dos Conselhos de Saúde, com a participação de representantes dos governos, dos profissionais de saúde, dos usuários e dos prestadores de serviços.

Já o direito à educação, atualmente, está previsto no artigo 6º da Constituição Federal como um direito fundamental de natureza social, sendo detalhado no Título VIII, “Da ordem social”, particularmente nos artigos 205 e 214, dispositivos nos quais se encontra uma série de

aspectos que envolvem a objetivação desse direito, além dos deveres da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Para a infância e adolescência especificamente, outro grande destaque inovador, foi a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, gerando a constituição das Comissões Municipais e dos Conselhos Tutelares que, de alguma forma e em algum nível, têm sensibilizado a sociedade, os pais, os educadores e os governos para o direito social de proteção à infância e dentre eles, o direito à educação (ARELARO, 2000).

O Estatuto foi criado com o objetivo de regulamentar as conquistas em favor da infância e da juventude obtidas na Constituição de 1988. Representa um avanço político e social em defesa da infância e da juventude brasileira.

Assim, o ECA reconhece, juridicamente, que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos: direito à vida e à saúde, à educação, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária. São reconhecidos os direitos a brincar, a praticar esportes, a divertir-se, à informação, à cultura, ao lazer, a buscar refúgio, auxílio e orientação, da mesma forma que o direito a expressar suas opiniões e participar da vida política, na forma da lei.

O respeito à criança e ao adolescente significa garantir-lhes a inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No que tange à educação, esta deve assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus professores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; o direito de organização

e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua moradia.

O conceito de deveres e direitos, acredito, está intimamente ligado com o conceito de cidadania, que para Perrenoud (2005, p. 30) “educar para a cidadania é proporcionar a cada um os meios para comandar sua vida pessoal e participar da vida da comunidade”.

A escola, historicamente, ao tomar para si o objetivo de formar e informar assume o importante desafio de planejar conteúdos que estarão a serviço de interesses diversos. Cabe a vigilância e o cuidado, para que a escola esteja comprometida com a formação de indivíduos capazes de exercer, de forma digna e completa o seu papel na sociedade, a partir da perspectiva do que aqui discutimos como cidadania e como nos provoca Gallo (2007, p. 31) “a cidadania nada é, se não a exercitarmos”.

E para Luckesi (1991), é na escola que têm lugar não apenas a transmissão, mas também a apropriação daquilo que a humanidade produz como conhecimento.

O papel e a responsabilidade da escola, sem dúvida, distinguem-se de outras práticas, ainda que pensadas como educativas, como as que acontecem no espaço da família, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada, continuada e de inserção nas mais variadas sociedades através dos tempos.

Não se trata apenas de uma questão de acesso à escola, ao conhecimento, visto como um corpo indiferenciado e neutro, mas do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (SILVA, 1996, p. 81).

A partir da leitura de Santos (1982), podemos considerar a escola como um local onde a prática social é exercida através da oferta de serviços à população, sendo uma instituição fundamental na vida de qualquer ser humano que deseje se inserir na sociedade, de forma plena.

E complementando, McLaren (1997) entende que:

[...] a escolarização deveria ser um processo de compreensão de como as subjetividades são produzidas. Deveria ser um processo de análise de como temos sido construídos a partir de idéias, valores e visões de mundo prevalentes da cultura dominante (McLAREN, 1997, p. 222).

A criança e o adolescente, no espaço escolar, adquirem contato com variados conhecimentos, inclusive, os referentes aos direitos e deveres, fundamentais para que haja amadurecimento, reflexão e possibilitem o exercício de cidadania.

Desde as primeiras linhas das páginas iniciais dos PCN, no espaço utilizado para apresentação, verifica-se o uso do conceito de cidadania, que será empregado em diversos outros momentos ao longo do texto, exibindo aproximações com outros aspectos do desenvolvimento do ser humano, sua vida e seu papel em sociedade.

O modo como a cidadania deve ser incorporada ao currículo, fica assim explicitada nos PCN:

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997, p. 28).

Nessa linha de pensamento, Demo (1995, p.2) nos alerta, afirmando que “o desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra”. Sendo assim, formar e constituir-se cidadão não implica exclusivamente em ter assegurados serviços básicos, por exemplo, mas, acima de tudo, participar ativa e conscientemente das decisões e da construção de mecanismos de cidadania.

Ou ainda, segundo o mesmo autor: “Não estamos habituados a considerar como pobre a pessoa privada de sua cidadania, ou seja, que vive em estado de manipulação, ou destituída da consciência de sua opressão, ou coibida de se organizar em defesa de seus direitos” (DEMO, 1991, p. 7).

Problematizando o conceito de cidadania, apresento algumas definições que possam contribuir para nortear reflexões no decorrer das análises desta pesquisa.

Assim, de acordo com o *Dicionário de Ciências Sociais*¹³:

A cidadania pode ser definida como estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como o Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção. Esse estatuto, nascido de um relacionamento entre o indivíduo e o Estado, é determinado pela lei do país e reconhecido pelo direito internacional. [...] A cidadania se diferencia da nacionalidade porque esta supõe a mera qualidade de pertencer a uma nação, enquanto que o conceito de cidadania pressupõe a condição de ser *membro ativo do Estado para tomar parte em suas funções*. A nacionalidade é um fato natural e a cidadania obedece a uma espécie de *contrato*. [...] A cidadania é, portanto, uma qualidade e um direito do cidadão que, como tal, possui a condição jurídica que ostentam as pessoas individuais ou coletivas com relação ao Estado

¹³ SILVA, B.; MIRANDA NETTO, A. G. (orgs.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 177-178.

a que pertencem, e que importa em submissão à autoridade e às leis vigentes e no livre exercício de certos direitos. (grifo meu)

E ainda, segundo o Dicionário do Pensamento Social do Século XX¹⁴:

A cidadania moderna, embora influenciada por concepções antigas, possui um caráter próprio. Primeiro, a cidadania *formal* é hoje quase universalmente definida com a condição de membro de um estado-nação. Em segundo lugar, porém, a cidadania *substantiva*, definida como a posse de um corpo de civis, políticos e especialmente sociais, tem-se tornado cada vez mais importante.

Em nosso cotidiano e em questões que envolvem a educação e a saúde, o contrato a que se refere o conceito acima citado parece ser sempre presente e unilateral quanto aos deveres que o cidadão tem para com o Estado. Por outro lado, o compromisso se mostra distante e constantemente postergado para aquele que tem o direito de receber do Estado o que, teoricamente, é garantido pela lei.

Na escola, outro ponto importante a se levar em conta, é que ela é onde estudantes, professores e outros funcionários passam parte considerável de seu tempo. Com isso, muito do que o aluno vivencia nesse local é incorporado por ele, socializado com sua família, podendo inclusive ser estendido à comunidade.

Não podemos desconsiderar também que a infância é uma época decisiva na construção de hábitos e atitudes e a escola assume papel importante para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo, substituindo, em muitas situações, o papel que, se espera, seja desempenhado pela família. Os profissionais do Ensino Fundamental, em particular, exercem função considerável nesse contexto, pois atuam diretamente com crianças em processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas.

Gallo (2007) nos ajuda a compreender a importância da instituição escolar para o entendimento e exercício da cidadania:

No âmbito da escola, as relações cotidianas são um espaço privilegiado para a construção coletiva de uma cidadania que não fique restrita à abstração do direito, mas que adquira a concreticidade dos atos cotidianos. Uma cidadania que não seja exclusiva de uns, fundada na exclusão de muitos outros, deixados de fora por não atender aos padrões da norma (GALLO, 2007, p. 32).

¹⁴ OUTHWAITE, T.B. (org.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996. p. 73.

Considerando-se que um dos primeiros direitos de todo e qualquer cidadão é o acesso a informações sobre seu próprio corpo, por intermédio da escolarização e também das políticas educacionais determinadas em documentos¹⁵ oficiais, é possível vislumbrar o modo como o Estado pensa e planeja o ensino.

Foi partindo desses pressupostos que delineei como **objeto de estudo** da presente pesquisa: “os Conteúdos sobre o corpo humano propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escritos em meados da década de 1990 por um grupo de pesquisadores/educadores brasileiros com os objetivos de ampliar e aprofundar um debate educacional e dar origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1997).

Assim, os PCN são apresentados como um instrumento para mediar a reflexão e socializar as discussões na área de ensino-aprendizagem, a prática diária do professor, o planejamento de suas aulas, análise e seleção de materiais didáticos, o desenvolvimento do currículo das escolas, dentre outros temas.

Contudo, um documento por si só não é suficiente para interferir em processos já constituídos e instalados no cotidiano escolar. Como esclarecem Zan e Ramos (2007):

Certamente nenhuma mudança ocorre apenas porque um documento foi escrito ou um projeto pedagógico estabelecido. No entanto, não se pode designar e esperar apenas dos professores e gestores a criação de novos projetos políticos pedagógicos e formas de ensino que desestabilizem o historicamente construído (ZAN; RAMOS, 2007, p. 194).

Diante das considerações trazidas na Introdução deste estudo, delimito como **objetivo geral**:

- Analisar como os conteúdos sobre o corpo humano são tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

¹⁵ Documento, palavra de origem latina – *documentum*: “aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”.

Fonte: Dicionário Aurélio On Line. Versão 5.0.

Documento: título ou diploma que serve de prova, declaração escrita para servir de prova.

Fonte: CUNHA, A. G. (org.) Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

E como **objetivos específicos**:

- Situar quais os conteúdos sobre o corpo humano são propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;
- Problematizar a maneira como os PCN recomendam que os conteúdos sobre o corpo humano sejam abordados.

Como profissional das áreas de Saúde e de Educação, procurei desenvolver esta tese motivada por reflexões a respeito de como penso o conceito de corpo e de que maneiras gostaria de vê-lo ressignificado na escola, pautando-me em ampla pesquisa bibliográfica. No transcorrer do estudo, fui observando que o referido conceito precisa ser constantemente problematizado, em um processo de construção dinâmica, indo muito além da materialidade biológica.

Portanto, o que pretendo explicitar é que não creio que possamos “ensinar saúde” como uma receita, a partir da qual crianças e adolescentes passem a adquirir hábitos e adotar determinadas práticas. Tal procedimento deve ocorrer sim, a partir do conhecimento do corpo e baseado em opções e escolhas pessoais, de modo que o estudante construa e consolide ao longo de sua trajetória, maneiras de ser e viver o seu corpo, junto com sua história de vida, suas possibilidades e limites.

Diante do exposto, considero que o conhecimento sobre o corpo seja algo indispensável. Porém, de forma contraditória, parece existir um afastamento daquilo que deveria ser entendido, ensinado e aprendido sobre *corpo*. Assim, localizei nas palavras de Darcy Ribeiro, uma importante justificativa para a presente investigação:

Levar o aluno a descobrir seu próprio corpo e sua relação com o mundo é um passo fundamental para a formação de sua identidade [...] Será, portanto, através da observação, da análise, da reflexão e da manipulação dos novos conceitos de vida/saúde/doença que o jovem irá incorporando hábitos e conhecimentos indispensáveis para manter ou adquirir saúde e conquistar melhor qualidade de vida (Discurso de DARCY RIBEIRO durante inauguração de um CIEP, 1985).¹⁶

Encontro nesta citação, referências sobre o conhecimento e a descoberta do corpo e sua conexão com saúde e qualidade de vida. Esses conceitos, presentes nos discursos mais variados, parecem imbricados e comprometidos positivamente uns com os outros.

¹⁶ Referência extraída de documento eletrônico sem paginação.
Fonte: www.governo.rj.gov.br Acesso em maio de 2007.

Melo (1998) complementa, comentando que:

Torna-se premente a necessidade de despertarmos nos nossos alunos a idéia de que somos um corpo, para o qual sua compreensão imediata mostrará que nossas relações são estabelecidas com ele. O corpo é sempre o referencial nas relações com o mundo que nos rodeia, desde o nascimento, mostrando-se como prova cabal da nossa presença. E não há como negarmos tamanha prova de existência (MELO, 1998, p. 79).

Para finalizar esta introdução, acrescento que, embora a escola não venha recebendo, ao longo do tempo, a atenção e os investimentos condizentes com sua inegável importância social, eu não a percebo como a instituição redentora e única responsável, pela “salvação” de crianças e jovens. A família deve ser (re)considerada e chamada a assumir seu papel primeiro. Do mesmo modo, o Estado deve ter atuação prática e efetiva, para além do já redigido em leis e decretos.

Acredito também nas alianças, nas parcerias, nos engajamentos e nas produções entre saberes e poderes – entre escola, comunidade, famílias e profissionais atentos e comprometidos.

Igualmente, não creio que a educação seja o único componente para a conquista de saúde. A educação é uma das chaves. Sem dúvida, uma importante chave que permite o acesso ao corpo e que, com outras chaves que nos constituem sujeitos individualizados, permitirão o “corpo acessível”.



Estudos de Embriões

(1510-1513)

Leonardo Da Vinci

CAPÍTULO I

O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“[...] da minha parte, estou profundamente convencido de que a história se conta, da mesma forma que os sonhos só existem verdadeiramente quando narrados”¹⁷
(ZUMTHOR, 2005, p. 48)

Os procedimentos metodológicos são imprescindíveis em uma pesquisa, porque possibilitam questionar com mais segurança e rigor os problemas decorrentes de uma interpretação arbitrária e superficial sobre qualquer estudo pretendido.

Neste sentido, o percurso da presente pesquisa foi organizado em dois momentos:

1. explicitação das disciplinas, integrantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que contemplem conteúdos sobre o corpo;
2. análise dos conteúdos elencados na etapa (1), à luz dos conceitos foucaultianos de: corpo, poder, saber, disciplina e sujeito.

Para cumprimento da etapa 1 acima citada, foi necessária a análise completa dos PCN para o Ensino Fundamental, o que correspondeu à leitura de aproximadamente mil páginas, e somente a partir daí, foi possível determinar quais disciplinas mencionavam, de alguma forma, conteúdos sobre o corpo. Após a meticolosa leitura, pude selecionar o conjunto de material a ser analisado e que descrevo nas próximas páginas nos **Quadros 1 e 2**.

Este estudo se caracteriza como documental, exploratório e descritivo, conceitos esses, explicados a seguir.

¹⁷ ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia, Ateliê Editorial, 2005.

Esta tese não tem por objetivo adentrar o campo da História, pois isto demandaria amplos estudos de aportes teóricos específicos, o que poderia abrir outros caminhos de análise, que fogem à proposta apresentada.

A intenção aqui foi trazer e explicitar alguns conceitos, de modo a contribuir para uma compreensão mais clara do texto.

De acordo com Ludke e André (1986), entende-se por pesquisa documental aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos e relevantes.

Para Saint-Georges (1997), a pesquisa documental é aquela que se apresenta

[...] como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (SAINT-GEORGES, 1997, p. 30).

Neste trabalho, foram utilizados como fontes um dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e que correspondem aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental.

O trabalho de análise já se inicia com a coleta dos materiais e não corresponde a uma acumulação cega e puramente mecânica. À medida que coleta as informações, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONE, 1999).

A necessidade de selecionar o material, por si só já corresponde a uma intenção e necessita de um conhecimento prévio do pesquisador afinado com o que se deseja estudar. Além disso, deve existir o cuidado em não se deixar influenciar por uma visão impregnada do presente, a necessidade de ultrapassar a mera descrição do documento, observando que o documento não contém um caráter explicativo em si, são determinados procedimentos que transformam as fontes em objetos de pesquisa.

Os autores apontam ainda, para a necessidade do olhar atento do pesquisador e afirmam:

O pesquisador decide prender-se às nuances (diferenças delicadas entre coisas do mesmo gênero) de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles, especificidade que escapa amiúde do domínio mensurável... (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 42).

Ou ainda, como registra Peter Spink, em relação aos diversos tipos de documentos e suas vastas possibilidades:

Como prática discursiva, os documentos públicos assumem formas diferentes. Arquivos, diários oficiais, e registros, jornais e revistas, anúncios, publicidade, manuais de instrução e relatórios anuais são algumas das possibilidades. Tudo tem algo a contar, o problema maior é aprender a ouvir (SPINK, 1999, p. 136).

Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias¹⁸; fontes escritas ou não. O termo “fontes” está associado à origem, à procedência, a fonte de consulta que fornece informações.

Como explica o historiador Jacques Le Goff, “toda a história se situa na produção de documentos e na decifração dos documentos a que denominamos fontes” (LE GOFF, 2006, p. 37).

Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas ou pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

Ou seja, o ponto de partida de uma pesquisa não é simplesmente a análise de um documento, mas sim a formulação de um questionamento. As perguntas que o pesquisador formula ao documento, são tão importantes para a pesquisa quanto o próprio documento.

Foucault (apud Le Goff, 1984) afirmou que os problemas da história podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos.

O conceito de documento pode ser compreendido, segundo Heloisa Liberalli Bellotto (1991, p. 14), como: “qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa”.

Como o próprio Foucault (2008b) registrou, o documento não é “matéria inerte”. No documento é possível “reencontrar o frescor de suas lembranças”:

[...] é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanência, quer espontâneas, quer organizadas (FOUCAULT, 2008b, p. 7-8).

¹⁸ RODRIGUES (1969, p.143), nos informa sobre os instrumentos dos trabalhos históricos, classificando-os em fontes primárias ou originais, como aquelas que contêm informações de testemunho direto dos fatos e fontes secundárias ou derivadas, que contêm uma informação colhida por terceiros. “Uma mesma fonte pode ser primária em certos pontos e secundária em outros”, completa este autor. RODRIGUES, João Honório. **A Pesquisa Histórica no Brasil**. S. Paulo, Cia Ed. Nacional, 1969.

Compreendendo que os documentos são feitos por pessoas, devem ser consideradas várias estratégias de abordagem desse material e, sobretudo, usar elementos de análise comparativa entre este método e outros, como propõe Saint-Georges:

O que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus pólos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos (SAINT-GEORGES, 1997, p. 41).

O mesmo autor apresenta ainda um processo de análise documental que pretende examinar detalhadamente os documentos, no esforço de determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que lhes possa ser concedido, tanto no que são como no que dizem (SAINT-GEORGES, 1997, p. 42-44).

Ainda que não estejamos tão distantes da época de lançamento dos PCN, vale o registro de que as análises levam em conta algumas situações que estavam em evidência no período, como por exemplo, os índices de soropositivos para AIDS e as preocupações manifestadas no documento oficial, resultando em orientações específicas sobre esse dado da realidade no texto referente às orientações sexuais.

Sobre esse aspecto, Le Goff (2006) contribui para o entendimento sobre as representações de tempo, demonstrando que este não atua como um ingrediente inocente, natural aos homens e imutável ao longo das sociedades. O tempo, na verdade, é um produto de interações sociais, selado por diversas dinâmicas culturais.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a história não pode mais ser vista como um progresso linear automático. Com isso, a explicação no lugar da simples narração histórica, passa a valorizar a memória, tanto individual, como coletiva:

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 2003, p. 477).

Assim, com base nas fontes estudadas e na delimitação das disciplinas que contemplem conteúdos sobre o corpo, foi articulado um feixe argumentativo que delineou o objetivo geral deste estudo: analisar se ocorre e, como ocorre, a presença de conteúdos relacionados ao conhecimento sobre o corpo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Para analisar os PCN foi necessário escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” do documento oficial, procurando explorar ao máximo o texto, na medida em que se trata de

uma produção histórica e política, em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituída de práticas. O que significa segundo Foucault, que não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento.

Apresento a seguir, dois quadros em que estão registrados os documentos analisados, selecionados nos PCN, em função de conter ou não alguma referência ao corpo, independente da abordagem do tema.

Quadro 1: PCN de 1ª a 4ª série

Volume	Título	Utilizado para análise
1.	INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	X
2.	LÍNGUA PORTUGUESA	
3.	MATEMÁTICA	
4.	CIÊNCIAS NATURAIS	X
5.	HISTÓRIA E GEOGRAFIA	
6.	ARTE	X
7.	EDUCAÇÃO FÍSICA	X
8.	APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS E ÉTICA	X
9.	TEMAS TRANSVERSAIS - MEIO AMBIENTE E SAÚDE	X
10.	TEMAS TRANSVERSAIS - PLURALIDADE CULTURAL E ORIENTAÇÃO SEXUAL	X

Quadro 2: PCN de 5^a a 8^a. Série

Volume	Título	Utilizado para análise
1.	INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	X
2.	LÍNGUA PORTUGUESA	
3.	MATEMÁTICA	
4.	CIÊNCIAS NATURAIS	X
5.	GEOGRAFIA	
6.	HISTÓRIA	
7.	ARTE	X
8.	EDUCAÇÃO FÍSICA	X
9.	LÍNGUA ESTRANGEIRA	
10.1	TEMAS TRANSVERSAIS – APRESENTAÇÃO	X
10.2	TEMAS TRANSVERSAIS – ÉTICA	X
10.3	TEMAS TRANSVERSAIS - PLURALIDADE CULTURAL	X
10.4	TEMAS TRANSVERSAIS - MEIO AMBIENTE	X
10.5	TEMAS TRANSVERSAIS – SAÚDE	X
10.6	TEMAS TRANSVERSAIS - ORIENTAÇÃO SEXUAL	X
10.7	TEMAS TRANSVERSAIS - TRABALHO E CONSUMO	X

A análise das disciplinas elencadas nos quadros acima corresponde ao cumprimento da etapa 2, na qual a presença do corpo nos PCN do Ensino Fundamental, por intermédio dos

conteúdos de cada Área e por Ciclo correspondente, serão evidenciados e discutidos no Capítulo III, sob a perspectiva, principalmente, dos conceitos foucaultianos de: corpo, poder, saber, disciplina e sujeito.

1.1 Algumas considerações sobre o referencial teórico

Entre inúmeros desafios propostos ao pesquisador, através de algumas opções, cabe a tarefa de correr também alguns riscos. Com o subsídio obtido por diferentes disciplinas ao longo do programa de Pós-Graduação; pela bagagem de leituras, discussões e reflexões, optei por utilizar como referencial teórico desta tese os escritos de Michel Foucault, levando em consideração que os estudos do filósofo francês muito contribuem com o pensar e o fazer nas áreas da Educação e da Saúde.

Nessa linha de pensamento, Moreira (2004, p. 614) faz a seguinte afirmação:

É indiscutível que reflexões sobre saber, poder, subjetividade, ética, linguagem, discurso, tão caras ao filósofo, são indispensáveis para os que se dedicam ao ofício de pensar e fazer currículos e que reconhecem o quanto as complexas práticas e relações implicadas nessas tarefas ainda precisam ser problematizadas e compreendidas. Aliás, a grande influência de Foucault nos estudos sobre currículo confirma esse ponto de vista.

Nenhum texto de Foucault se ocupou inteiramente com a questão da educação. Esse tema, sempre aparece relacionado a outros e desenvolvido ao longo de suas produções. Contudo, além da educação, a obra do filósofo tem influenciado e contribuído profundamente os estudos em diversas áreas.

Quanto ao corpo, Michel Foucault o destaca como expressão e suporte das forças de poder e saber, que se articulam estrategicamente ao longo da história.

Fischer (2001) dá ênfase para utilização do referencial foucaultiano, dando conta das relações históricas e políticas muito concretas nos discursos.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um "discurso" (FISCHER, 2001, p.198).

Igualmente, a produção discursiva como mostra Foucault, é organizada a partir de uma ordem do que pode ser dito e do que deve ser dito, e até mesmo, o que precisa ser interditado.

Enquanto delineava as categorias de análise para o estudo do corpo nos PCN, pude observar que os diversos conceitos foucaultianos – a saber: corpo, poder, saber, disciplina e sujeito – foram construídos em momentos diferentes da carreira e obra do filósofo. Foi por este motivo que considereei pertinente apresentar, a seguir, um breve apanhado da história de vida deste autor que me serviu de suporte teórico, explicando, de forma sucinta, cada um dos conceitos estudados.

Paul-Michel Foucault nasceu em Poitiers, na França, em 15 de outubro de 1926, filho de pai médico, com a expectativa de seguir a tradição de seus antepassados e herdeiro de toda uma geração de médicos de sobrenome Foucault. Porém, Michel Foucault tenta ingressar na Escola Normal Superior, em 1945, tendo sido reprovado na primeira vez que tentou, ingressando apenas no ano seguinte. Ali conheceu e manteve contato com Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre, Paul Veyne, entre outros, sendo durante o curso aluno de Maurice Merleau-Ponty.

Em 1949, Foucault se diploma em Psicologia e conclui seus Estudos Superiores de Filosofia, com uma tese sobre Hegel, sob a orientação de Jean Hyppolite, tornando-se professor de psicologia na Escola Normal Superior em 1951, trabalhando junto ao Hospital Psiquiátrico de Saint-Anne.

Aos 28 anos, Foucault publicou *Maladie Mentale et Psychologie* (1954; Doença Mental e Psicologia), mas foi com *Histoire de la Folie à l'âge Classique* (1961; História da Loucura), sua Tese de Doutorado na Sorbone, que o mostrou como Filósofo. Neste livro, analisou as práticas dos séculos XVII e XVIII que levaram à exclusão do convívio social dos "desprovidos de razão". Foucault preferia ser chamado de "arqueólogo", dedicado à reconstituição do que mais profundo existe numa cultura - arqueólogo do silêncio imposto ao louco, da visão médica (*Naissance de la clinique*, 1963; Nascimento da Clínica), das ciências humanas (*Les Mots et les choses*, 1966; As Palavras e as Coisas), do saber em geral (*L'Archeologie du Savoir*, 1969; A Arqueologia do Saber).

Surveiller et punir (1975; Vigiar e Punir) é um amplo estudo sobre a disciplina na sociedade moderna, para ele, "uma técnica de produção de corpos dóceis". A prisão teria por objetivo separar o marginal do proletariado e assim reduzir a solidariedade e o processo da classe

inferior; confinando as ilegalidades da classe dominada, sobreviveriam mais facilmente às ilegalidades da classe dominante.

Foucault analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os exemplos da imposição, às pessoas, e padrões "normais" de conduta estabelecida pelas ciências sociais. A partir desse trabalho, explicitou-se a noção de que as formas de pensamento são também relações de poder, que implicam a coerção e imposição. Assim, é possível lutar contra a dominação representada por certos padrões de pensamento e comportamento sendo, no entanto impossível escapar completamente a todas e quaisquer relações de poder. Em seus escritos sobre medicina, Foucault criticou a psiquiatria e a psicanálise tradicionais.

Deixou inacabado seu projeto *Historie de la Sexualité* (História da Sexualidade), que pretende mostrar como a sociedade ocidental faz do sexo um instrumento de poder, não por meio da repressão, mas da expressão. O primeiro dos seis volumes anunciados foi publicado em 1976 sob o título *La Volonté de Savoir* (1976; A Vontade de Saber) e despertou duras críticas. Em 1984, pouco antes de morrer, publicou outros dois volumes, rompendo um silêncio de oito anos: *L'Usage des plaisirs* (O uso dos prazeres), que analisa a sexualidade na Grécia Antiga e *Le souci de soi* (O cuidado de Si), que trata da Roma Antiga.

Foi no Brasil que pronunciou as importantes conferências sobre *A verdade e as formas jurídicas*, na PUC do Rio de Janeiro.

Foucault morreu aos 57 anos, em decorrência de complicações da AIDS em uma época em que a doença era rapidamente mortal. O vírus havia sido descoberto, apenas dois anos antes que o filósofo morresse, por Luc Montagnier, um pesquisador que foi discípulo do Dr. Paul Foucault, pai de Michel Foucault.

As teorias sobre o saber, o poder e o sujeito das obras de Foucault romperam com as concepções modernas destes termos, motivo pelo qual é considerado por certos autores, contrário à própria opinião de si mesmo, um pós-moderno.

Para alguns especialistas, combinando critérios metodológicos e cronológicos, a obra de Foucault pode ser dividida em três fases denominadas arqueologia, genealogia e ética.

À fase arqueológica correspondem as obras que vão de História da Loucura (1961) até A Arqueologia do Saber (1969), passando por O Nascimento da Clínica e As Palavras e as Coisas. A segunda fase, denominada genealógica, começa com A ordem do discurso (1971) e vai até o primeiro volume de História da sexualidade – a vontade de saber (1976), passando por Vigiar e

Punir. À terceira fase, chamada de ética, compreendem os volumes 2 e 3 de História da sexualidade – o uso dos prazeres e O cuidado de si, publicados pouco antes da morte de Foucault, em 1984.

Para Deleuze (1991), cada fase da obra de Foucault pode corresponder, respectivamente, a perguntas como “que posso saber?”, “que posso fazer?” e “quem sou eu?”.

Nos primeiros trabalhos (História da Loucura, O Nascimento da Clínica, As Palavras e as Coisas, A Arqueologia do Saber), Foucault desenvolve uma “arqueologia do saber”, procurando mostrar como os saberes apareciam e se transformavam dentro de um movimento histórico, formando as práticas sociais.

O movimento histórico, entendido como um algo descontínuo, chama de “epistemes” que é o lugar onde:

Os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a seu valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua positividade e manifestam assim uma história que não é de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; nesse relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico (FOUCAULT, 1995a, p. 10-12).

A “episteme” deve delimitar um determinado campo de saber dentro da totalidade das experiências possíveis, definir como objetos devem surgir e serem apreendidos pelos cientistas e pelas pessoas comuns e definir o que é necessário para sustentar um discurso como verdadeiramente aceito.

Foucault trata do tema do poder, rompendo com as concepções clássicas deste termo, a partir de A Ordem do discurso (1971), onde passa de uma “arqueologia do saber” para uma “genealogia do poder”.

Para ele, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado, o poder não é considerado como algo que o indivíduo cede a um soberano, mas sim como uma relação de forças. Ao ser visto como relação, o poder está em todas as partes, uma pessoa está atravessada por relações de poder, não pode ser considerada independente delas. Para Foucault, o poder não somente e necessariamente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, uma vez que incita, induz, facilita ou dificulta, amplia ou limita e é exercido em vez de possuído e, assim, circula.

Foucault nos ajuda a compreender como verdades são estabelecidas no campo do saber, impedindo que outras sejam instituídas. Assim também acontece com o currículo, que deve ser compreendido a partir da dinâmica poder/saber.

Poder e saber, vistos como dois lados da mesma moeda. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault, em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber.

Temos antes de admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2009, p. 30).

Ao mesmo tempo, Foucault, como esclarece Revel (2005), diferencia claramente o saber do conhecimento:

[...] enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo complexo de racionalização, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer (REVEL, 2005, p. 77).

A fase da “genealogia do poder” é marcada pelas obras *Vigiar e punir* (1975) e *A vontade de saber* (1979), além dos textos reunidos em *Microfísica do poder* (1979).

Foucault deseja perceber o poder junto das pessoas, através de pequenas atividades do cotidiano, ou seja, os hábitos do dia-a-dia, repetidos imperceptivelmente, normalmente, adestrando e ordenando os corpos, não possuindo uma ação necessariamente negativa e proibitiva.

Concordando inteiramente com Terezinha Petrucia Nóbrega (2008), o texto de Foucault:

Nos anima na tarefa de perceber os investimentos no corpo, a valorização de suas forças, a dinâmica do corpo-máquina, a anátomo-política com sua tecnologia disciplinar, os dispositivos do biopoder com o controle dos processos biológicos e sociais, em particular no que diz respeito aos níveis de saúde da população, os cuidados com o corpo e os espaços de resistência (NÓBREGA, 2008, p. 409).

Foucault nos descreve e, mais que isso, nos chama atenção para as normas disciplinares contidas nas prisões, nas escolas, nas forças armadas e nos hospitais, locais que ele chama de instituições de sequestro.

Aqui, as normas disciplinares se valem da vigilância, ao invés da punição física, sendo os saberes racionais e normativos, a base da vigilância.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Em Vigiar e Punir, Foucault resgata o Panaoptikon, simbolizando o “dispositivo do poder”, através da utopia de um edifício circular em que cada prisioneiro ocupa uma cela, totalmente visível para quem estiver na torre de vigia, situada no centro da construção. Porém dali, os vigilantes não podem ser vistos pelos prisioneiros em suas celas.

Aí reside a utilidade do sistema, ou seja, mesmo que ninguém esteja ocupando um lugar na torre de vigia, os prisioneiros continuarão a comportar-se como se estivessem sendo vigiados.

Assim, o poder disciplinar se infiltra, sendo configurado através de um saber normativo, que passa a comandar os corpos, suas ações, suas reflexões, suas reações...

Todo esse poder disciplinar extrapola a esfera individual e se expande para o corpo social, organizando e classificando os espaços e os tempos que habitamos, introduzindo formas e métodos para alcançar tal objetivo:

[...] é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio. É este corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaurava a integridade do corpo do monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes, o controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos “degenerados”[...] (FOUCAULT, 2004, p.145).

Para Foucault, cada relação social implica uma situação de poder, estando distribuídas difusamente por toda a trama social, sendo a sociedade um espaço de lutas constantes (VEIGA-NETO, 2003, p. 73).

Veiga-Neto, através de uma analogia sobre o conceito físico de força, explica o entendimento foucaultiano sobre poder:

[...] ela se manifesta como um agente (uma ação) capaz (que tem capacidade) de alterar o estado de um corpo. Pode-se entender tal capacidade como um poder da força, de modo que faz sentido chamarmos de poder a uma ação que se exerça sobre o estado de um corpo ou, mesmo, sobre a ação de um corpo. É isso que Foucault entende por poder: uma ação sobre ações (VEIGA- NETO, 2003, p. 74).

Em Foucault, essas forças, chamadas de poder, atuam em nossos corpos, fabricando corpos dóceis e úteis, que Veiga-Neto (2003) chama atenção para o fato de que isso não significa “corpos obedientes”, mas sim corpos maleáveis e moldáveis, do mesmo modo, não significa que teria havido uma imposição.

O que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo –no eixo corporal- ,quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar –no eixo dos saberes (VEIGA- NETO, 2003, p.85).

Como consequência, enxergamos a disciplinaridade do corpo como algo necessário e natural, tanto individualmente como no convívio em sociedade. Sendo os que aí não se enquadram, classificados de “desviantes”, nas mais diversas formas de relações sociais.

As tecnologias de dominação agem, pois, essencialmente, sobre o corpo, e como resultados dos exames, os indivíduos são classificados e objetificados. Mas os indivíduos também constroem seus “eus” e suas identidades, na medida em que esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles (SILVA, 2002, p. 25).

Algumas análises de Foucault, a partir de determinadas obras e períodos, para Revel (2005, p.31), buscam entender como o poder passou dos castigos e torturas que infringia ao corpo, para um outro tipo de controle e investimento, baseado em uma atuação mais sutil e aceita.

Afinal, a docilização do corpo, como registra Veiga-Neto (2003, p.77), é muito mais econômica do que o terror.

Nessa minha aproximação do pensamento foucaultiano, tenho buscado entender melhor a relação corpo e poder em sua forma mais cotidiana: na atuação dos profissionais de saúde, nos enfrentamentos em salas de aula, nas grades curriculares, nas recomendações contidas, ou não, nos PCN.

Não desejo com isso, encontrar verdades e caminhos ou mesmo, chegar a última palavra. Ou, como explicita Sílvia Gallo (2008) sobre a filosofia foucaultiana:

[...] um pensamento nômade é aquele que não tem caminhos definidos de antemão, mas segue ao léu, segundo o fluxo dos acontecimentos, fazendo descortinar perspectivas novas, muitas vezes insuspeitadas. [...] E é o próprio Foucault quem nos inspira nesse empreendimento de deslocamento do pensamento, que permita a emergência de novas possibilidades, de caminhos outros, [...] (GALLO, 2008, p. 255).

Diante das considerações acima, cabem os seguintes questionamentos: será possível existir, concomitantemente, corpos dóceis e reflexivos? Ou será que um extingue o outro?

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2004, p. 80).

O surgimento do corpo vem acompanhado de uma perspectiva de controle, principalmente, através da repressão e da punição. O que em determinada época era exercido pela repressão sexual, como apontou Foucault, hoje toma outros caminhos e formas.

Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado!” (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Rodrigues (1979) ressalta que, ao contrário do que muitos críticos pensam, Foucault não excluiu a possibilidade de emancipação do corpo, ao advertir que: “É preciso aceitar o indefinido da luta...O que não quer dizer que ela não acabará um dia” (FOUCAULT, 2004, p. 147).

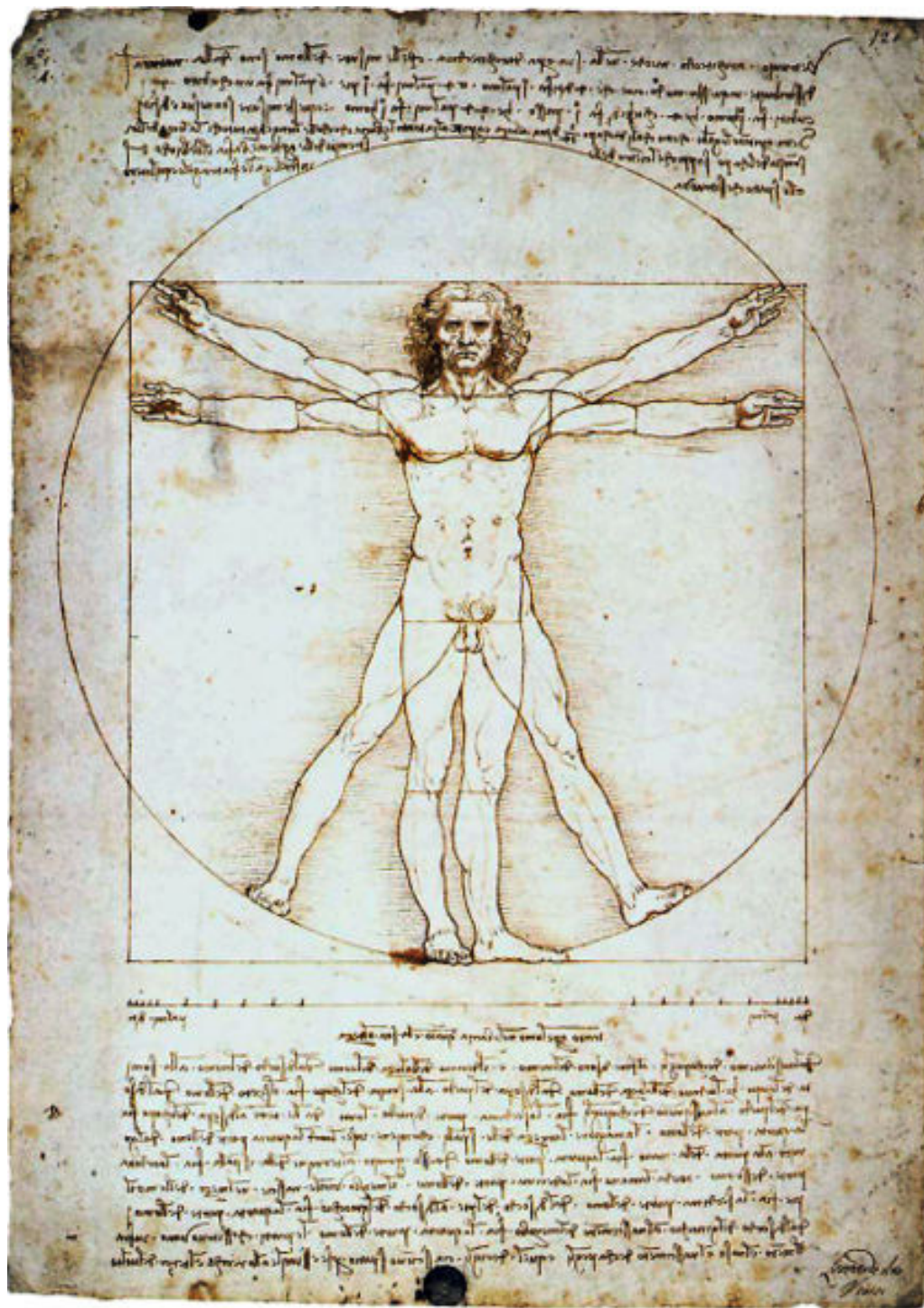
[...] sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 2004, p. 22).

Silveira (2005) mostra que desde as primeiras obras até as últimas, publicadas em 1984, Foucault sempre privilegiou de maneira singular a questão da corporeidade. O que para o autor, fica evidente: “[...] pelas variadas enunciações de verdades sobre o corpo estudadas por Foucault. Por exemplo: corpos disciplinados, excluídos, delinquentes, enlouquecidos, patologizados, dentre outros” (2005, p. 32).

Em relação ao conceito de sujeito, contrariamente à filosofia clássica e influenciado por Nietzsche, Foucault o entende como um objeto historicamente constituído (REVEL, 2005, p. 84-85):

[...] o sujeito tem uma gênese, uma formação, uma história, e que ele não é originário [...] se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si.

Sujeitos sendo efeitos de discursos e tais efeitos – produzidos no interior de inúmeras relações institucionais, sociais e econômicas – existindo senão e, através dos corpos.



Homem Vitruviano- 1490.
Leonardo Da Vinci

CAPÍTULO II

OLHARES SOBRE O CORPO

2.1 A educação do corpo e o corpo educado

Para o presente estudo, levarei em conta que os conteúdos propostos em um documento oficial refletem a importância de uma temática ou assunto dentro de um conglomerado de matérias oferecidas aos estudantes, a partir de um contexto histórico, político, social, cultural, econômico. As disciplinas e respectivos conteúdos estão igualmente submetidos a processos de construção e de seleção, que acabam por determinar que tipo de conhecimento, em determinado espaço-tempo, confere *status* e poder.

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder (SILVA, 1996, p. 168).

A partir da determinação desses espaços do conhecimento, é possível observar que, a tecnologia e seus usos tendem a ser, cada vez mais, valorizados por estudantes, professores e instituições escolares, estando associados à idéia de avanço e modernidade. No entanto, neste universo tecnológico, o corpo permanece como algo muito simples, primitivo, que existe e vive, independente de se pensar como ele se desenvolve, reage ou funciona não sendo, portanto, merecedor de maiores reflexões e explicações. Diante desta suposta obviedade, parece que as ponderações referentes ao corpo devem ficar reservadas apenas aos que se aventuram no ingresso das profissões atreladas à saúde e passam a ter legitimados a prática e o discurso, enxergando o corpo com o olhar, normalmente, da fisiologia e/ou da patologia.

O discurso científico é imediatamente associado ao que é verdadeiro, talvez de forma mais acentuada ainda porque se junta a um certo sentimento de inferioridade da maioria da população em relação ao que dizem e sabem os ‘doutores’ (FISCHER, 1996, p. 126).

Neste caminho, construiu-se um equívoco e a possibilidade de um abismo sobre o “acesso” ao conhecimento a respeito do corpo. As informações sobre o corpo são permitidas e

validadas a poucos e normalmente vinculadas ao contexto saúde/doença. Muitas vezes, ao se desenvolver propostas de ensino, fica esquecida a idéia de como é pensar no corpo entendendo como ele acontece, desabrocha, desenvolve-se, constrói-se e se condói com ações cotidianas e ao longo da vida.

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 2004, p. 27).

Recorrer à história para buscar registros sobre o ensino do corpo, também não é tarefa fácil. Como afirma Oliveira (2006, p. 8), “o corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico”. Os registros são informações e interpretações das práticas corporais nas escolas, em determinadas épocas, abrangendo mobiliário, uniformes, castigos corporais etc.

A opção por pesquisar os Parâmetros Curriculares Nacionais tenciona mapear a presença e a construção do corpo nas disciplinas ali contidas. Entendo que, deste modo, poderá ser elaborado um retrato de como, atualmente, esse conhecimento é contemplado e proposto na esfera do Ensino Fundamental em nosso país.

A preocupação com a inserção de conteúdos sobre corpo humano e saúde encontra-se registrada nas páginas introdutórias dos PCN, enfatizando o papel da escola na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política (BRASIL, 1997, p. 24).

Até dezembro de 1996, o Ensino Fundamental esteve regulamentado pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971¹⁹. Ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, tal lei estabeleceu como objetivo geral, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio,

¹⁹ De acordo com a Lei n. 5692/71: Ensino Fundamental corresponde ao primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória e o Ensino Médio, ao segundo grau, não-obrigatório.

proporcionar aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

O foco deste trabalho é o Ensino Fundamental que, atualmente, representa a etapa inicial da Educação Básica no Brasil, tem duração de nove anos e é destinado a crianças e adolescentes de faixa etária compreendida entre os 6 e os 14 anos, aproximadamente. Tais reformulações foram introduzidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Federal n. 9.394/96, que substituiu o “Ensino de Primeiro Grau”, então constituído pelos cursos primário e ginásial.

A nova LDB consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o Ensino Fundamental. Assim, verifica-se no Artigo 22 desta lei que a Educação Básica, da qual o Ensino Fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, o que confere a este nível de ensino, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A LDB, em seu Artigo 5º, afirma que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Em síntese, conforme o documento oficial preconiza, o currículo do Ensino Fundamental deve, obrigatoriamente, oferecer o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas obrigatórias, o ensino da arte e da educação física, além do ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira, a partir da quinta série do Ensino Fundamental (Art. 26, §5º). Quanto ao ensino religioso, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas tem matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (Art. 33).

Assim, a título de esclarecimento, retomo a informação de que, nos dias atuais, o Artigo 32 da LDB determina que o Ensino Fundamental é obrigatório, com duração de nove anos,

gratuito na escola pública, com início aos seis anos de idade e tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001²⁰, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil, com duração de dez anos, que garantisse, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior.

Para a fundamentação do presente estudo, um aspecto que também merece menção e reflexão, diz respeito ao que é estabelecido atualmente para a formação dos professores, já que estes deverão ser sujeitos ativos no processo educativo.

Embora a formação de professores não seja objeto de interesse desta pesquisa, achei pertinente trazer breve consideração a respeito do artigo 62 da Lei 9394/96 referente a este assunto e citado abaixo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, LDB, 1996, p. 24).

A lei preconiza, portanto, que o professor precisa ter um preparo mínimo para exercer sua função. Do mesmo modo, para enfrentar os desafios da sala de aula, o professor também necessita ter acesso a recursos informativos e culturais diversos, pois é o responsável por, cotidianamente, construir e desenvolver as disciplinas escolares mediante inúmeras influências, como, por exemplo, suas características pessoais, suas crenças e sem dúvida, sua formação inicial e continuada.

²⁰ Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Dando prosseguimento às reflexões sobre a presença do corpo nos PCN – objeto deste trabalho – existem questões importantes que vêm à tona, referentes à construção de currículos, sua dinâmica e seus desafios.

Ivor Goodson, como estudioso da história do currículo, enfatiza a necessidade premente de se discutir as propostas curriculares ou o que é chamado de currículo prescrito, apontando que aquilo que é recomendado “não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 2003, p.78).

Em seus estudos, destaca que o currículo escrito proporciona o que podemos chamar de testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno, sujeito a modificações.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2003, p. 21).

O autor destaca a importância de se entender as relações de poder que permeiam a construção das diversas propostas, analisando as causas que possibilitam a incorporação, ou não, de certas posições em um determinado contexto.

O currículo precisa ser compreendido como um processo dinâmico e de construção social, atravessado por inúmeras relações de poder “que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2002, p. 174).

Do mesmo modo, Libâneo ressalta que: “O currículo reflete, portanto, escolhas políticas, ou seja, a visão de cidadão e de cidadã que se pretende educar, das identidades sociais a formar nos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 112).

Segundo Kliebard (1992), grande parte das idéias sobre currículo está em circulação há algum tempo e, em determinado momento histórico, uma determinada proposta ganha maior visibilidade sobre outras, em função de diversos fatores.

Muitas discussões surgem em relação ao currículo escolar, buscando enfatizar que não se trata apenas de uma prescrição e listagem de disciplinas, conteúdos e temas a serem tratados na vida escolar.

Ainda refletindo sobre o currículo, Goodson e Ball (1984) destacaram a importância de combinar a história e a etnografia como instrumentos para o estudo deste campo, como registraram no trecho a seguir, em tradução livre:

[...] as técnicas da história e da etnografia podem nos prover de ferramentas para examinar e interrogar empiricamente os conteúdos escolares, e podem também estabelecer a base para o desenvolvimento de teorias que capturem e expliquem os processos de mudança (ou ausência de mudança) nos conteúdos escolares.²¹

Assim, o campo do currículo tem mostrado, através de autores que se debruçam sobre o tema, que as propostas são resultados de diversas disputas, de diferentes naturezas, em diferentes momentos.

Todo o processo de construção de um currículo e sua historicidade, muitas vezes, deixa de chegar ao cotidiano das salas de aula. Em outras palavras, para o professor pode não ficar claro, como tal estrutura disciplinar foi produzida e qual seu objetivo. O docente se depara então, com determinações prontas, de cunho oficial, como se justificativas de escolhas de certos conteúdos, seqüências didáticas ou procedimentos metodológicos não demandassem reflexões contínuas ou questionamentos constantes. Desse modo, com a organização pré-definida, fica sugerida uma aparente casualidade e naturalidade e, porque não dizer, neutralidade, que afasta qualquer possibilidade de contextualização histórica e social do processo de incorporação e construção das diversas disciplinas.

E, ainda, como afirma Chervel, em relação à incorporação e continuidade de diversas práticas:

Enquanto as finalidades se impõem à escola desde decênios, *a fortiori* desde séculos, é através de uma tradição pedagógica e didática complexa, na verdade sofisticada, minuciosa, que elas chegam aos docentes. E não é raro ver a massa de práticas pedagógicas acumuladas ocultar, para numerosos professores, alguns dos objetivos últimos que eles perseguem. Agora é uma máquina que gira totalmente sozinha, bem ajustada e bem adaptada a seus fins (CHERVEL, 1990, p. 191).

Nesse sentido, é fundamental promover a reflexão sobre as finalidades dos diferentes conjuntos de saberes e disciplinas, desde a sua criação até as contínuas reformulações, de maneira a possibilitar o questionamento daquilo que comumente se caracteriza como tradição. Estas e

²¹ [...] the techniques of history and ethnography can provide us with the tools to examine and interrogate school subjects empirically and may also lay the groundwork for the development of theories which capture and explain the processes of change (or absence of change) in school subjects (GOODSON; BALL, 1984, p. 82).

outras questões são objetos de estudos para diversos autores que investigam a história das disciplinas.

É importante discutir o próprio conceito de disciplina, que é, sem dúvida, polissêmico e de uso relativamente novo no espaço educacional. Pesquisas como as de Chervel e Goodson mostram as relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos inseridos na escola e aqueles incluídos pela historicidade acadêmica, indicando também possíveis formas de interação e influências das mais diversas.

Para Chervel (1990), até o final do século XIX, “disciplina” designava um sistema de vigilância e ordem que deveria conduzir as condutas dos alunos, e também poderia significar e justificar a educação ministrada para obter tal resultado. Na segunda metade desse século, o termo passou a ser usado também com outro significado, associado ao aparecimento de novas tendências do ensino primário e secundário.

Nos primeiros anos do século XX, de um significado mais genérico, a “disciplina” passou a designar os casos particulares de diferentes “conteúdos de ensino” que pudessem servir de exercício intelectual. Essa necessidade se interpôs no momento em que as disciplinas científicas, além da literária, foram reconhecidas como instâncias de formação espiritual.

Após a 1ª Guerra Mundial, o termo “disciplina” perdeu a conotação de “ginástica do espírito” e passou a referir-se às matérias de ensino, como ocorre até os dias atuais. Mesmo assim, segundo a leitura de Chervel (1990), ficaram as marcas da história do termo, que apontam para as construções internas de um corpo de saberes:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para Bittencourt (2003), a utilização atual do termo disciplina escolar merece cuidado, pois há discordâncias sobre a equivalência desta e de outras designações correlatas.

Chervel (1990) considerou indiferentemente os termos “disciplina escolar” e “matéria” para referir-se às diversas situações de ensino básico, falando em disciplina acadêmica ao designar elaborações do conhecimento em nível superior.

Forquin (1992) acredita, porém, ser necessário estabelecer uma diferenciação entre os conceitos de matéria e disciplina: a primeira seria mais bem aplicada no âmbito dos graus básicos de ensino e a segunda, direcionada unicamente ao ensino superior.

Em Goodson (2003), encontra-se a denominação de disciplina sendo utilizada para as formas de conhecimento próprias da tradição acadêmica, deixando para outros níveis de ensino o uso do termo matéria escolar (*school subjects*).

Podemos notar entre os autores, diferenças na utilização dos termos, tanto quanto a níveis de ensino, como na delimitação dos diversos campos do conhecimento e das práticas escolares.

Bittencourt apud Oliveira e Ranzi (2003) registra o crescimento das pesquisas em história das disciplinas, com destaque para a década de 80, momento em que se repensava o papel da escola, sendo o tema, destaque em inúmeros estudos.

A década de oitenta representou um repensar das problemáticas educacionais no momento de democratização política em que vivia nosso país. A constatação de um sistema educacional “em crise” levou, entre outras medidas, a reformulações dos currículos produzidos durante o regime de ditadura militar e, nesse contexto, surgiram questionamentos diversos sobre as diferentes disciplinas escolares que consideravam, entre outros tópicos polêmicos, os objetivos e o papel social e cultural do saber elaborado para uma escola “para todos” (BITTENCOURT, 2003, p. 16).

A referida autora destaca ainda que, na mesma época vários pesquisadores iniciaram estudos curriculares e as investigações passaram a se deter sobre a definição de currículo e o entendimento entre currículo formal e o currículo real, enquanto muitos outros estudos passaram a se dedicar ao currículo em uma perspectiva histórica e social.

Refletindo sobre a história das disciplinas, Chervel (1990) afirmou ser a história dos conteúdos seu ponto focal de estudo, mas não o único. Seria importante também verificar a estrutura interna das disciplinas, como cada uma delas foi criada, em que momento e a relação existente entre seus ensinamentos e as finalidades a que se propõem. Dependendo do período histórico a escola teve finalidades sociais e culturais bem diferentes e que perpassaram por toda sua organização.

É essencial não negligenciar, como alerta Silva (1996, p. 81), que diferentes currículos formam diferentes indivíduos, sendo tais diferenças muito mais que simples e apenas diferenças individuais.

[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 1996, p. 81).

Com base nas palavras de Silva (1996), que entende o currículo como constituído de identidades, é importante incorporar a dimensão cultural a qualquer discussão a respeito deste tema.

Outro autor de destaque no campo do currículo, Bernstein (1996), focaliza o processo por meio do qual, discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar. Enfatiza ainda os processos de recontextualização sucessivos, capazes de transformar tais discursos, no interior do próprio sistema de ensino e das organizações que mantêm relações com a escola, como as editoras ligadas à produção de material educativo.

Como adverte Lopes (1999), toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e, do mesmo modo, também as constitui, não sendo possível separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de significados, que poderá instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado.

Retornando às reflexões sobre o corpo, foi possível observar na pesquisa bibliográfica realizada para esta tese, que o mesmo já foi discutido, descrito, vasculhado e interpretado, à luz de várias teorias e nos mais diversos campos do conhecimento, ao longo da história. Porém, parte dessa discussão não foi, necessariamente, utilizada e/ou incorporada na construção de propostas oficiais de cunho educacional ou nas práticas cotidianas da sala de aula. Pelo menos, não como saber necessário – conforme defendo aqui – mas sim, atrelado à idéia de controle, manipulação e de subordinação. Para Santin (2006):

[...] não se trata de reivindicar o espaço do corpo, repartindo o território escolar, mas de fazer com que o corpo, isto é, a organização do ser vivo humano, tenha a abrangência de todo o fazer pedagógico, da pré-escola, da escola, além e fora da escola (SANTIN, 2006, p. 57).

O mesmo autor complementa, dizendo que:

O corpo ficou afastado definitivamente da tarefa principal da escola. Ele seria destinado a outro tipo de tarefas, menos na de participar na produção de conhecimentos, e conseqüentemente, na construção da cidadania. Esta ficou atrelada ao projeto da sociedade racionalizada (SANTIN, 2006, p. 51).

E Louro (2000, p. 72) ainda ressalta que “o corpo parece ter ficado fora da escola”, pois além de não haver identificação e aproximação entre o corpo apresentado e o estudante, existe uma dicotomia bem delimitada entre corpo e mente.

Basicamente, a forma de ver o corpo passou por mudanças em função dos conhecimentos disponíveis, de questões religiosas e dos mais diversos interesses, que marcaram determinadas épocas da história da humanidade.

O corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento (BRACHT, 1999, p. 73).

A história está repleta de exemplos sobre formas de docilizar os corpos, e, nesse sentido, o tratado “A civilidade pueril”, publicado em 1530, pode ser citado. A obra foi dedicada a um menino nobre, Henri de Bourgogne, filho do Príncipe de Veere e, embora fosse escrito para a educação de crianças, o livro trata do: “comportamento de pessoas em sociedade e, acima de tudo, embora não exclusivamente, do decoro corporal. A postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais, este comportamento externo de que cuida o tratado é a manifestação do homem interior por inteiro” (ELIAS, 1994, p. 69).

As recomendações, que eram claramente modos de regulação da vida social através dos corpos, diziam da apresentação do corpo, do vestir, do andar, do olhar, dos gestos, do portar-se à mesa, dos encontros, de como se dirigir aos mais velhos, do dormir e do jogo.

Entre os séculos XVI e XVII, esses preceitos vão sendo modificados, principalmente por uma nova noção de higiene e pela aceitação de uma nova privacidade, como nos aponta Revel (1991), em suas reflexões sobre os usos da civilidade como uma produção corporal.

À primeira vista, o corpo, parece algo do conhecimento e domínio de todos, como podemos aludir a partir do registrado por Rodrigues (1979, p. 47): “[...] o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui”.

Entretanto, fundamentada em diversas pesquisas sobre o conhecimento da população a respeito do corpo e em minhas próprias experiências e observações profissionais, posso inferir que, infelizmente, o desconhecimento e a desinformação se tornam predominantes.

Além disso, a desvalorização deste saber também parece estar presente nas diversas camadas sociais. No entanto, o que faz a diferença é que, pessoas com bons recursos econômicos

e sociais têm acesso aos mais diversos meios de comunicação que poderiam vir a suprir eventuais falhas de informações provenientes da escola ou da própria família.

Outro prisma importante a ser considerado para a discussão é o que trata da qualidade da informação e, mais ainda, dos objetivos e da forma com que as informações sobre o corpo são veiculadas.

Há também a ser destacado o poder da mídia, cujo interesse na divulgação de determinadas informações, de forma adequada ou não, está mais diretamente associado ao poder de vendas do que ao conhecimento propriamente dito.

Vários são os exemplos de produtos que, por muito tempo, estiveram na mídia, direcionando atitudes pouco saudáveis e que agora sofrem algum controle por parte da sociedade e do Estado, como por exemplo, o cigarro e os produtos de alimentação infantil. Estes últimos, por vários anos, vendiam a pretensa imagem de substituir – com a mesma qualidade – o aleitamento materno. Hoje, já existe legislação própria para regular e limitar tais propagandas, esclarecendo melhor a população, a respeito da importância de a criança ser amamentada.

No caso da categoria que desejo destacar, ou seja, o corpo, é necessário pensar o que o desconhecimento/conhecimento passa a representar na vida dos indivíduos e até mesmo no exercício da cidadania. Trata-se, então, daquele conhecimento reflexivo, construído a partir de diversas vertentes – principalmente as culturais – e não o conhecimento de caráter normatizador ou regulador, fundamentado em preceitos históricos higienistas ou policialescos.

Infelizmente, noções sobre cidadania, democracia e política aparecem na vida do cidadão comum e em muitos meios de comunicação, como termos desgastados e ligados a aspectos negativos ou, como algo em um horizonte distante e assim, não nos damos conta de como suas ausências ou presenças influenciam nossas decisões, conquistas, garantias, enfim, nossas vidas.

Nos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva, podemos entender como a imagem e o exercício a respeito de conceitos sobre política e democracia, deveriam ser pensados cotidianamente na sociedade:

A política vista através de um conceito mais amplo, transcende a mera luta pelo poder e se identifica com o cotidiano da sociedade. [...] A democracia também deve ser entendida além da conotação apenas parlamentar ou eleitoral, deve ser entendida como prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos (SILVA, 2003b, p. 11).

Perrenoud (2005) defende que, a educação para a cidadania não deve ser concebida como parte da educação moral ou simplesmente uma disciplina entre outras. O autor registra a importância da associação entre valores e saberes.

As pessoas não nascem conhecedoras dos direitos e deveres, o que pressupõe um processo para que sejam adquiridos e a escolarização pode ser um dos principais caminhos.

A educação deve ser concebida como instrumento fundamental para a possibilidade de conquista, o entendimento e a manutenção da democracia e da cidadania, o que segundo Saviani deve ser:

O processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada (SAVIANI, 1991, p. 41).

Do mesmo modo, de acordo com Canivez (1998, p. 33): “a escola, de fato, institui a cidadania”.

Em Torres (2001, p. 117), há uma discussão sobre o conceito de cidadania e a importância do entendimento das várias teorias sobre o tema, ou seja: “Seria simplista definirmos a cidadania como um grupo de cidadãos gozando de direitos delimitados dentro do contexto de uma dada cidade”.

O desconhecimento resulta em um conceito de cidadania restrito e atrelado às necessidades mais urgentes, normalmente relacionadas apenas a condições básicas e mínimas de sobrevivência, principalmente entre as classes mais carentes e oprimidas.

Não é prudente acreditar que apenas o conhecimento a respeito do corpo garantiria o exercício de alguns aspectos da cidadania, mas, sem dúvida, seria mais um instrumento importante e valioso neste caminho.

É preciso acreditar que o corpo que “se tem” é de fato totalmente possuído por seu proprietário, completamente disponível diante de suas vontades e sonhos (SANT’ANNA apud SOARES, 2006, p. 19).

Acredito que, com o conhecimento sobre o corpo e através dele, o indivíduo passa a ter base para opções, reflexões, posicionamentos, reivindicações e, sem dúvida, este conhecimento terá seu lugar nas instituições escolares, a partir de discussões e adequações aos conteúdos curriculares. Para Silva (2003b, p. 65): “Existe uma clara relação entre política e educação

escolar, principalmente porque a escola não é neutra, estando necessariamente articulada com a sociedade”.

Compreendi que o conceito de cidadania pode ser discutido e pautado, com base na noção de auto-estima, enquanto esta última, também nos leva a pensar sobre o sentimento de dignidade e merecimento. Nesse aspecto, Branden (1996) define auto-estima da seguinte forma:

[...] a confiança em nossa capacidade para pensar e enfrentar os desafios da vida. A confiança em nosso direito de ser feliz, a sensação de sermos merecedores, dignos, qualificados para expressar nossas necessidades, desejos e desfrutar os resultados de nossos esforços (BRANDEN, 1996, p. 13).

Muito se discute sobre a abrangência do papel da escola que, ao longo dos anos, foi abarcando mais e mais funções e conteúdos, e talvez, em algum momento, tenha se descuidado dos saberes mais simples e básicos. Ao longo de diversas mudanças curriculares e das várias Leis de Diretrizes e Bases, alguns conteúdos e disciplinas, foram deslocados e muitos suprimidos das grades de ensino, como por exemplo, a disciplina “Programas de Saúde”, já mencionada na Introdução.

Avançando na discussão, pode-se pensar no corpo e no ensino a seu respeito, além das fronteiras do biológico e seus desdobramentos e tentar entendê-lo também como corpo sócio-cultural. Neste espaço, são impressos o modo de ser e de existir e também, as possibilidades sociais, econômicas, culturais, entre outras. O corpo porta em si as marcas deixadas pela vida social. “[...] a percepção do corpo é função da organização da sociedade e do modo de relação do corpo com as coisas [...] No corpo está simbolicamente impressa a estrutura social” (RODRIGUES, 1974, p. 125).

O antropólogo francês David Le Breton, professor da Universidade Marc Bloch de Estrasburgo, na França, também nos adverte em seus escritos que o corpo é moldado através do contexto social e cultural. É a nossa primeira forma de comunicação e mesmo antes de pronunciar qualquer palavra, já estabelecemos algum tipo de contato com o outro, por meio de expressões, olhares, posturas; até mesmo através da aparência, já somos capazes de dar inúmeras informações e captar tantas outras.

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2006, p. 7).

Através de uma interessante metáfora, procurando enxergar o corpo do homem através de um bolo de aniversário, Regina Maria R. Simões traz as seguintes considerações em sua tese de Doutorado:

Estes ingredientes são envolvidos, imbricados, movimentados, inter-relacionados na perspectiva de integralizar o homem enquanto corpo. Ao mesmo tempo, a necessidade de conviver com as pessoas se estabelece, pois, o homem não vive sozinho. Situar o homem na existência é também entender que ao longo dela “recheios” vão sendo adquiridos, quer de receitas personalizadas, quer de receitas estabelecidas culturalmente, fazendo-o estar no mundo como ser humano (SIMÕES, 1998, p. 13).

Os discursos sobre o corpo nos constituem, produzindo modos de ser, de pensar, de agir, de se relacionar.

Assim como o soldado da segunda metade do século XVIII é algo que se fabrica, o corpo também é produzido ao longo história e com todas as interferências a que é submetido: “[...] de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa” (FOUCAULT, 2009, p. 131).

Para Rodrigues (1979, p. 11), cada cultura funciona como um grande corpo social que produz corpos individuais, “como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos”. A família, a religião, a mídia, a sociedade, a escola, através de seus discursos e de suas práticas, constroem os corpos, aquilo que somos como pessoas. Estes espaços sociais, em especial a escola, apresentam determinadas representações para nos constituir; nós nos tornamos sujeitos a partir de tais representações culturais, elas delimitam e habilitam o que devemos e podemos ser.

Se considerarmos todas as modelações que sofre, constataremos que o corpo é pouco mais que uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo suas próprias disposições: formas nas quais a sociedade projeta a fisionomia do seu próprio espírito (RODRIGUES, 1979, p. 62).

Sendo a escola o espaço onde o aluno – enquanto ser social – compreende e amplia seu papel de cidadão, começa a integrar-se à sociedade e a sua cultura, deve ser nela também, que ele começa a perceber o mundo, os valores e sua forma de atuação neste amplo tecido social, sendo este também um desafio a ser vivenciado pela escola e professores. Segundo Macedo (2004, p. 128): “Uma das questões cruciais para a pedagogia parece vir sendo, há muitos anos, a busca de formas de articulação das culturas que convivem no espaço/tempo da escola”.

Neste estudo, pretendo fomentar discussões sobre a presença de conteúdos sobre o corpo nos diversos momentos de formação da criança e do adolescente. Sabemos que esta análise realizada a partir dos documentos oficiais, pode ser comparada a um diminuto retrato, pois entre a proposta e a aplicabilidade existe um caminho a ser percorrido. No entanto, a pesquisa fornece pistas sobre a forma como o corpo foi pensado e construído em uma proposta a ser aplicada em nível nacional.

Torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros (LE BRETON, 2006, p. 11).

Além de facetas já abordadas neste trabalho, referentes ao acesso a informações sobre o corpo, acrescento que, atuando na área de Saúde, inúmeras vezes me deparei com discursos de especialistas que acreditavam ser desnecessário e até mesmo inútil que um leigo tivesse informações sobre o corpo. Porém, entendo que o desconhecimento pode vir a comprometer a divulgação ou a implementação de trabalhos de caráter preventivo que demandam custos bem menores do que aqueles envolvendo tratamentos paliativos e/ou de cura. Assim, acredito no currículo como território propício para tecer o conhecimento e discutir a prevenção de inúmeras situações e agravos que afetam o desenvolvimento e a saúde de crianças e adolescentes.

Diante de minhas experiências profissionais vivenciadas como docente e como enfermeira, marcou-me a impressão de que o higienismo deixou como consequência, forte preconceito sobre a atuação dos profissionais da saúde, na escola. Caminhou-se, portanto, para o extremo oposto, isto é, partiu-se de ações policiais e um foco exacerbado sobre o corpo, para um estado de abandono quase total sobre tal assunto.

Acredito que exista uma séria, possível e comprometida possibilidade de conhecimento do corpo, que não se proponha a um estado de vigilância e regulação, mas também não se afaste das pessoas, criando a falsa idéia de que o conhecimento sobre o corpo é exclusivo de alguns, em detrimento de muitos.

O corpo não é a junção de uma parte com outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo unido a um organismo, isolado do resto do mundo; ele é uma casa, morada, localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas com substâncias vitais, habitada de sentidos e segredos, envolta de janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade (SIMÕES, 1998, p. 40).

Em meu entender, a situação ideal a ser conquistada é aquela em que as pessoas possam e queiram se apropriar de seus corpos, tendo no espaço escolar, uma real possibilidade para tal, e que ele, o corpo, seja muito mais do que algo que simplesmente possuímos: que seja o corpo vivido; nosso princípio, meio e fim, espaço de direitos e deveres, fonte de conhecimento, de conscientização, de prazer e, principalmente, de saúde.

2.2 Os (des)caminhos do corpo

As linhas a seguir se propõem a registrar caminhos de compreensão do corpo ao longo da história, sem a pretensão de esgotar as buscas, pois existem inúmeras definições, formas de olhar e pensar o corpo, segundo teóricos, filósofos ou mesmo poetas. De outro lado, em diversos momentos, o interesse parecia ser o contrário: esconder, ocultar, omitir aquilo que tivesse relação com o corpo.

Nesse sentido, Sant'Anna (2006) nos adverte sobre o vasto e arriscado desafio de escrever sobre o corpo.

Mesmo se restringindo ao estudo do corpo humano, são incontáveis os caminhos e numerosas as formas de abordagem: da medicina à arte, passando pela antropologia e pela moda, há sempre novas maneiras de conhecer o corpo, assim como possibilidades inéditas de estranhá-lo (SANT'ANNA, 2006, p. 3).

Ou ainda, segundo as reflexões contidas na tese de doutorado de Herold Júnior (2006):

Discute-se o corpo cotidiana e freqüentemente nos meios de comunicação, nas conversas informais; pensa-se publicamente sobre a corporeidade, depositando nela o alvo de uma preocupação que pretende remediar um "esquecimento" e, com isso, construir uma vida com mais prazer e significado (HEROLD JÚNIOR, 2006, p. 21).

A palavra corpo é encontrada nos dicionários como derivada da palavra em latim *corpus*. Significa “substância física, ou a estrutura de cada homem ou animal”.

Para Campelo (1997), o corpo é atravessado por complexidades e conceitos, servindo de alinhavo para novas costuras.

O corpo em sua complexidade de texto biológico e texto da cultura soma territórios tabus, partes interditas, num recriar de novos textos que vão lhe superpondo como novas peles acrescentadas (CAMPELO, 1997, p. 111).

Em alguns textos, encontra-se o corpo humano comparado a uma máquina biológica complexa, cujo funcionamento e constituição é quase inteiramente idêntico ao funcionamento e constituição dos corpos de outras espécies de animais, particularmente aquelas que estão evolutivamente mais próximas do homem.

Tal comparação proclamada por Descartes, filósofo, físico e matemático francês, nascido em 1596, pregador do cartesianismo, demonstra a filosofia mecanicista do século XVII, pela qual o corpo humano, segundo Le Breton (2007), era entendido como uma mecânica discernível das outras máquinas, apenas pela especificidade de suas engrenagens.

O autor salienta ainda que, de uma comparação do corpo a uma máquina maravilhosa, o discurso científico passa a expor as fragilidades desse corpo; ele não é tão “perfeito” quanto a máquina.

Ele envelhece, sua precariedade o expõe a lesões irreversíveis. Não tem a permanência da máquina, não é tão confiável quanto ela, nem dispõe das condições que permitem controlar o conjunto dos processos que nele ocorrem. A doença e a morte são o preço pago pela relativa perfeição do corpo. O prazer e a dor são os atributos da carne, implicam o risco da morte e da simbólica social (LE BRETON, 2007, p. 19).

Já Spinoza, nascido em 1632, objetivando desconstruir o dualismo mente/corpo e outras oposições binárias do Iluminismo como natureza/cultura, essência/construção social, concebe o corpo como tecido histórico e cultural da biologia (BLACKBURN, 2007).

De acordo com Siebert (1995), o corpo na Grécia antiga, era visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado. Era valorizado pela sua capacidade atlética, sua saúde e também sua fertilidade. Em Esparta, atividades corporais recebiam lugar de destaque na educação de jovens, que buscavam um corpo saudável e fértil. Em Atenas, no modo de educação corporal, prevalecia o ideal de ser humano belo e bom. Nas demais cidades gregas, a atividade corporal dos membros da elite organizava-se em torno dos Jogos Olímpicos. Porém, as atividades corporais das classes menos favorecidas tinham como objetivo a preparação para a guerra.

Platão – discípulo de Sócrates, fundador da Academia e mestre de Aristóteles – nasceu em Atenas, provavelmente em 427 a.C. e morreu em 347 a.C.. Definiu o homem como composto de corpo e alma e sua teoria filosófica baseou-se, fundamentalmente, na cisão entre dois mundos: o inteligível da alma e o sensível do corpo.

O pensamento platônico é essencial para a compreensão de toda uma linha filosófica que valoriza o mundo inteligível em detrimento do sensível. A alma é detentora da sabedoria e o

corpo é a prisão quando a alma é dominada por ele; quando é incapaz de reger os desejos e as tendências do mundo sensível, ou seja, do corpo. A primeira é a realidade, mais concreta, permanente, imutável, igual a si mesma. A segunda são todas as coisas que nos afetam os sentidos, são realidades dependentes, mutáveis e são imagens das realidades inteligíveis.

Platão, como seu mestre Sócrates, buscou descobrir as verdades essenciais das coisas. O conhecimento era o conhecimento do próprio homem, sempre ressaltando o homem não enquanto corpo, mas enquanto alma. O conhecimento que continha na alma era a essência daquilo que existia no mundo sensível, assim, em Platão, também a técnica e o mundo sensível eram secundários. A alma humana, enquanto perfeita, participa do mundo perfeito das idéias, porém, este formalismo só é reconhecível na experiência sensível.

De maneira geral, sempre houve uma tendência entre os filósofos em explicar o homem não como uma unidade integral, mas como um composto de duas partes diferentes: um “corpo” (material) e uma “alma” (espiritual e consciente). Isso é chamado de “dualismo psicofísico”, ou seja, a dupla realidade da consciência separada do corpo.

O corpo sempre foi objeto de curiosidade e de diversos tipos de “investidas”, do mais antigo relato conhecido de uma dissecação pertence ao grego Teofrasto (? – 287 a. C.), discípulo de Aristóteles, até os dias atuais. Existe, portanto, um longo e tortuoso percurso em busca do conhecimento e da compreensão sobre o corpo.

A “apropriação” do corpo passou pelos “Anatomistas” que, durante a Idade Média, estudavam às escondidas, pois era proibido o uso da dissecação. A violação de um cadáver, de forma especial, o humano, era considerada abuso, norma que perdurou até o Renascimento, quando começou a ocorrer sensível progresso dos estudos anatômicos.

A descoberta de textos gregos sobre o assunto e a influência dos pensadores humanistas, levou a Igreja a ser mais condescendente com a dissecação de cadáveres.

Após a Idade Média o corpo é dessacralizado, ou seja, a manipulação do mesmo, deixa de ser proibida. Com a possibilidade de uma ciência que começa a ser separada de valores religiosos, o corpo passa a objeto de estudo e de intervenções.

Artistas como Michelangelo, Leonardo da Vinci e Rafael mostraram grande interesse sobre a estrutura do corpo humano, revelando isso na produção de suas obras.

O “*De Humani Corporis Fabrica*”, do médico flamengo André Vesalius, publicado na Basiléia em 1543, foi o primeiro texto anatômico baseado na observação direta do corpo humano.

O De humani corporis fabrica, dividido em sete livros, é composto de Ossos, Músculos, Sistema Circulatório, Sistema Nervoso, Abdômen, Tórax e Cérebro. Em sua narrativa espacial, encontramos suas gravuras criando estratificação e hierarquias feitas pelas diferentes ordens, grafias, planos, posições e luzes que Vesalius escolhe para organizar o saber sobre o corpo. Uma deliberada produção da memória corporal em imagens sem precedentes no âmbito da medicina (TERRA, 2007, p. 25).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, o estudo cada vez pormenorizado das técnicas operatórias levou a uma progressiva subdivisão da anatomia. O estudo anatômico do cadáver, como meio mais seguro de se estudarem as alterações provocadas pela doença, foi introduzido por Giovan Battista Morgani. Surgia assim a anatomia patológica, que permitiu grandes descobertas no campo da patologia celular, por Rudolf Virchow, e dos agentes responsáveis por doenças infecciosas, por Pasteur e Koch.

Segundo Vigarello, as pesquisas na área da saúde pública modificaram diversas orientações médicas, vencendo obstáculos religiosos em relação ao corpo e, por exemplo, em relação ao banho, pois a Igreja difundia a cultura de uma higiene sem água e com o corpo vestido. A ciência do século XVIII e XIX, com grande prestígio na época do cientificismo, descobre, pelas pesquisas de Pasteur, os invisíveis micróbios. Portanto, nem tudo o que tinha uma aparência limpa era necessariamente asseado. Era preciso então, lavar as partes íntimas, como as engrenagens de uma máquina: “Sendo o corpo humano uma máquina das mais delicadas, é necessário velar pela sua limpeza e pela expulsão regular dos seus dejetos” (VIGARELLO, 1985, p. 165).

A representação do corpo como máquina tem uma importante influência sobre a moral dos indivíduos, estabelecendo uma relação muito íntima. A princípio esta idéia de proximidade com o corpo provocou a oposição dos religiosos ligados à tradição cristã, que não aprovavam relações tão íntimas com o corpo, julgando-as como hábitos imorais. Então, os médicos defenderam a tese de que o banho e a higiene constituem parte de uma educação moral: “[...] a impiedade não se traduz por um corpo nu abandonado à água, mas, pelo contrário, em não cuidar do corpo” (VIGARELLO, 1985, p. 139).

O cuidar do corpo, segundo Foucault, estabelece-se como norma moral essencial:

A política médica que se delineia no século XVIII em todos os países da Europa, tem como reflexo a organização da família [...] como instância primeira e imediata da medicalização dos indivíduos. [...] Desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado [...] constituem algumas das leis morais essenciais da família (FOUCAULT, 2004, p. 199-200).

Este corpo disciplinado através das normas de higiene exigia adestramento desde muito cedo e ainda para Foucault:

[...] desde a infância o treinamento esfinteriano no seio familiar, passando pela escola, até o exército e o recinto da fábrica, o estado trabalhava para produzir súditos dóceis [...] através da disciplina sistemática dos corpos das pessoas. (FOUCAULT, 2004, p. 199-200).

É esse corpo que será constantemente estudado, vigiado, observado, medido... E, a partir daí, saberes e normas serão produzidos, alimentando um ciclo que se auto-regula.

É a carne que deve ser estudada e universalmente educada e é de seu interior que serão produzidas as verdades. Conhecer o corpo é abri-lo, é observá-lo no detalhe e descrevê-lo em sua empiria (SOARES; TERRA, 2007, p. 103).

Foucault concebeu o corpo como o lugar de todas as interdições. Todas as regras sociais tendem a construir um corpo pelo aspecto de múltiplas determinações. Ou seja, “O corpo emerge como um depósito da sociedade e suas regras, devendo adequar-se e sendo adequado por elas” (OSÓRIO apud GOLDENBERG, 2007, p. 105).

Na lógica do capitalismo, o corpo mostrou-se tanto oprimido, quanto perfeitamente manipulável. Era percebido como uma “máquina” de acúmulo de capital. Desse modo, os movimentos corporais passaram a ser orquestrados por uma nova forma de poder: o poder disciplinar, o qual se instalou em diversas instituições. Conforme Gonçalves (1994), Foucault, em sua obra *Microfísica do Poder*, apontou o seu mecanismo de atuação:

Foucault mostrou como essa forma específica de poder, que surgiu a partir do século XVII, agia nas mais diversas instituições sociais – escolas, hospitais, prisões, fábricas, quartéis..., com o objetivo de submeter o corpo, de exercer um controle sobre ele, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo, e a articulação dos movimentos corporais (GONÇALVES, 1994, p. 24).

Michel de Certeau combinou em seus estudos: psicanálise, filosofia e ciências sociais e em suas obras também encontramos o corpo tanto como lugar de interdições, quanto como lugar de todas as liberdades. Em “A invenção do cotidiano”, estão os seguintes dizeres:

Do nascimento ao luto, o direito se “apodera” dos corpos para fazê-los seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar, etc.), ele os transforma em tábuas da lei, em quadros vivos das regras e dos costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social (CERTEAU, 2001, p. 231).

Para Gilles Deleuze, um corpo pode ser controlável, pois a ele se pode atribuir sentidos lógicos. Afirmou este filósofo que somos puras "máquinas desejanças". Em sua teoria, ao discorrer sobre corpos-linguagem disse que o corpo "é linguagem porque pode ocultar a palavra e encobri-la".

Merleau-Ponty escrevendo sobre a consciência, a percepção e a presença do corpo, afirma:

O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles [...] Pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 122).

Bakhtin integra o corpo humano ao universo:

O corpo humano é de uma riqueza excepcional porque é enriquecido por tudo o que possui o universo, o universo aparece re-agrupado no corpo humano, em toda sua múltipla diversidade: todos os elementos se re-encontram e se mantêm em contato na superfície do corpo humano (BAKHTIN, 1987, p. 317).

Georges Canguilhem na famosa e intensa obra “O normal e o patológico”, demonstra que a consciência do corpo se dá muito mais pela doença do que pela saúde: “O estado de saúde, para o indivíduo, é a inconsciência de seu próprio corpo. Inversamente, tem-se a consciência do corpo pela sensação dos limites, das ameaças, dos obstáculos à saúde” (CANGUILHEM, 2007, p. 57).

No corpo, a cultura se materializa, através dos gestos, da linguagem, do vestuário, da postura, da aparência, nos adornos utilizados, entre tantas outras coisas. Ou, parafraseando Campelo (1997, p. 40), podemos ler o corpo de um homem como se lê um texto, encontrando e decifrando os vestígios de sua cultura.

Do mesmo modo, a história também se inscreve no corpo, construindo memórias:

O corpo é um corpo de memória que determina e é determinado, no sentido de que é tanto corpo como espessura material do/no discurso, sendo assim materialidade determinante por sua visibilidade, quanto corpo de/na memória discursiva que constitui seus gestos, sendo assim corpo determinado. A memória de que se trata está no discurso que olha e diz o corpo e no gesto que o corpo realiza. A memória está no corpo e no olhar para ele, o que significa que ele é sempre corpo de memória (HASHIGUTI, 2008, p. 102).

Por outro lado, algumas inscrições no corpo, mais freqüentemente na atualidade, também podem demonstrar o que a força pelo consumo é capaz de produzir, uniformizando os corpos, seus desejos e inquietações, transformando e homogeneizando identidades e gerações.

[...] Meu isso, meu aquilo,
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,[...]
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada
Estou, estou na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade.[...]
(Carlos Drumond de ANDRADE – “Eu, Etiqueta”, 1987)

Mauss (1974) demonstra que toda a sociedade, em qualquer tempo e em qualquer lugar, sempre desenvolveu modos eficazes de trabalhar o corpo do ser humano, em virtude de necessidades emergentes do corpo social. Desde a educação dos sentidos até as técnicas simbólicas, o corpo sempre foi alvo de manipulações físicas e simbólicas no interior das sociedades.

Sendo assim, nosso corpo segundo Heilborn (1997), não é uma entidade natural apenas, o corpo é também uma dimensão produzida pelos efeitos da cultura.

No século XX, o ser humano ficou, cada vez mais, atrelado à técnica e à tecnologia. Depositou sua felicidade e suas esperanças na busca pelo progresso e, sendo assim, cérebro e músculos precisariam trabalhar para concretizar esse objetivo. O corpo deveria, então, ser rastreado, medido, visualizado e até mapeado, por meio dos mais avançados recursos técnicos e científicos, incluindo o uso do código genético, de modo a se manter o mais produtivo possível.

Os corpos deixariam de ser, na sua imensa multiplicidade de apreensões culturais do espaço físico, os instrumentos de medida e seriam medidos por uma imensidão de instrumentos cada vez mais propensos à lógica da exatidão (CERTEAU, 2001, p. 234).

Muitos cientistas vêm buscando, a partir da descoberta do código do DNA²², a construção de corpos e/ou parte de corpos em laboratório. O avanço dos estudos pode constituir a esperança

²² Sigla, em inglês, do nome da substância química em questão: *desoxyribonucleic acid* (ácido desoxiribonucleico).

de cura para muitas doenças ou a sentença de morte para tantos outros, à medida que já se pode detectar genes que indicarão patologias futuras.

Em outras palavras, um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é possibilitar reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo da sua existência (FOUCAULT, 2008c, p. 313).

Alguns dos diversos estágios do avanço das pesquisas relacionadas à estrutura da molécula de DNA foram resumidos a seguir, de modo a oferecer um panorama sintético sobre o assunto e ajudar a compreender mais claramente as relações deste tipo de estudo com as mudanças recentes nos modos de se interpretar e/ou controlar o corpo.

A estrutura espacial do DNA, descoberta em 1953 por James Watson e Francis Crick, por meio de estudos de difração de raios-X, tem a forma de uma dupla hélice, a famosa "escada helicoidal".

O DNA é uma molécula orgânica que comporta as "informações" que orientam o desenvolvimento e funcionamento de todos os organismos vivos. De modo extremamente simplificado, pode-se dizer que seu principal papel é armazenar as informações necessárias para a construção de RNAs²³ e das proteínas de que o indivíduo vai precisar e que segmentos de DNA que contenham determinada informação genética são denominados genes. O restante da sequência de DNA tem importância estrutural ou está envolvido na regulação do uso da informação genética. Dentro da célula, o DNA é organizado numa estrutura chamada cromossomo e o conjunto dessas estruturas forma o genoma. Cada um dos seres existentes, sejam animais, vegetais, microorganismos de qualquer tipo, bactérias e vírus possuem características específicas e DNA exclusivo.

O Projeto Genoma Humano, efetivado através de um consórcio de países, objetiva identificar o encadeamento dos milhares de elementos que compõem a estrutura do DNA e em determinar a localização do conjunto dos genes do homem.

Em 12 de fevereiro de 2001, é anunciada a publicação da análise da sequência do genoma humano, graças aos progressos da Biologia Molecular, uma das mais importantes descobertas dos últimos anos, marcando uma etapa do conhecimento que coloca o corpo humano no centro das atenções no mundo.

²³ Sigla, em inglês, do *ribonucleic acid* (ácido ribonucléico).

Os corpos se expõem então coletivamente à investigação científica, na intimidade de seus sofrimentos e na publicidade de suas genealogias. Enfim, para aqueles que preparam ou receiam as conseqüências jurídicas e comerciais do conhecimento do genoma humano, a genética constitui um conjunto de predisposições e de probabilidades que permitem prever os comportamentos futuros de indivíduos aparentemente saudáveis e normais. O corpo genético é então o corpo quadriculado da população, corpo atravessado por normas e regularidades, lugar do controle e da formação do “eu” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 84-85).

Outro termo utilizado inicialmente na ficção científica e que agora, ganha com os avanços tecnológicos, outra dimensão, são os chamados ciborgues.

Um ciborgue é um organismo cibernético, isto é, um organismo dotado de partes orgânicas e mecânicas, geralmente com a finalidade de melhorar suas capacidades utilizando a tecnologia artificial.

O termo deriva da junção das palavras inglesas *cyber(netics) organism*, ou seja, "organismo cibernético". Foi inventado por Manfred E. Clynes e Nathan S. Kline, em 1960, para se referir a um ser humano aprimorado e que poderia sobreviver no espaço sideral. Tal idéia foi concebida depois de refletirem sobre a necessidade de se estabelecer uma relação mais íntima entre os seres humanos e as máquinas, em um momento em que o tema da expansão e exploração espacial começava a ser discutido.

Clynes transmitiu essa idéia escrevendo uma introdução para o livro “Cyborg: evolution of the superman (1965)” de D. S. Halacy, onde fala de “*uma nova fronteira*”, não meramente espacial mas, mais profundamente, o relacionamento entre o “*espaço interior*” e o “*espaço exterior*” – uma ponte entre a mente e a matéria. Responsável por desenvolver estudos de instrumentação fisiológica e de sistemas de processamento de dados, Clynes era o diretor científico do Laboratório de Simulação Dinâmica de Rockland State Hospital, em Nova York.

Os ciborgues típicos, presentes nas obras de ficção científica, apresentam-se como uma simbiose entre partes orgânicas e artificiais e, geralmente, servem de mote para comparações entre o ser humano e a máquina, refletindo sobre temas como a moralidade, livre-arbítrio, realizações.

O entretenimento trouxe a idéia do homem biônico, com um corpo melhorado e cercado de diversas possibilidades ao ter máquinas acopladas em si, conforme mostrou, por exemplo, a famosa série de TV intitulada O homem de seis milhões de dólares (*The Six Million Dollar Man*), veiculada na década de 1970. Há exemplos mais atuais: *Robocop* (1987), a série O Exterminador do Futuro (1984 - 1991), *Matrix* (1999), Eu, robô (2004), entre outros, que apresentam uma visão

do ciborgue que vai do modelo da pura máquina militar ao modelo do humano, esculpido geneticamente.

Do mesmo modo, a idéia do corpo transformado, já havia aparecido na mistura de romance e terror, escrito por Mary Shelley, publicado em 1818, narrando a história de Victor Frankenstein, um estudante de ciências naturais que constrói um monstro em seu laboratório.

Ciborgues “reais”, ao contrário do que foi dito anteriormente, seriam pessoas que utilizam tecnologia cibernética para reparar ou superar deficiências físicas em seus corpos. Por exemplo, uma pessoa que teve um membro amputado e passa a utilizar um membro mecânico. O corpo, nesta perspectiva, se constitui como híbrido, do presente com o ausente, do que se é com o que se gostaria de ser, ou com o que já se foi algum dia.

Essa verdadeira composição de forças foi traduzida de diversos modos por Foucault que, através da disciplina, do ordenamento e controle dos corpos, conceitos tão caros para o meio militar, transformava o fuzil em uma extensão do corpo do soldado.

[...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. [...] Sobre toda a superfície de contato entre o corpo e o objeto que o manipula, o poder vem se introduzir, amarra-os um ao outro. Constitui um complexo corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina (FOUCAULT, 2009, p. 147-148).

A área da Saúde parece lidar com a “substituição” ou “associação” (corpo/artefato), de forma, aparentemente, natural, como parte de uma construção dos saberes e da tecnologia. Entre diversos exemplos, em que artefatos tecnológicos assumem funções e/ou partes do corpo humano, apresento o que se segue: em outubro de 1958, o cirurgião cardíaco Ake Senning e o engenheiro eletrônico Rune Elmquist implantaram o primeiro marca-passo interno em um ser humano. Este implante inaugurou um bem sucedido progresso na área de próteses e implantes cardíacos, desde válvulas até bombas auxiliares, além de gerações de marca-passos cada vez mais eficientes e práticos.

Vivemos uma época de importantes conquistas técnico-científicas – implantes, transplantes, órgãos artificiais, mapeamento genético, clonagem, produção industrial de kits de testes para diagnósticos, novos medicamentos etc. – que permitem a sobrevivência de doentes que estariam condenados a morrer em pouco tempo e, principalmente, o aperfeiçoamento corporal de pessoas que desejam melhorar a aparência e performance em geral (COUTO, 2007, p. 49-50).

Em caráter experimental, chips já estão sendo implantados no cérebro para bloquear alucinações auditivas provocadas pela esquizofrenia, reduzir sintomas do mal de Parkinson e até de alguns tipos de epilepsia. A utilização, cada vez mais comum, de chips pela medicina é a prova de que a interação homem-máquina chegou, e para ficar.

Com tais notícias, temos a certeza de que, tudo que líamos sobre ficção científica quando criança, estamos experimentando na atualidade ou estamos perto de vivenciar.

A reflexão sobre toda essa questão me remeteu a famosa obra do médico La Mettrie, publicada em 1748, denominada “O homem-máquina”, na qual concordando e radicalizando Descartes, viu o homem como mera máquina, sem nenhuma substância espiritual.

Em um caminho contrário, a busca da “humanização” da máquina já foi vista em diversos momentos da ficção. Nas histórias infantis, o boneco de madeira vira o menino Pinóquio; o homem de lata ganha um coração no “Mágico de Oz”.

Além dos cientistas, vários poetas também escreveram sobre o corpo. Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, mineiro de Itabira, nascido em 1902, é autor de diversos livros e expoente da poesia no Brasil.

Depois da morte de Drummond, reuniu-se em livro uma série de poemas eróticos mantidos em sigilo e que foram associados a um suposto caso extraconjugal mantido pelo poeta. Na verdade, o que interessa é que se trata de poemas audaciosos, em que se explora o aspecto físico do amor e, portanto, uma exaltação poética do corpo. O corpo domínio, *locus* de sentimentos e desejos. Alguns enxergaram pornografia nestes poemas; outros, o erotismo transformado em linguagem poética.

Meu corpo não é meu corpo.
É ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
Que a mim de mim ele oculta.
Meu corpo, não meu agente,
meu envelope selado, meu revólver de assustar,
tornou-se meu carcereiro,
me sabe mais que me sei.
Meu corpo apaga lembrança que eu tinha de minha mente.
[...] Meu corpo ordena que eu saia
em busca do que não quero
(Carlos Drummond de ANDRADE - O amor natural, 2002, p. 13-14).

Dando prosseguindo à pesquisa e às incursões em áreas diversas em busca do corpo, constatei que a área da Educação Física, tem sido responsável por inúmeros trabalhos e eventos sobre o tema, contribuindo sobremaneira com novos enfoques acerca do assunto.

Entre as referências acadêmicas e históricas da Educação Física, há um registro de 1915: uma tese intitulada “A poesia do corpo” de autoria de Fernando de Azevedo, apresentada para o concurso de professor da cadeira de Ginástica e Educação Física no Ginásio Mineiro. No trabalho, há diversos apontamentos importantes, como o que registra a noção de que uma das estratégias para que o Brasil pudesse vir a se tornar uma nação forte, seria através da Educação Física.²⁴

A tese do concurso “A poesia do corpo”, apresentada sob a forma de livro, divide-se em três partes: a primeira, um estudo da questão da Educação Física; a segunda apresenta as escolas e os métodos de Educação Física e a terceira, um estudo sobre a importância do problema da Educação Física no Brasil, com o levantamento de propostas sobre o corpo.

A Educação Física nos dias de hoje está voltada para outros interesses e sua importância já é enfocada desde a Educação Infantil. Ayoub (2001, p. 54) comenta que: “Tomar a “criança como ponto de partida” significa pensar em um currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade...

O corpo e sua representação estética, nos dias atuais, são fonte de preocupação extrema. Nos programas de televisão ou ao se folhear uma revista, a todo instante, nos deparamos com um discurso sobre o corpo. As propagandas parecem basear-se em corpos ideais e esculturais.

O corpo está na sociedade, mas esta, por sua vez, está no corpo. [...] A percepção que o indivíduo tem da realidade (inclusive a percepção estética) está diretamente relacionada às estruturas classificatórias apreendidas pela socialização; tais estruturas materializam-se na prática por meio dos e nos corpos (SABINO *apud* GOLDEMBERG, 2007, p. 115).

Existe uma obsessão crescente, para que se modele o corpo e o mantenha bonito, não necessariamente, saudável. Por isso, há uma intensa procura por academias de ginástica, dietas de emagrecimento, cirurgias plásticas e outros procedimentos que visam a alcançar o corpo que a mídia apresenta como ideal e desejável.

²⁴ Esta referência foi apresentada em artigo produzido por Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de Camargo, na Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006, com o título: “A poesia do corpo – A defesa de uma moral austera”, derivado de sua dissertação de Mestrado, apresentada em 1995, na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob o título “A militância de Fernando Azevedo na educação brasileira: a educação física”

[...] a mídia elege os sujeitos de quem e para quem fala, delimitando lugares que socialmente devemos ocupar. Em torno disso alguns artefatos culturais escolhem os seus leitores, em particular aqueles que desejam encaixar-se no formato de beleza, saúde e corpo constituído com base nos discursos e imagens por eles divulgados (BAGNATO, 2007, p. 176).

Palavras como “tratamentos cosméticos, auto-estima, cirurgias plásticas, tatuagens, *piercings*, distúrbios alimentares, excesso de exercícios, estresse e sintomas psicossomáticos”, entre outras, passaram a fazer parte do nosso vocabulário, estando vinculadas à maneira moderna de enxergar e cuidar do corpo. Principalmente para as gerações mais jovens, esses termos representam uma forma de se apropriar do corpo e, também, uma forma simbólica de ser “aceito”, de estar no mundo.

Força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são os novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações. [...] As ideologias da saúde e do corpo perfeito nos levam a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sendo sinônimo de fracasso pessoal (ORTEGA, 2008, p. 34- 35).

A mídia, de acordo com a leitura de Goldenberg e Ramos (2002), apresenta o corpo como um objeto a ser constantemente reconstruído, reformulado, seja em seus contornos ou, até mesmo, em seu gênero. Através de mecanismos de incorporação de estereótipos corporais, o corpo se torna uma superfície virtual, um terreno onde são cultivadas as identidades sexuais e sociais. Saturado de estereótipos, ele aparece como um quadro inacabado e transforma-se em imagem do corpo, torna-se assim um objeto de autoplastia constante.

As imagens que se recebe do corpo via televisão, outdoors, revistas, fotos, computadores, sofrem metamorfoses desta aceleração, contribuindo para uma deformação dos nossos antigos referenciais. Neste sentido, padrões físicos entram na aclamação da hiper-realidade pela aparência do corpo-mais-que-bonito, mais-que-real corpo este, que pode ser construído, modificado, transfigurado (GUEDES, 1995, p. 72).

Assim, teremos um “olhar” para o nosso próprio corpo, marcado e apontado pelo imaginário cultural, pelas concepções e crenças e pelos determinantes científicos.

No Brasil, ao lado das várias estatísticas que mostram atraso e pobreza, surgem dados que colocam o País entre os que mais realizam cirurgias plásticas com objetivos estéticos.

[...] o Brasil é atualmente o segundo país em numero de plásticas, perdendo apenas para os Estados Unidos, onde as mulheres têm renda catorze vezes maior que as brasileiras (GOLDENBERG, 2007, p. 27).

Essa preocupação excessiva com o corpo contrasta com o fato de que ele continua sendo uma “forma” moldada pelos padrões determinados pela mídia e pela sociedade. As atenções dedicadas ao corpo e às inúmeras práticas a ele relacionadas apenas solidificam e reforçam seu controle e sua dominação. O corpo permanece um mero consumidor de bens e serviços, submetido a um regime rigoroso de “poder” e “disciplina”.

Hoje a cirurgia plástica, amanhã a genética torna ou tornarão reais todos os sonhos. E quem sonha esses sonhos? A cultura sonha, somos sonhados por ícones da cultura. Somos livremente sonhados pelas capas de revista, os cartazes, a publicidade, a moda (SARLO *apud* VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 131).

O modo de se relacionar com o corpo é influenciado também, sem dúvida, pela classe social, gerando necessidades e respostas diferenciadas.

A valorização da “magreza” cresce quando se passa das classes populares às classes superiores ao mesmo tempo que cresce a atenção dada à aparência física e que decresce correlativamente a valorização da força física, de maneira que dos indivíduos de mesma corpulência serão considerados como magros nas classes populares e gordos nas classes superiores (BOLTANSKI, 2004, p. 158).

Refletindo também sobre os nossos ancestrais, podemos inferir que a relação do homem com o mundo ao seu redor, se dava, principalmente, através do corpo. Exigia-se dele força física, resistência e o emprego de todos os sentidos para resistir aos inúmeros desafios impostos pelos primeiros tempos da humanidade. A sobrevivência era apenas para os mais fortes, aptos fisicamente e garantida, exclusivamente, pela utilização do corpo, ao contrário dos tempos modernos, onde existe a possibilidade de se utilizar pouco a mobilidade do corpo e seus sentidos.

A esse respeito, trago um contraponto lembrando algumas profissões que requerem pouca escolaridade, exigindo, entretanto, para aprovação em concursos, um bom preparo físico, como é o caso de carteiros e garis, por exemplo.

Certamente nunca como hoje em nossas sociedades ocidentais os homens utilizaram tão pouco seu corpo, sua mobilidade, sua resistência. O consumo nervoso (estresse) substituiu o consumo físico. Os recursos musculares caem em desuso, a não ser nas academias de ginástica, e toma seu lugar a energia inesgotável fornecida pelas máquinas (LE BRETON, 2007, p. 20).

Observando a nossa rotina, no dia-a-dia das grandes cidades, damos poucos passos, permanecemos muito tempo sentados e utilizamos uma enormidade de máquinas. São os carros, as escadas rolantes, elevadores, esteiras rolantes... Isso sem falar em toda tecnologia que propõe

uma aproximação com o “outro”, porém, ilusoriamente e/ou virtualmente (a internet e todas as suas possibilidades, fax, “torpedos” etc.).

Comprova-se a existências de um empobrecimento de elementos vitais de humanidade, onde o espaço da convivência e comunicação foi preenchido pelo barulho ensurdecedor de máquinas, sumindo no meio do concreto (BRUNHS, 2003, p. 107).

Buscando um exemplo extremista de ver o corpo, no sentido de “agora não falta mais nada”, refleti sobre a exposição *Körperwelten/ Bodyworlds* que consiste na mostra de cadáveres conservados através da técnica de plastinação (figura da página 157), segundo a qual, um processo de desidratação é seguido de um tratamento com substâncias plásticas que os mantêm maleáveis e sem odor, procedimento criado por Gunther Von Hagens, professor de anatomia da Universidade de Heidelberg, na Alemanha.

A *Körperwelten* corre mundo desde 1996. É considerada uma das mais freqüentadas exposições da atualidade, tendo sido vista por mais de 15 milhões de pessoas. As mais de duzentas peças expostas vão de simples órgãos a corpos humanos completos.

Para muitos, a mostra é polêmica porque, segundo alguns cientistas, ela se situa no terreno da banalização do corpo e da morte; para outros, trata-se apenas de ciência e seus avanços. Isso sem falar nas diversas especulações sobre a origem das “doações” dos cadáveres.

A proposta é uma mistura de entretenimento, informação e arte. O fato é que os corpos plastinados visitados hoje, um dia, foram corpos “vivos”, pertencentes a seres humanos, que viviam em algum lugar e tinham uma história.

Parece óbvia a constatação, no entanto, quando estive na “OCA”, espaço do Parque Ibirapuera, em São Paulo, observando a exposição “Corpo humano – Real e fascinante”, verifiquei que aparentemente, as pessoas não mostravam estranhamento ou algo parecido e muitas, chegavam mesmo a duvidar de que fossem corpos “reais”.

Corpos e modelos de corpos, corpos e representações tornaram-se intercambiáveis em “*Bodywolds*”. Órgãos plastinados, cadáveres ortopédicos, cadáveres expandidos e partes do corpo fatiadas nos dizem que o corpo anatômico, que era já um objeto misto de ciência e arte, transformou-se também em um produto híbrido de modelos artísticos e organismos modelados (DIJCK apud ORTEGA, 2008, p.155).

A experiência de perceber e sentir a arte através do corpo, foi tratada por Elizete T. Januário (2006), em sua Dissertação de Mestrado:

Estas relações se dão e são proporcionadas pelos cinco sentidos. A consciência do indivíduo se completa ao interagir com o mundo por meio das manifestações dos cinco sentidos. São eles que nos propiciam esta comunicação com o meio externo (JANUÁRIO, 2006, p. 6).

Dos olhares atentos e perplexos, retrados por Rembrandt, em 1632, no quadro “*The Anatomy Lesson of Dr. Nicolaes Tulp*” (ver à página 72) aos olhares descrentes e alheios na exposição *Körperwelten/ Bodyworlds*, nos dias atuais, o que terá mudado na forma de enxergar o corpo humano?

Devem existir muitas respostas, dependendo do respondente e do lugar de que ele fala. Uma resposta rápida à questão talvez seja que, o corpo humano não cause mais nenhum deslumbramento à medida que, mais e mais fronteiras do conhecimento são invadidas e, mais ainda, o corpo morto não deve ter muito valor, em tempos nos quais, quanto mais “vivo”, saudável e forte, melhor para a sociedade, para a economia, para o trabalho.

[...] corpo dos indivíduos e corpo das populações – surge como portador de novas variáveis: [...] mais ou menos utilizáveis, mais ou menos suscetíveis de investimentos rentáveis, tendo maior ou menor chance de sobrevivência, de morte ou de doença, sendo mais ou menos capazes de aprendizagem eficaz (FOUCAULT, 2004, p. 198).

Para finalizar este capítulo sem, certamente, pretender concluir a discussão, registro que o homem moderno é um homem diferente de seus semelhantes de épocas anteriores. O corpo humano não exhibe transformações visíveis (anatômicas) ao longo de milênios²⁵. O que se percebe, na verdade, são as mudanças na relação que o homem moderno mantém com o seu corpo e o lugar que esse corpo ocupa em sua vida.

²⁵ De acordo com as teorias mais comumente aceitas entre os antropólogos atuais, o *Homo sapiens* teve origem nas savanas da África a mais ou menos 200.000 anos atrás, descendendo do *Homo erectus*, ocupando o lugar do *Homo neanderthalensis*, do *Homo floresiensis* e de outras espécies descendentes do *Homo erectus* (que colonizou a Eurásia há já 2 milhões de anos) devido à sua superior capacidade de reprodução e maior competitividade pelos recursos naturais. A origem do *Homo sapiens sapiens*, como todas as espécies animais, encontra-se hoje em dia explicada pela teoria da evolução das espécies, baseada nos trabalhos de Charles Darwin.



The Anatomy Lesson of Dr. Nicolaes Tulp
Rembrandt, 1632

CAPÍTULO III

O CORPO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN ENSINO FUNDAMENTAL

Os projetos de currículo nacional não são uma criação brasileira. O exemplo mais significativo de centralização nas políticas curriculares é o da Inglaterra e ocorreu a partir de 1980. Outro forte modelo e que muito subsidiou as iniciativas por aqui, foi a unificação curricular implementada na Espanha, após 1990.

Durante esta década de 90, inúmeras iniciativas oficiais para a educação foram instituídas no Brasil. No Ensino Fundamental, podemos citar ações como o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB), entre outras.

Particularmente em relação ao currículo, Cury (1996) destaca que a idéia e a busca por um currículo nacional, praticamente se cruza com o desenrolar da educação em nosso país, especialmente no Ensino Fundamental.

Lopes e Macedo (2002) destacam que as primeiras preocupações com o currículo no Brasil surgem na década de 1920, sob a visível influência de teorias americanas.

Pesquisas diversas registram que a partir de 1990, o currículo passa a ter um enfoque mais sociológico, contrapondo-se ao domínio do psicológico, muito presente até então.

No Brasil, historicamente podemos notar que, mesmo com a importância que alguns governos deram ao planejamento curricular, existiu uma série de exemplos de fracassos e equívocos nas diversas propostas.

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 74).

Além de diversos fatores que concorrem para o insucesso das propostas governamentais, sem dúvida, a questão do financiamento para implementação e manutenção dos programas, torna-se preponderante, na maioria dos casos.

Os estudiosos sobre assuntos curriculares apontam que as reformas, normalmente, não se configuram como uma necessidade nacional. Do mesmo modo, os professores, ainda que consultados, integram os planejamentos como recursos físicos e não como agentes participativos.

A própria dimensão geográfica do Brasil, parece não favorecer o intercâmbio e cruzamento de idéias, privilegiando na maioria das situações, as opiniões, necessidades e posicionamentos dos grandes centros e das principais regiões do país.

Além do citado tamanho territorial, é importante considerar a multiplicidade de valores culturais relacionados às diversas regiões brasileiras. Diante dessas premissas, será possível imaginar uma proposta educacional de abrangência nacional?

Alice Casimiro Lopes (2006, p. 133-134), em texto no qual se posiciona contrariamente à idéia de um currículo nacional, argumenta que:

Toda proposta de um currículo nacional incorpora a pretensão de homogeneidade, a suposição de que a homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos universais a serem ensinados a todos seria desejável.

Além dessa e de outras observações registradas em seu artigo, Lopes contribui para o entendimento da questão, acrescentando que:

Optar por uma organização curricular e uma seleção de conteúdos, por maior que seja o debate em torno de sua definição, é pressupor que existe apenas um caminho ou que há um caminho melhor, consensual, para as lutas políticas em torno da produção de significados e de sentidos nas práticas sociais (LOPES, 2006, p. 140).

Para Matos (2007), a discussão sobre as verdadeiras necessidades de mudanças na educação passa por outros caminhos:

Somente quando o poder público conceber que mudanças reais na educação devem engendrar-se a partir de reformas econômicas e sociais, e não da imposição de currículos instituída por um poder central que ecoa por toda a rede de ensino do país, teremos alguma eficácia na aplicação dessas mudanças (MATOS, 2007, p. 97).

Estes e outros questionamentos vão emergindo nas discussões que estabeleço, ao longo deste estudo, buscando o entendimento sobre o *corpo* nos PCN.

Para o MEC, os Parâmetros Curriculares devem ser entendidos como “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997).

Apesar do registro acima, é fato que os PCN configuram-se uma política emanada do órgão central da Educação no Brasil, com o objetivo de orientar a construção de projetos pedagógicos, elaboração de livros didáticos, a formação de professores e formulação de variados sistemas de avaliação.

A flexibilidade mencionada, dando a idéia de certa liberdade para criação de currículos a partir de realidades locais, lembra os estudos de Foucault sobre o poder. Tomando emprestadas as reflexões de Sousa Filho (2008, p. 15) sobre esse aspecto: “Estudar o poder, a sujeição, as técnicas da fabricação da subjetivação, permitia a Foucault evitar os enganos...”

Ainda que o MEC registre a questão da possível “adaptabilidade” às diversas regiões do país, uma constatação apontada por outros estudos mostra que o professor, em seu desafio diário em sala de aula, muitas vezes, recebe o que já está “pronto”, o que está “dito”, não tendo espaço, tempo e até mesmo acesso às referenciais para reflexões e críticas mais profundas e também, como mencionado anteriormente, não sendo “enxergado” e não se “enxergando” como sujeito participante deste processo.

O que podemos observar é que os Estados e Municípios estão implementando as pretensões do MEC e que, os professores, enquanto sujeitos políticos individuais, estão desinstrumentalizados para o embate, o confronto e o conflito (TAFFAREL, 1997, p. 39).

Na parte da Introdução dos PCN há parágrafos que discorrem sobre a forma como foram elaborados. Os responsáveis pela construção do documento basearam-se em estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, em análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e no contato com informações relativas a experiências de outros países.

Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (BRASIL, 1997, p. 12).

Porém, segundo Cunha (1996, p. 61), no final de 1994 foram apresentados os resultados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e na mesma ocasião, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC já divulgou uma primeira versão dos PCN.

Sobre esse aspecto, Matos (2007) escreve que, em 1995, a equipe responsável pela elaboração dos PCN era composta por professores de Ensino Fundamental e Médio, vinculados a determinada escola que atende a elite de São Paulo. Esse grupo contou ainda com a seguinte assessoria:

César Coll, catedrático em Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona que foi responsável pela reforma educacional na Espanha, assessorado por Beatriz Cardoso, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e filha do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (MATOS, 2007, p. 90).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental foram os primeiros a serem definidos pelo MEC e apresentados no final de 1995, quando uma versão foi encaminhada para consulta e avaliação do meio acadêmico em instituições brasileiras, segundo o registrado no documento oficial.

Com a proposta anunciada de se constituir um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental, o MEC lançou os PCN. Sua função, registrada no documento oficial, é a de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando as recomendações, subsidiando a atividade, principalmente, daqueles professores que se encontram em localidades mais isoladas, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Mesmo apresentando-se como uma proposta sem caráter obrigatório, os PCN foram ganhando espaço nas discussões pedagógicas e na escola. Apresentados inicialmente como um referencial comum para a educação escolar no Brasil, situaram-se como orientação oficial que assumiu caráter de política pública. Assim, livros didáticos começaram a adaptar seus conteúdos aos PCN; muitos municípios, visando o financiamento para educação, passaram a adotá-los (MATOS, 2007, p. 91).

O documento foi construído a partir das disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, somados aos Temas Transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo.

O texto oficial é apresentado com informações estatísticas, relacionando e justificando a proposta a partir dos dados referentes à situação do Ensino Fundamental, em nível nacional.

São apresentados gráficos e tabelas referentes à promoção, repetência e evasão no Ensino Fundamental, mostrando um quadro bastante preocupante a respeito da educação no país. Infelizmente, esses dados são expostos sem explicações ou discussões consistentes sobre possíveis causas ou sobre a necessidade de ajustes a serem efetuados ao longo das etapas do processo educativo.

A mera apresentação dessas informações em um documento que se propõe a ser um eixo de orientação para a educação no país despertou em mim certo estranhamento. Reflexões posteriores me fizeram considerar a seguinte possibilidade de interpretação: nas entrelinhas do texto estaria sugerido que os PCN seriam a solução redentora para as carências trazidas à tona.

Como adverte Taffarel, em sua análise sobre os indicadores educacionais contidos na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O problema central é que os dados expostos não são explicados em suas determinantes, com precisão e, muito menos, em termos de responsabilidades frente aos fatos constatados. A questão do papel do Estado, do emprego de Recursos Públicos, dos percentuais aplicados em educação no decorrer da história, os salários aviltados por políticas econômicas altamente centralizadoras de riquezas e incentivadoras de lucros especulativos, não são apresentados, questionados, combatidos (TAFFAREL, 1997, p. 36).

Para compreender a natureza dos PCN, o documento oficial propõe situá-los em quatro níveis de concretização curricular (BRASIL, 1997, p. 28), a saber:

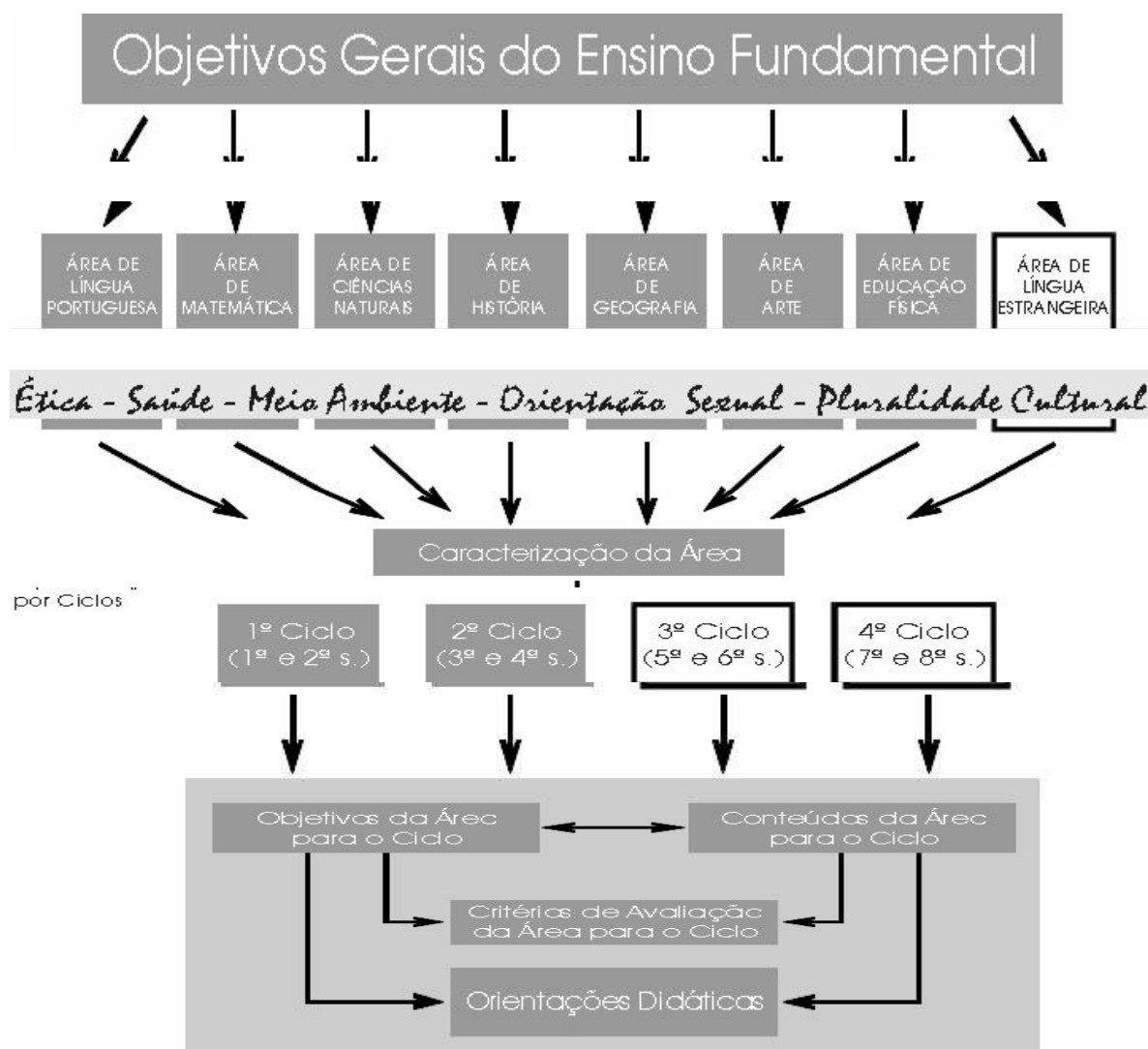
- O primeiro nível dos PCN configura-se como uma referência nacional, em que são apontados conteúdos e objetivos articulados.
- O segundo nível diz respeito às propostas curriculares em nível dos Estados e Municípios, onde poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.
- O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entendendo por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.
- É na sala de aula que o quarto nível de concretização curricular acontece, sendo o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem.

Nessa caminhada, cabe perguntar o que será que acontece entre a proposta iniciada no primeiro nível e sua efetivação no quarto nível, ou seja, na sala de aula?

Apesar de extremamente instigante, esta indagação surge aqui apenas como convite a reflexões posteriores, não sendo norte para presente pesquisa.

De acordo com o diagrama abaixo, os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam-se com a exposição da Concepção de Área para todo o Ensino Fundamental, seguida da fundamentação teórica do tratamento da área nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os das respectivas Áreas, segundo o documento oficial, foram formulados de modo a sugerir que se respeite a diversidade social, apresentando amplitude e abrangência suficientes para conter as especificidades locais.



O diagrama acima mostra como as séries foram organizadas por ciclos, o que é explicitado no documento oficial da seguinte forma:

[...] adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos, de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 49).

Para Palafox e Terra (1997, p. 16), tal registro constitui uma distorção do real significado da noção de escolaridade em ciclos, o que para os autores significa:

[...] a noção de ciclo se encontra relacionada com uma Psicologia da Aprendizagem de cunho sócio-histórico-dialético que, contrariamente às bases da lógica e da Psicologia formal, procura analisar a dinâmica do pensamento infantil e os mecanismos mediante os quais se consolida a apropriação do conhecimento socialmente produzido, num contexto dialético.

Na prática, junto com a idéia dos ciclos, surge equivocadamente à noção de uma aprendizagem espontânea, um processo natural, quando na verdade, é necessário uma intencionalidade, uma ação pedagógica organizada, um desejo de aprender.

O sistema de ciclos, quando introduzido de forma descuidada, dissolve os objetivos pedagógicos, empobrece os conteúdos, cria uma estrutura curricular demasiadamente frágil, desmonta as formas de avaliação convencional. Quem se der ao trabalho de analisar o que acontece nas escolas com a promoção automática entre ciclos irá verificar que ocorre ali uma das mais gritantes formas de exclusão (LIBÂNEO, 2006, p. 92).

Essas e inúmeras outras críticas surgem, em diversos textos produzidos desde o lançamento dos PCN.

No entanto, o que deve ser ressaltado, assim como adverte Macedo (2006, p. 162-163), é que o documento foi produzido a partir de processos de negociações, “num misto ambivalente de controle e resistência” e, além disso, com o passar do tempo, releituras vão sendo feitas, assumindo na aplicabilidade, características próprias, pois, “não há determinações ideológicas capazes de definir tudo o que é possível”.

De qualquer modo, refletir sobre como essa produção se estabelece, além de constituir um estudo instigante, pode favorecer possíveis ações sobre tais políticas.

Buscar compreender os Parâmetros Curriculares Nacionais é também entender que os discursos “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 2008b, p. 146).

Os discursos se constituem, antes de qualquer coisa, como práticas sociais, se lançam em razão das relações de poder e fabricam, a partir de suas técnicas e, de um conjunto de possibilidades que conspiram em determinado momento histórico, os objetos sobre os quais fala.

Entendo com Foucault que os discursos são dispositivos, produzidos por diferentes instâncias de poder, envolvendo os sujeitos e promovendo os significados, as medidas, as normas.

Introdução aos PCN – O corpo sutil

Os PCN do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, em versão finalizada, distribuídos em todo território nacional e disponibilizado também via eletrônica, no site do Ministério da Educação, são apresentados em dez volumes, compostos de:

- um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Nas primeiras páginas, referente à apresentação, existe a seguinte proposta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor (BRASIL, 1997, p. 4).

Algumas possibilidades para sua utilização são (BRASIL, 1997, p. 7):

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis.

Como pode ser verificado, são propostas bem amplas e que, para sua efetivação, a escola deveria, primeiramente, contar com uma estrutura contínua (recursos físicos, materiais diversos etc.), bem além do que hoje, infelizmente, podemos verificar.

Dadas as reais condições de trabalho dos professores, evidenciadas e denunciadas de diversas formas e o modo como as políticas educacionais são historicamente construídas e implementadas, é fácil concluir que existe um distanciamento entre o escrito e determinado nos gabinetes e a realidade do chão da sala de aula.

As políticas educacionais pressupõem políticas para a escola, e estas devem basear-se em necessidades e em demandas originadas nos contextos concretos de ensino e na aprendizagem das escolas e das salas de aulas. Chamo de políticas para a escola a definição de objetivos sociais e culturais para a escola, as capacidades a formar, as competências cognitivas e habilidades, os formatos curriculares, as metodologias de ensino, as práticas de organização e de gestão da escola, as condições profissionais que asseguram os objetivos e os melhores resultados de aprendizagem, os níveis esperados de desempenho escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 79-80).

A escola, ainda que seja um espaço que pode/deve se constituir em importante/fundamental recurso de constituição do sujeito, não está blindada frente aos acontecimentos extramuros.

Em textos variados, verifico a utilização da expressão “o mundo da escola”, para fazer menção a certas peculiaridades desse espaço, o que no meu entendimento não privilegia em nada a escola. Pelo contrário, causa a falsa impressão de que ela está imune e distante do “mundo real”, onde os desafios e embates acontecem.

Tem-se, assim, um “ideal de escola” ou uma “escola ideal” planejada do alto (e de fora) e compreendida como *locus* de aplicação desses planos. Envia-se lá para dentro recursos – humanos e materiais – e verifica-se o trabalho lá dentro desenvolvido através de provas gerais (nacionais), cujos resultados nos dão conhecimento do que lá se passou em certo período (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 80).

Como os próprios PCN registram em alguns momentos, a qualidade da atuação da escola não pode depender, por exemplo, somente do professor, ainda que este exerça papel preponderante no cotidiano escolar. É preciso a participação conjunta dos diversos profissionais envolvidos com o ensino, além da família e da sociedade, para tomada de decisões sobre aspectos da prática pedagógica, bem como sua execução, que deve ser estruturada, financiada e mantida por ações do Governo, como o previsto na legislação (a própria Constituição; o ECA; a LDB – 9394/96).

O corpo²⁶ é evidenciado nos objetivos gerais do Ensino Fundamental, da seguinte forma:

Conhecer e cuidar do próprio **corpo**, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 1997, p. 69).

Observa-se na citação acima e em outros momentos dos PCN, que o conhecimento e o cuidado com o corpo são tratados de forma a parecer uma relação de causa e efeito. Assim: desde que haja conhecimento e os determinados cuidados sejam tomados, o resultado será a conquista da saúde pelo sujeito, ficando atribuídas a ele responsabilidades tanto de caráter individual quanto coletivo.

Essa aproximação entre responsabilidade, alcance e manutenção da saúde está presente nas prescrições de diversos profissionais da área da saúde. O que não fica contemplado nesses discursos é que existem inúmeros outros fatores ligados à realidade sócio-econômica da população e que, além dos deveres individuais, ou até mesmo antes deles, está o dever do Estado que consiste, basicamente, em garantir a todos, condições adequadas de vida, sem as quais, não pode existir saúde.

E como bem lembra Foucault, a liberdade do cuidado de si somente pode ser experimentada, a partir da própria verdade do sujeito – que é individual e singular; construída no exercício de viver, relativizada e atravessada por tantos saberes e poderes, ao longo de cada existência.

Retomando a leitura e análise dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, é possível observar que, em um total de oitenta e duas páginas da Introdução dos PCN, questões sobre direitos e deveres são citadas apenas três vezes. Sempre de forma genérica, não detalhando ou exemplificando as competências individuais e as do Estado.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 69).

²⁶ Para melhor visibilidade, achei conveniente grifar a palavra **corpo** e suas variantes (**corporal**, **corporeidade** etc.) em todas as citações dos PCN aqui utilizadas para análises. Do mesmo modo, outras expressões podem ser grifadas por merecerem destaque nas discussões.

De um modo abrangente, esses temas poderiam ser discutidos sob a perspectiva dos direitos humanos, o que, segundo Vera Maria Candau (2006), não tem sido objeto de aprofundamento no cotidiano escolar.

As definições multiplicam-se em função de experiências concretas e dos diferentes marcos político-ideológicos em que se baseiam. O discurso dos direitos humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, conseqüentemente, as maneiras de entender a educação em direitos humanos também (CANDAU, 2006, p. 225).

A autora ainda lembra que os direitos humanos “São conquistas históricas e fruto de muitas lutas e sofrimento”, além da relação intrínseca entre “educação como direito humano e a educação em direitos humanos”, sendo indispensáveis para “efetivação de todos os direitos humanos em nossa sociedade” (CANDAU, 2006, p. 225).

A construção de uma cultura dos direitos humanos na escola deve, principalmente, contar com recursos diversos para formação de professores e alunos, além de ser pautada em propostas e compromissos individuais e coletivos.

Continuando a análise, no documento oficial referente às séries de 5^a a 8^a, ou seja, equivalentes aos 3º e 4º ciclos, é apresentada uma introdução que esclarece as finalidades dos PCN:

Este documento tem a finalidade de apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1997, p. 9).

O volume introdutório é dividido em cinco partes, a saber: a primeira é dedicada à análise de aspectos da conjuntura nacional e mundial e à necessidade de fortalecimento da Educação Básica. A segunda destina-se a apresentar os PCN, seus propósitos e sua estrutura. Na terceira parte, são encontradas contribuições para o processo de elaboração e de desenvolvimento do projeto educativo da escola. A quarta destaca a necessidade de se conhecer melhor os alunos do Ensino Fundamental. Na quinta e última parte, é feita uma análise sobre o uso das diversas tecnologias da comunicação e da informação, tão utilizadas no mundo contemporâneo.

Os assuntos tratados no documento de introdução visam a apresentar uma concepção mais geral sobre o documento e algumas das discussões são retomadas de maneira mais específica nos documentos de áreas e temas transversais.

Em relação à transversalidade, os PCN fazem referência a um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, sugerindo o tratamento de temáticas sociais, como forma de contemplá-las em sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Sobre esse aspecto, o documento menciona a Lei Federal n. 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, que destaca que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1997, p. 65).

Assim, os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Conforme citado anteriormente, na quarta parte do documento introdutório, comenta-se sobre a importância de se conhecer os alunos, suas características e peculiaridades. Sem dúvida, esse aspecto não deve ser negligenciado, uma vez que, em função da acentuada defasagem entre série e idade, alguns ciclos são freqüentados também por alunos mais velhos, havendo idades muito variadas em uma mesma sala, sobretudo nas séries finais e nos cursos noturnos²⁷.

Entretanto, apesar da relevância dos aspectos e diferenças etárias, se faz necessário considerar também as diferentes situações sócio-econômicas em que vivem os estudantes, as localidades em que residem e as diferentes influências étnicas, familiares e culturais que recebem.

É na disciplina de Educação Física que o tema corpo emerge como sugestão para ser trabalhada e desenvolvida junto aos alunos, associando o mesmo ao movimento, ao lazer, a formas de expressão e até mesmo, à saúde.

A Educação Física, dentro do que se propõem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura **corporal** do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde (BRASIL, 1997, p. 62).

²⁷ Segundo os dados oficiais registrados nos PCN, mais de 60% dos alunos do Ensino Fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série.

As mudanças corporais próprias da adolescência também são contempladas no documento oficial:

Na adolescência e juventude atuais, o processo de construção de identidade iniciado na infância torna-se particularmente crítico. As transformações no **corpo** do adolescente e a percepção de diferentes modos de ser — esta última possibilitada pela ampliação de sua autonomia, pela ampliação dos espaços de circulação e pelo desenvolvimento de sua capacidade reflexiva — afetam a sua **auto-imagem** e sua compreensão do mundo (BRASIL, 1997, p. 107-108).

Outro destaque do documento que trago para análise, diz respeito à vestimenta e à imagem corporal, o que têm particular importância para os adolescentes, principalmente, pela preocupação com a própria imagem, acentuada pela transformação do próprio corpo e pela necessidade de ser aceito e pertencer a determinado grupo.

Nos últimos anos, a roupa passou a ser muito associada às marcas, que acabam por estratificar as pessoas. Nos centros urbanos, entre os jovens dos estratos de baixa renda, verifica-se muitas vezes um enorme esforço para poder ostentar uma roupa de marca, ou um tênis de marca. A partir do que se percebe como um aumento da criminalidade juvenil, jovens pobres nas ruas, particularmente rapazes e negros, são sempre considerados suspeitos. Nesse contexto, a roupa “de marca” passa a ser associada com cidadania, quase como condição para a circulação no espaço público; com ela, busca-se apagar as marcas da pobreza que gera a discriminação (BRASIL, 1997, p. 119).

A prática e/ou o desejo do consumo é coletivamente compartilhado entre os jovens, de modo que as pessoas não apenas recebem ou incorporam os significados veiculados pelo forte discurso publicitário, mas também constroem e atribuem elas mesmas significados aos bens, o que faz parte do processo de definição de identidade característico dessa fase.

A moda, como outros processos culturais, produz significados, constrói posições de sujeito, identidades individuais e grupais, cria códigos que guerreiam entre si, num fórum que se globaliza progressivamente. Ela oferece estratégias ao corpo para sua expressão/liberação e, por outro lado, os mecanismos de controle do corpo embutidos nas imagens do mundo *fashion*. Os recursos estéticos da moda e o acesso ao consumo podem funcionar tanto como elementos de cidadania, democratização e comunicação, tanto como de exclusão elitista, via códigos, simultaneamente rígidos e sutis, que se tornam verdadeiros fetiches mais importantes que o corpo (VILLAÇA, 2007, p. 150-151).

Cabe esclarecer que os diversos elementos aqui tratados, que circulam em torno do tema corpo (vestimenta, imagem corporal, direito à saúde, sexualidade, entre outros) voltarão a ser apresentados mais adiante neste trabalho. E aí terão espaço para discussões mais amplas, em diálogo constante com autores que serviram como aporte teórico da pesquisa, em especial, Michel Foucault.

Ciências Naturais nos PCN – O corpo ausente

O caderno dos PCN do Ensino Fundamental, para o 1º e 2º ciclo, ou seja, de 1ª a 4ª série, corresponde às Ciências Naturais e será aqui objeto de análise, junto com o caderno que obedece às orientações para o 3º e 4º ciclo (de 5ª a 8ª série). Ou seja, as Ciências Naturais são ministradas ao longo do Ensino Fundamental.

É importante destacar que apenas a partir de 1971, com a Lei n. 5.692, Ciências Naturais passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do antigo primeiro grau.

Para as questões educacionais, na década de 70, Fracalanza (2006) aponta as diversas tentativas de implantação de reformas, culminando com a expansão de matrículas no ensino público que não são acompanhadas, necessariamente, por aumento de recursos e incentivos. Para o autor, os projetos de inovação pedagógica dessa época, tiveram também outros obstáculos, como por exemplo, a deficiente formação dos professores que não participaram ativamente das fases de desenvolvimento das iniciativas.

No caso do ensino de Ciências:

[...] muitos dos projetos destacavam o papel, julgado prioritário, da experimentação no ensino de Ciências, através do uso dos laboratórios escolares, em detrimento de outras possíveis propostas de atividade. Os novos projetos também desenvolveram os chamados “guias para o professor” na tentativa de solucionar alguns impasses e dificuldades decorrentes das mudanças que sugeriam. [...] as orientações presentes no livro para o professor, em vez de esclarecer dúvidas, acabavam por aumentar a rejeição ao projeto (FRACALANZA, 2006, p. 137-138).

Megid Neto e Fracalanza (2006) afirmam que as obras didáticas para o ensino de Ciências, não sofreram mudanças significativas nos últimos anos e influenciaram significativamente as diretrizes e orientações contidas nos PCN da área.

A proposta para as Ciências Naturais dos PCN está dividida em quatro blocos temáticos: Ambiente; Ser humano e Saúde; Recursos Tecnológicos; Terra e Universo.

Os três primeiros blocos (Ambiente; Ser humano e Saúde; Recursos Tecnológicos) se desenvolvem ao longo de todo o Ensino Fundamental, apresentando alcances diferentes nos diferentes ciclos. O bloco Terra e Universo só será destacado a partir do terceiro ciclo deste nível de ensino (5ª e 6ª série).

Para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os PCN propõem no bloco temático referente ao Ser humano e Saúde, estudos sobre o corpo, algumas de suas funções e seu estado de

equilíbrio e sua integração com o meio ambiente: “A concepção de corpo humano como um sistema integrado, que interage com o ambiente e reflete a história de vida do sujeito, orienta esta temática” (BRASIL, 1997, p. 38).

Assim como a natureza, o **corpo** humano deve ser visto como um todo dinamicamente articulado; os diferentes **aparelhos e sistemas** que o compõem devem ser percebidos em suas funções específicas para a manutenção do **todo**. Importa, portanto, compreender as relações fisiológicas e anatômicas. Para que o aluno compreenda a maneira pela qual o **corpo** transforma, transporta e elimina água, oxigênio, alimentos, obtém energia, se defende da invasão de elementos danosos, coordena e integra as diferentes funções, é importante conhecer os vários processos e estruturas e compreender a relação de cada **aparelho e sistema** com os demais (BRASIL, 1997, p. 38).

A noção de corpo que os PCN – Ciências mostram ao longo do texto, é o corpo esquadrinhado, dividido em aparelhos e sistemas, cada um tendo sua função específica e compondo o “todo articulado”, que deve ser “montado” posteriormente pelos alunos, tal qual um grande quebra-cabeça, revelando territórios demarcados e expostos em sua materialidade.

Para o documento oficial, a saúde compreende um estado de equilíbrio dinâmico, condicionado por fatores de várias ordens: físicos, psíquicos e sociais: “Com esse olhar estuda-se, neste ciclo, o **corpo**, algumas de suas funções e seu estado de equilíbrio, isto é, a saúde” (BRASIL, 1997, p. 63).

Assim, para os PCN, a ausência de um ou mais desses condicionantes pode alterar o equilíbrio e como consequência, o corpo adoece. O documento defende que trabalhando com essa perspectiva, o aluno será capaz de compreender o corpo como um todo integrado. Do mesmo modo, a saúde é vista de uma forma bem reducionista e pouco esclarecedora, ou seja, como um estado de equilíbrio.

Em muitos casos, a ênfase quase exclusiva na prevenção e cura de doenças ou situações nocivas para a saúde dá lugar à proliferação de prescrições e normas que favorecem uma obediência às mesmas, mas que de modo algum facilitam a construção de conhecimentos, nem uma intervenção autônoma e responsável, e menos ainda uma generalização para novas situações (BUSQUETS e LEAL, 2003, p. 71).

Além disso, com uma noção sobre saúde, ao mesmo tempo, simplificada e generalizada, o documento não fornece pistas para a elaboração de um conceito individual, próximo da realidade vivenciada pelo aluno.

O predomínio de condicionantes para obtenção/manutenção da saúde determinados pela constituição individual pode produzir um duplo efeito. De um lado o sujeito, que tendo a oportunidade de construir verdades, faz escolhas para o cuidado de si. Do outro lado, a ênfase na autonomia individual, aproxima o sujeito da responsabilidade por sua saúde, diminuindo a responsabilidade e o comprometimento dos setores públicos ligados à saúde.

Dos tempos mais remotos até o século XX, superada a concepção sobrenatural de saúde e doença, concebia-se saúde como a simples ausência de enfermidade. Ou seja, um estado que se revelava através do equilíbrio do organismo, desconsiderando outros aspectos envolvidos, como por exemplo, as questões de ordem social, econômica e cultural. Para isso, o Atlas anatômico revelava como o corpo deveria ser encontrado e como deveria se comportar, o que Foucault chamou de “geografia do olhar pelo Atlas Anatômico”.

[...] Para nossos olhos já gastos, o corpo humano constitui, por direito de natureza, o espaço de origem e repartição da doença: espaço cujas linhas, volumes, superfícies e caminhos são fixados, segundo uma geografia agora familiar, pelo atlas anatômico. Essa ordem do corpo sólido e visível é, entretanto, apenas uma das maneiras de a medicina espacializar a doença. Nem a primeira, sem dúvida, nem a mais fundamental. Houve e haverá outras distribuições do mal (FOUCAULT, 2006a, p. 1).

Aos poucos a anatomia vai perdendo espaço, ou melhor, vai sendo redimensionada, o que vale agora, é a aparência. O lado oculto, interno, a visceralidade perde importância para o que se pode e se deseja mostrar, ou como explica Soares (2008, p. 72) “não é mais o que está escondido debaixo da pele, mas sim o que se pode fazer com as superfícies”.

A idéia de reconstruir, modelar e modificar o corpo ganha, cada vez mais, espaço. Ela segue influenciando gerações e sendo estimulada, ainda precocemente, podendo ser estendida por toda vida do sujeito. Estamos muito mais inquietos com nossos corpos hoje, do que estavam nossos antepassados e seguramente, essa preocupação nos seguirá indefinidamente. Da mesma forma, investimos na aparência muito mais agora, do que no passado.

Para Santaella (2008), a modernidade trouxe também à supervalorização da aparência, ou seja:

Na sociedade do espetáculo, a hipervalorização da aparência física do corpo é fruto de sua excessiva exposição no espaço público. [...] Uma vez que as imagens das mídias hipertrofiaram a perfeição, através do uso de artifícios das mais diversas ordens, o ideal almejado se prova sempre inalcançável. Isso retroalimenta a busca que dá sustento às indústrias da beleza que se multiplicam nas academias de ginástica, nas fisioterapias, nos

aconselhamentos presentes nas revistas, nas infinitamente variáveis receitas para o emagrecimento e o embelezamento rápidos e milagrosos (SANTAELLA, 2008, p. 60).

Para o primeiro ciclo, o documento oficial define que, vários temas de estudo sobre seres vivos podem ser realizados em conexão com o bloco Ser humano e Saúde, comparando-se características do corpo e do comportamento dos seres humanos aos demais seres vivos, particularmente aos animais. Também podem ser explorados vínculos com o bloco “Recursos Tecnológicos”, nas questões relativas à produção de alimentos, medicamentos, vestuário, materiais de construção etc.

O texto oficial cuidou para que o corpo não fosse comparado a uma máquina. No entanto, abusou das comparações entre o homem e os outros seres vivos, como será verificado em diversos trechos dos PCN.

Na verdade, a justificativa do documento para que o corpo não fosse visto como uma máquina baseia-se apenas na ampla capacidade do corpo humano. Tal argumento torna-se frágil à medida que, com os avanços tecnológicos podemos verificar robôs, por exemplo, com inúmeras e surpreendentes capacidades, substituindo em muitos casos, ações humanas e até mesmo, partes do corpo.

É muito comum a analogia entre o **corpo** humano e uma máquina. É comum, mas imprópria. Como todo sistema vivo o **corpo** é capaz de reprodução, trocas com o meio e auto-regulação, o que o diferencia largamente de uma máquina (BRASIL, 1997, p. 62).

Verifico ainda que, em diversas situações do cotidiano escolar e mesmo no ambiente hospitalar, algumas partes do corpo são explicadas através de determinadas máquinas e engrenagens, sem que com isso haja prejuízo do entendimento e da especificidade que se deseja dar, por exemplo, ao órgão (“o coração funciona como uma bomba que impulsiona o sangue”; “o sistema venoso é como uma complexa rede de encanamento”; “os rins funcionam como filtros”; o cérebro é um complexo computador central).

A metáfora do corpo como uma máquina é reforçada também através de alguns exames diagnósticos, como por exemplo, os eletrocardiogramas ou os eletroencefalogramas que medem as correntes elétricas, no coração e no cérebro, respectivamente.

Podemos ainda, explicar os exemplos acima, verificando que a forma de comunicação dessas analogias ocorre através da linguagem – atividade humana, corporal – e que, para Ortega:

“A linguagem não fabrica o corpo, antes o corpo molda a linguagem e as estruturas racionais que usamos para compreender o mundo” (ORTEGA, 2008, p. 215).

Portanto, apesar da discordância por parte dos PCN em utilizar a aproximação entre corpo e máquina, não existe no documento uma discussão e fundamentação consistente para esse posicionamento, e tal analogia permanece em variados espaços.

Nos discursos podemos fazer restrições sobre esse ou aquele conceito. Na prática, às vezes, os caminhos são outros. Na citação abaixo, Foucault descreve o que podemos verificar nas escolas, nos currículos, nas propostas oficiais, ainda nos dias de hoje: ordenamento dos corpos, hierarquização de saberes, controle do espaço/tempo.

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas idéias, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 2009, p. 141-142).

O corpo não é uma máquina, mas os seus gestos, seu comportamento, sua formação seguem, muitas vezes, uma sequência determinada, tal qual uma grande linha de produção. Assim como assistimos no filme “Tempos Modernos”, Chaplin é quase aniquilado pela máquina que otimiza até mesmo o intervalo para o lanche dos operários, levando-os a despender o menor tempo possível. Como a função de Carlitos na fábrica é apertar parafusos, todas as imagens que lembram o formato de círculo desse objeto lhe remetem a sua atividade laboral (ver figura na página 109).

Em outras palavras, no caso da escola, os exercícios, as repetições, a cerimônia e a avaliação, entre tantas outras práticas, fazem com que os alunos sejam organizados, assim como os operários de uma fábrica, dentro de um sistema de normas de comportamento, com a imposição de uma série de tarefas que visam um objetivo maior – tentativas de docilizar os corpos:

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela

procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso (FOUCAULT, 2009, p. 127).

Vigarello (1978) completa o entendimento do corpo, que passa a ser objeto de investidas diversas, incluindo aí as pedagogias.

As pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham para submetê-los a normas, seguramente mais ainda que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados induzindo, no silêncio, a posturas e comportamentos, frases anódinas onde palavras, sem parecer, desenhavam uma postura que mascarará uma elaboração semi-consciente ao mesmo tempo que laboriosa; frases mais pesadas de ordens dadas fixam, com uma precisão analítica ou solene, as aparências, os modos de ser e a postura (VIGARELLO, 1978, p. 9).

O bloco Ser humano e Saúde aborda, neste ciclo, os primeiros estudos sobre as transformações durante o crescimento e o desenvolvimento, enfocando-se as principais características — relativas ao corpo, aos comportamentos e às atitudes — nas diferentes fases da vida: “Com atenção especial, estudam-se as condições essenciais à manutenção da saúde da criança, medidas de prevenção às doenças infecto-contagiosas, particularmente a **AIDS**, aspectos também tratados nos documentos de Orientação Sexual e de Saúde” (BRASIL, 1997, p. 50).

Na recomendação acima, há destaque especial para a AIDS. Com isso, observo além do forte impacto que representava a epidemia na década de 90, época de elaboração dos PCN, o controle e o direcionamento sobre as questões sexuais, e ainda, a ligação, em muitos momentos, do tema “sexualidade” com a idéia de doença.

A AIDS ocupa um lugar à parte na história do corpo do século XX, embora só tenha marcado as suas duas últimas décadas. Tal como a sífilis, ligada à exploração do Novo Mundo, como a cólera, associada à aceleração dos transportes e à expansão colonial, infligiu um duro desmentido a um século que pretendia eliminar as doenças infecciosas. Projetou uma sombra sobre a liberdade sexual, abalou os usos e costumes dos eruditos e dos homens comuns, e mostrou claramente a grandeza e os limites da ciência (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 33).

Percebe-se no documento oficial, em diversos momentos, a noção de “risco” e sua vinculação com o “estilo de vida”. Esses conceitos são bastante discutidos em diversas áreas, particularmente, no contexto biomédico. No caso da AIDS, pesquisas mostram que, muito do insucesso inicial do controle e da prevenção da doença, deveu-se à responsabilização dos então chamados “grupo de risco”, gerando na população uma representação da AIDS ligada exclusivamente aos homossexuais e usuários de drogas. Atualmente, o conceito foi substituído pela “vulnerabilidade”, principalmente nos discursos técnicos e científicos.

Deixando de lado a discussão sobre a terminologia correta, é inegável que, especialmente na juventude, esportes radicais, sexo sem proteção, exposição a drogas, entre outros comportamentos de risco, fazem parte potencialmente desse universo e dos desafios postos para a escola.

No que se refere ao crescimento e ao desenvolvimento, os PCN formulam orientações tais como:

Ao investigar o ciclo de vida dos seres humanos o professor pode solicitar aos alunos que colem algumas figuras ou retratos de pessoas em diferentes fases da vida: bebê, criança, jovem, adulto e idoso. A partir dessa coleção, professor e alunos podem organizar um painel em que as **diferentes idades** sejam apresentadas em **seqüência**, construindo-se, assim, uma representação do ciclo de vida do ser humano (BRASIL, 1997, p. 51).

Ao buscar apoio em Foucault para a leitura dessa recomendação do PCN, faço do filósofo um cartógrafo, que mapeia as diversas estratégias e dispositivos sobre o corpo, demarcando ali e acolá os saberes e poderes.

Sendo assim, essa noção de “fases da vida”, cada vez mais subdividida e estudada por diversas áreas, tomando para si, etapas, características, direitos, leis específicas, é uma invenção da modernidade. Com isso, temos corpos marcados por saberes e poderes particulares, sendo avaliados, cuidados e prescritos por tanto outros corpos, a partir de regimes de verdades.

Para Swain, a idade cronológica significa “Mais uma identidade ilusória que define o humano para melhor hierarquizá-lo, cindi-lo, criando separações e exclusões” (SWAIN, 2008, p. 265).

O documento apresenta ainda outros aspectos que produzem diferenças nos corpos, além das idades:

Ao falar de assuntos relativos ao **corpo** humano, é freqüente o surgimento, entre os alunos, de vergonha e de “brincadeiras” dirigidas aos mais gordos ou mais magros, muito altos ou muito baixos. Qualquer traço diferente pode ser alvo das “brincadeirinhas”. É importante que o professor incentive seus alunos a valorizarem as diferenças individuais, seja quanto à cor, à idade, ao **corpo**, seja quanto ao ritmo de aprendizagem ou às diferenças socioculturais (BRASIL, 1997, p. 51).

Entendo que o documento tratou a questão de uma forma superficial, quando caberia uma discussão mais efetiva sobre o conceito de “diferença”. Ou seja, diferente em relação a um

referencial tomado como modelo e por uma sociedade que, cada vez mais, classifica e normatiza os indivíduos.

Diante desses corpos que são “diferentes”, surge a oportunidade de se tratar do relevante assunto da auto-estima, tanto em alunos, quanto em professores.

Cabe notar que os Parâmetros não se referiram aos corpos “diferentes” ou aos que demandam necessidades educacionais especiais²⁸, apesar do tema “inclusão” e “educação especial” já fazer parte da pauta de desafios da escola há algum tempo.

A forma com que a sociedade interage com as pessoas com necessidades especiais vem se transformando ao longo dos tempos. Muito antes de serem vistos como cidadãos com direitos e deveres, essas pessoas foram consideradas incapazes e inferiores.

Na Antiguidade, pautada pelo ideal de perfeição, os deficientes eram considerados aberrações e por isso, eliminados. Com o Cristianismo, na Idade Média, a deficiência era considerada sinal da ira celeste, e, por isso, os imperfeitos seriam colocados à margem da condição humana ou até mesmo, exterminados.

Através da ciência, a sociedade moderna introduziu, paulatinamente, a visão de normalidade, o que em períodos anteriores da história servia de espetáculo e diversão (anões, corcundas e outros “deficientes”). Entretanto, com a finalidade de reabilitação, iniciou-se o confinamento da anormalidade em instituições variadas (manicômios, asilos, hospitais). Tal procedimento, de algum modo, perdura até os dias atuais, influenciando a maneira de lidar e de propor formas para a integração dessas pessoas.

Nos PCN, a inclusão de alunos com necessidades especiais, surge somente nos Cadernos de 5ª a 8ª série e voltada para as questões da estrutura física da escola e do material didático (rampas, banheiros adaptados, livros em braille etc.).

Apenas no final do ano de 1999, o Governo Federal publicou a versão final das “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais”. Desse modo, pretendia subsidiar a incorporação do aluno com necessidades educativas especiais à dinâmica pedagógica do ensino regular.

²⁸ Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Res. CNE/ CEB n.2, art. 5º, de 11 de fevereiro de 2001).

A fragilidade das propostas de inclusão, conforme aponta Laplane (2004), residem no fato de que, comumente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por salas superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

Libâneo (2006) adverte quanto à utilização inapropriada do conceito “inclusão”, que deve ser entendido a partir da perspectiva de que todas as pessoas têm o direito ao acesso às instituições de ensino, abrangendo aquelas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, sobre esse aspecto, o autor ressalta que:

Seja como for, não é justo que políticas globais de atendimento às diferenças resolvam jogar para as escolas e professores responsabilidades que são da sociedade como um todo. Então, não se poderia decretar uma educação inclusiva generalizada em que não se distinguem tipos de diversidades ou desigualdades e não se pergunte se a escola e os professores do ensino regular dão conta de fazer isso com a competência necessária (LIBÂNEO, 2006, p. 98).

Ainda a respeito da maneira de se abordar as “diferenças” nos PCN, vale lembrar também o *Bullying*, que passou a chamar atenção de professores e outros especialistas, principalmente, pelos efeitos negativos e por ser a escola um dos ambientes mais comuns em que se observa esse tipo de violência.

Por definição, *bullying*²⁹ compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), normalmente enfatizando características pessoais, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

A idéia da morte do corpo é outro tema também inscrito no documento oficial, recomendando-se que seja tratado entre os alunos. Entretanto, cabe o questionamento sobre o preparo dos professores para trabalhar com um assunto bastante difícil e que esbarra em inúmeras questões culturais e religiosas, por exemplo.

É importante que as crianças entrem em contato com a idéia de que a vida compreende a **morte**, parte do ciclo vital da espécie humana e de todos os seres vivos (BRASIL, 1997, p. 51).

²⁹ Definição encontrada na Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência. Fonte: <www.abrapia.org.br>. Acesso em agosto de 2009.

A questão da finitude do corpo é tratada por Foucault através da experiência da corporeidade, como registrado em seu livro “As Palavras e as Coisas”: “[...] o modo de ser da vida e aquilo mesmo que faz com que a vida não exista sem me prescrever suas formas me são dados, fundamentalmente, por meu corpo [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 433).

Os PCN - Ciências, em diversos momentos, propõem o estudo do corpo humano com base na comparação com outros animais, tanto nos aspectos físicos como nos comportamentais.

É interessante, além de estabelecer **comparações** entre diferentes seres humanos, **compará-los** a vários animais. A estrutura geral, revestimento do **corpo**, postura bípede, limites e alcances das formas de percepção do meio (aspectos relativos aos órgãos dos sentidos) podem ser explorados (BRASIL, 1997, p. 51).

De início, a recomendação pode parecer como uma estratégia integradora do ser humano ao meio ambiente como um todo. No entanto, vejo tal comparação com restrições, uma vez que acredito que o estudo do corpo do homem deveria ser mais específico e visto sob diversas perspectivas não passíveis de serem consideradas em outros seres vivos (culturais, éticas, sociais, econômicas, históricas, entre outras). Defendo essa idéia, pois entendo que além das características transmitidas por meio dos genes, o outro conjunto de influências é de extrema importância para a compreensão do corpo humano – ainda que, a moderna biologia demonstre que o genoma dos primatas superiores, seja semelhante ao humano em mais de 90%!

Conforme alerta Ortega (2008), mesmo tendo/sendo um corpo, esse corpo está longe de ser consensual. No último capítulo de seu livro “O corpo incerto”, o autor desenvolve uma análise das posições “construtivistas” e “materialistas” acerca do tema. Ali, Francisco Ortega apresenta a posição construtivista de Foucault que, ao longo de sua obra, foi ficando mais “nuançada”, aproximando-se em alguns momentos, no entanto, segundo seu entendimento, do corpo fenomenológico.

Para além das posições fechadas e classificatórias, que podem demarcar e limitar o pensamento, não escrevo aqui sobre a rejeição do que seja carnal no homem, mas sim, na possibilidade de construção entre essa materialidade e a existência e possibilidades de tantas outras estruturas no corpo.

E ainda, como explicita Machado (1978, p. 281). “O homem não é apenas organismo vivo, ele integra um organismo social”.

As palavras de Mendes (2007) reafirmam a idéia anterior:

O corpo humano é vivo, intersubjetivo, orgânico, histórico, sexuado, capaz de criar, de imaginar, de pensar, de sentir dor e prazer, de trabalhar, de festejar e ficar ocioso, provocar encontros e desencontros, capaz de se comunicar até mesmo pelo que silencia, de atribuir sentido às suas experiências vividas, de construir e reconstruir valores (MENDES, 2007, p. 126).

Os PCN também sugerem comparações comportamentais, colocando no mesmo patamar certos rituais observados no homem e em outros animais, dando ênfase apenas à dimensão biológica:

Essas **comparações** permitem identificar comportamentos semelhantes, como a alimentação dos filhotes, particularmente em aves e mamíferos, os cuidados com a prole, alguns rituais de conquista e acasalamento, e estabelecer diferenças nesses mesmos comportamentos que, nos seres humanos, são também aprendidos e impregnados pela cultura, mas guardam elementos do **mundo animal** ao qual pertencem (BRASIL, 1997, p. 51-52).

O homem aqui figura como “um dos seres vivos”, é passível de classificação, ocupando um determinado lugar na taxonomia. Como as análises de Cuvier, citadas por Foucault (2007, p. 362-386), na qual a homogeneidade funcional busca semelhanças, aproximações e afastamentos, do homem ao zoófito.

Em relação ao estudo do corpo humano, o texto oficial destaca que não é necessário planejamento sobre a ordem dos temas oferecidos:

Não importa por qual sistema do **corpo** humano se iniciem os estudos, mas sim que o professor assegure a abordagem das relações entre os sistemas, garantindo a construção da noção do **corpo** como um todo integrado e dinamicamente articulado à vida emocional e ao meio físico e social (BRASIL, 1997, p. 63).

Como profissional de saúde e docente tenho dificuldade em compreender a proposta de ensinar sobre o corpo humano, sem a preocupação de uma organização mínima dos conhecimentos, ficando ainda mais incoerente quando, mais adiante (no 2º ciclo), o texto oficial recomenda a compreensão, por parte dos alunos, sobre o sistema circulatório sem, contudo, explicitar qual a fundamentação utilizada para priorizar esse sistema.

Mais uma vez, visualizo um mosaico, o qual o aluno deverá compor a noção de corpo a partir das “peças” que lhe são oferecidas pouco a pouco.

No segundo ciclo é importante que os alunos compreendam o sistema circulatório como **conjunto de estruturas** voltadas ao **transporte e distribuição** de materiais pelo **corpo**. São **transportadas** as substâncias alimentares, que chegam ao sangue após serem transformadas no aparelho digestivo, e o oxigênio, absorvido pelo sangue em contato com os pulmões. **Distribuídos** pelo sangue, oxigênio e substâncias alimentares chegam a todas as partes do **corpo** sendo utilizados para **manutenção** e crescimento. Nesse processo, formam-se resíduos que devem ser eliminados (BRASIL, 1997, p. 63).

Outra observação que faço, frente à citação acima, é que o sistema circulatório é apresentado como uma complexa “engrenagem”, muito próximo do que seria uma “linha de produção”, apesar de os PCN terem criticado anteriormente a analogia entre corpo e máquina.

Uma recomendação interessante encontrada nos Parâmetros de Ciências e que em minha prática docente já pude utilizar, é deixar que os alunos falem livremente sobre suas representações acerca das várias partes que compõem o corpo. Creio que desse modo, as percepções surgiram com mais facilidade.

Para o trabalho com diferentes **sistemas ou aparelhos**, é interessante que os alunos, em grupos, expressem suas representações, por exemplo, desenhando **sistemas e aparelhos** dentro do contorno do **corpo** humano e escrevendo explicações sobre seu funcionamento (BRASIL, 1997, p. 63).

A digestão também é estudada no segundo ciclo como processo de transformação das substâncias alimentares em outras menores que podem ser absorvidas pelo sangue e distribuídas para o corpo todo:

Esse processo, que ocorre no **aparelho digestivo**, é estudado em seus aspectos mais gerais, localizando-se as principais transformações verificadas na boca, no estômago e no intestino delgado, sem que se entre em detalhes sobre o nome das enzimas, controle hormonal, etc. A formação das fezes no intestino grosso e sua eliminação são estudadas considerando-se sua relação com a presença da flora intestinal e com a ingestão de fibras na alimentação (BRASIL, 1997, p. 64).

A dimensão material do corpo é reduzida na recomendação acima as questões fisiológicas, envolvendo processos bioquímicos e noções anatômicas. Diversas discussões poderiam aqui ser introduzidas, trazendo temas atuais e importantes: acesso a alimentação adequada, importância da merenda escolar, hábitos alimentares regionais, valor nutritivo dos alimentos, malefícios dos *fast-foods*, obesidade infantil, entre outros.

Neste ciclo, também são apresentadas aos professores a necessidade de estudos sobre os aparelhos reprodutores feminino e masculino e as modificações no corpo, no decorrer da puberdade³⁰:

Neste ciclo, também são importantes os estudos sobre os aparelhos reprodutores feminino e masculino e sobre as transformações que ocorrem no **corpo** de meninas e meninos durante a puberdade. A observação do próprio **corpo** (como é, como era, quais mudanças estão ocorrendo) e a comparação desses dados com padrões de desenvolvimento — que podem ser obtidos dos **agentes de saúde** — permitem aos alunos situarem seu momento de desenvolvimento e considerarem variações individuais ligadas à hereditariedade e ao histórico pessoal. [...] Assuntos como a construção da identidade sexual, o prazer, a masturbação e demais aspectos são abordados levando-se em conta os componentes biológicos e culturais. É importante que o professor esteja atento e explice os aspectos culturais envolvidos, buscando evitar preconceitos e responder dúvidas, valorizando os vínculos entre afeto, responsabilidade, sexualidade e auto-estima (BRASIL, 1997, p. 65 - 66).

Em mais de uma oportunidade, os PCN sugerem que a escola busque maiores informações sobre questões relativas à saúde em outros espaços e com outros profissionais, os agentes de saúde³¹. Tal proposta, além de desqualificar o professor, atribui ao agente, cuja formação é bastante precária, uma enorme responsabilidade, ainda com o agravante de se supor uma disponibilidade para que o centro de saúde receba grupos de crianças e jovens, em sua rotina extremamente sobrecarregada e repleta de dificuldades.

Para o corpo feminino, particularmente, o documento oficial não “privilegiou” as mudanças corporais, como pode ser verificado na próxima citação. Pesquisas demonstram que, para as meninas, o início da menstruação (menarca) pode significar um impacto³² marcante, tanto

³⁰ “Estudo aponta despreparo de professores de Ciências em aulas de educação sexual”. Isso acontece porque ao longo da formação desses profissionais a educação sexual é baseada quase que exclusivamente no aspecto biológico, deixando a dimensão humana e histórica em segundo plano. A constatação é da educadora Cláudia Ramos de Souza BONFIM, que defendeu tese de doutorado sobre o assunto na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp (Título da Tese: **A Educação sexual e a Formação de Professores de Ciências Biológicas: contradições, limites e possibilidades**), sob orientação do professor Sílvio Ancizar Sanches GAMBOA. Fonte: Jornal da UNICAMP, Campinas, 25 a 31 de maio de 2009, p. 04.

³¹ A Lei nº 10.507, de julho de 2002, regulamenta a profissão do Agente Comunitário de Saúde que exige como pré-requisitos: residir na área da comunidade em que irá atuar e ter concluído o Ensino Fundamental.

³² AMARAL, M. C. E. **Percepção e significado da menstruação para as mulheres**. Dissertação (Mestrado) - Ciências Biomédicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003; ZOLDAN, V. A. C. **A síndrome da tensão pré-menstrual: uma abordagem psicanalítica**. Dissertação (Mestrado) - Ciências Biomédicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

sob o aspecto físico, quanto psicológico, emocional ou cultural. Entretanto, os PCN insistem em enxergar apenas pelo lado biológico e comparando essa singular transformação aos ciclos dos animais:

O aspecto rítmico das funções do **corpo** humano pode ser abordado em conexão com o mesmo aspecto observado para os demais seres vivos, evidenciando-se o aspecto da natureza biológica do ser humano. Algumas funções rítmicas interessantes e facilmente observáveis são a floração e a frutificação de plantas ao longo do ano, o estado de sono e vigília no ser humano e nos demais animais, **a menstruação nas mulheres, o cio entre os animais**, etc. (BRASIL, 1997, p. 40).

O texto recomenda ainda que, a importância da higiene corporal e ambiental, da alimentação, de repouso e lazer adequados para a preservação da saúde, devem ser abordados, no decorrer de toda investigação sobre o corpo humano, na disciplina de Ciências Naturais.

A importância do **asseio corporal** e ambiental, da alimentação, de repouso e lazer adequados para a preservação da saúde são assuntos a serem trabalhados no decorrer de toda investigação sobre o **corpo** humano. Os alunos estudam as necessidades específicas de cada aparelho, e o professor sempre evidencia que uma disfunção ou problema em determinado órgão ou aparelho representa um **desequilíbrio** no **corpo** todo, isto é, o **corpo** todo adoece (BRASIL, 1997, p. 64).

Palavras e noções sobre higiene e limpeza, aparecem em diversos momentos do texto oficial, sempre com destaque e valorizados, frente à preservação da saúde e ao combate à doença, desconsiderando outros fatores que podem influenciar nesse estado. Além disso, a idéia de que uma disfunção em determinada região do corpo, determinaria um desequilíbrio em todo o organismo, é equivocada e maléfica. Tal noção levará ao aluno a concluir que a doença é um estado quase que constante nas pessoas, à medida que, qualquer patologia de fácil resolução e circunscrita a determinada área do corpo, na verdade, significará a partir dessa noção, um desequilíbrio em todo o corpo.

Um dos recursos propostos para o trabalho com os conteúdos e recomendado pelos PCN é fazer visitas a postos de saúde locais ou entrevistas com agentes de saúde, para recolher informações.

Visitas a **postos de saúde** locais ou entrevistas com **agentes de saúde** podem fornecer informações sobre a máxima utilização dos alimentos; como usar talos e cascas de vegetais, como enriquecer o pão etc. (BRASIL, 1997, p. 65).

Sem dúvida, o contato com situações reais poderiam possibilitar ou facilitar o aprendizado. No entanto, conhecendo a sobrecarga do setor da Saúde, principalmente, da rede

pública, é difícil imaginar que exista disponibilidade para a estratégia sugerida. Além disso, o profissional que viria a receber os estudantes estaria desconectado das atividades educacionais cotidianas, desconhecendo as reais necessidades e noções prévias dos conhecimentos dos alunos.

Especificamente sobre o alimento, mencionado também na citação anterior, em todas as sociedades humanas, ele assume diversos papéis, entrelaçando-se aos aspectos culturais, religiosos e econômicos.

Cada cultura normalmente tem um conjunto de regras implícitas que determina quem prepara a comida, quem a serve, quais indivíduos ou grupos comem juntos, onde e em que ocasiões acontece a refeição, qual a ordem dos pratos e como eles serão consumidos. Todos esses aspectos estão intimamente padronizados pela cultura e são parte da forma de vida aceita pela comunidade (HELMAN, 2003, p. 49).

Em termos gerais, quando se propõe orientações para saúde das populações, não se pode negligenciar a complexidade dos modos de viver e os recursos individuais. Sobre esse aspecto, os PCN, em diversos momentos, parecem não levar em conta a realidade da maioria dos estudantes da rede pública e também, dos próprios professores.

Uma crítica comum ao conceito “estilo de vida” é referente a seu emprego em contextos de miséria e a sua aplicação em grupos sociais em que as margens de escolha praticamente inexistem. Muitas pessoas não elegem “estilos” para levar suas vidas, pois para elas não há opções disponíveis. Na verdade, nestas circunstâncias, o que há são “estratégias de sobrevivência” (CASTIEL, 1999, p. 61).

Para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, os PCN indicam a compreensão do corpo e da saúde humana, integrados pelas dimensões orgânica, ambiental, psíquica e sociocultural. Para tal objetivo, o PCN sugere como estratégia, mais uma vez, a comparação com os animais, o que parece contraditório frente às dimensões citadas anteriormente (orgânica, ambiental, psíquica e sociocultural) e propostas pelo documento. O texto defende a estratégia, argumentando que nossas características biológicas só se tornam mais facilmente reconhecíveis, quando as vemos em outros seres vivos, pois em nosso corpo, as mesmas vão ficando cobertas por camadas de socialização, história e cultura.

A **observação** direta de órgãos e tecidos dos vertebrados, adquiridos já **abatidos** no comércio local, permite a visualização direta e o estabelecimento de **analogia** com as estruturas do **corpo** humano (BRASIL, 1997, p. 75).

Ou ainda, na mesma página do documento, como um detalhamento da sugestão anterior: “A observação direta dos tecidos e órgãos de outros animais poderá ajudar o estudante a **imaginar** órgãos e sistemas do **corpo** humano” (BRASIL, 1997, p. 75).

A visualização de vísceras de animais abatidos é proposta como estratégia pedagógica, o que, segundo o documento oficial, ajudará o aluno a imaginar como deve ser o equivalente no corpo humano. Frequentando espaços diversos que veiculam, divulgam e comercializam recursos didáticos, afirmo que existem inúmeras outras sugestões para mostrar aos alunos, as características anatômicas e fisiológicas do corpo humano, de uma forma, a meu ver, muito mais apropriada.

Quanto aos processos envolvidos na imaginação da criança, creio ser este mecanismo ulterior a vivências e conhecimentos prévios e não o contrário.

Apoiada em Vigotski (1987), verifico que a imaginação provém substancialmente da condição real, concreta de existência do ser humano. Como tal, a imaginação vai se desenvolvendo gradualmente, à medida que o homem vai tendo contato com a realidade e vai desenvolvendo condições de melhor compreendê-la. Assim, para o autor, a imaginação nunca se cria no vazio, no nada, mas recorre sempre à experiência concreta e anterior.

Essa orientação aparece em vários trechos do documento e apresenta aos estudantes as características do organismo humano em uma abordagem comparativa aos demais seres vivos, o que segundo o texto oficial, traz vantagens, desconsiderando a singularidade do corpo que defendo e discuto ao longo desta pesquisa.

A dissecação de um **peixe** ou de uma **galinha** oferece a visualização do tubo digestivo, da espinha dorsal, da posição do encéfalo, aspectos que são compartilhados pelos diferentes vertebrados, além de explorações específicas para o conhecimento dos peixes (número e posição das nadadeiras, presença de brânquias, pele recoberta por escamas, quando for o caso) e das aves (presença de penas, moela etc.). Na dissecação de galinha também pode-se observar os pulmões, que têm **semelhanças** e **diferenças** em relação aos **humanos**. A estrutura esquelética da ave também pode ser examinada e comparada à do ser humano, observando-se músculos e tendões, suas ligações com os ossos, e o fato de todas essas estruturas tornarem possível o movimento (BRASIL, 1997, p. 75).

O corpo que prevalece nos PCN de Ciências, no meu entendimento, é o corpo carnal, o corpo apenas biológico, que o torna somente mais um exemplar das diversas classificações dos seres vivos. Os aspectos culturais, sociais, afetivos e de outras naturezas, não foram

contemplados nas orientações do documento oficial, como já discuti frente às orientações para o 1º e 2º ciclos.

Contrariamente ao recomendado no documento oficial, Soares e Terra (2007), falam dos múltiplos aspectos que compõem o corpo, da sua materialidade aos aspectos mais subjetivos:

O fascínio que o corpo exerce é imenso, pois é ao mesmo tempo material e imaterial. Constituído de carnes e entranhas, mas, também, de subjetividade, não cessa de nos surpreender, de revelar em seus mais íntimos recônditos os traços da história e da cultura em sua constituição. Sua anatomia, assim, é também histórica, e o desenho desse corpo disposto para a ciência, se remetido à história e à cultura, fornecerá outras informações (SOARES; TERRA, 2007, p. 112).

Para o quarto ciclo, o texto oficial prescreve maior compreensão sobre as funções vitais essenciais para a manutenção do corpo como um todo, abordando-se também as semelhanças e diferenças entre o ser humano e demais seres vivos, tendo sempre como base os pressupostos da Teoria de Evolução.

Indica também que o professor dê continuidade aos estudos sobre reprodução e sexualidade, como fez no terceiro ciclo, atrelando o assunto à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, dando particular ênfase à AIDS.

Os PCN evidenciam a preocupação com a atividade sexual que ocorre, cada vez mais, precocemente, além da necessidade de orientar sobre as doenças sexualmente transmissíveis – DST. Sem dúvida, essas questões estão presentes na escola e devem ser abordadas. Entretanto, ao aproximar tanto a sexualidade da possibilidade de doença, a questão do exercício de prazer, do encontro com o outro, perdeu a centralidade, tornando-se algo periférico e não abordado.

[...] O que significa, inicialmente, que o domínio do sexo não será mais colocado, exclusivamente, sob o registro da culpa e do pecado, do excesso ou da transgressão e sim no regime (que, aliás, nada mais é do que sua transposição) do normal e do patológico; define-se, pela primeira vez, uma morbidez própria do sexual; o sexo aparece como um campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também centro de uma nosografia própria, a do instinto, das tendências, das imagens, do prazer e da conduta (FOUCAULT, 2007, p. 76-77).

Neste ciclo, ao retomar os temas da reprodução e da sexualidade, segundo o documento oficial, é possível de se trabalhar elementos sobre hereditariedade. Entretanto, mais uma vez, este e outros conteúdos perdem importância frente às recomendações de abordagem para AIDS e gravidez³³.

No terceiro ciclo, alunas e alunos estão preocupados com as transformações de seu **corpo**. A tendência real que se verifica em relação à **gravidez de risco** e à disseminação do vírus da **AIDS** torna absolutamente relevante o tratamento desses tópicos no terceiro ciclo, ao contrário do que se avaliou no passado (BRASIL, 1997, p. 76).

Também ganham destaque os modos de vida e os comportamentos de risco, como a violência e o consumo continuado de drogas: álcool, barbitúricos, tranqüilizantes, antidepressivos e narcóticos. O texto fala das polêmicas presentes no cotidiano, associando a possibilidade dos comportamentos de risco à gravidez indesejada e outros possíveis futuros conflitos.

Sobre o enunciado, suas relações possíveis com o passado e que lhe abrem, assim, um futuro, Foucault explicita:

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (FOUCAULT, 2008b, p. 112).

Em relação à sexualidade, fica perceptível o objetivo do enunciado – controlar a sexualidade por meio do medo e da idéia de perigo. Por mais que a escola enfrente cotidianamente esses desafios, que não são fáceis, tendo essa abordagem como recomendação, sobrou pouco espaço para falar da sexualidade como algo saudável e natural. O texto oficial,

³³ Uma pesquisa do Departamento de Pediatria do Hospital Universitário de Brasília, que durante quatro anos acompanhou 425 grávidas de 13 a 19 anos do Distrito Federal e do entorno, mostra que apenas 37,5% continuaram na escola durante a gravidez. Os motivos que levam 62,5% a deixarem de estudar são mal-estar, vergonha ou desestímulo. Os dados são de 2003.

Há forte correlação entre as taxas de gravidez juvenil e as baixas taxas de escolarização e de renda. Em 2001, entre as jovens de 11 a 19 anos que tiveram filhos, 81,2% estavam fora da escola e sua renda média familiar per capita era de meio salário mínimo (Dados do Departamento de Pediatria da UnB).

Esses dados extremamente relevantes refletem uma realidade que não foi incorporada nas discussões dos PCN.

enquanto diretriz para as escolas, no que concerne ao tema sexualidade, levou ao pé da letra os versos que dizem: “o meu prazer agora é risco de vida”.³⁴

Refletindo sobre esse aspecto, Foucault reforça que “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2008a, p. 44).

Concluindo, verifico que nos PCN – Ciências Naturais, o corpo é apresentado aos estudantes pelo olhar da doença, tendo como arma principal a higiene. A doença por sua vez, para o documento oficial é algo muito mais forte que o corpo, pois causará, invariavelmente, um desequilíbrio no seu todo. O corpo se “enfraquece” ainda mais ao longo dos ciclos de estudo. A sexualidade é vista como um dos aspectos arriscados da vida. A criança entra na escola curiosa, pulsante, barulhenta (como presenciamos nas salas de aulas dos primeiros anos de estudo) e vai se calando, se perdendo e, talvez até ficando estarecida diante da mera e inoportuna exibição do pedaço de carne que o professor traz do açougue e insiste para que ele se veja ali!

³⁴ Trecho da música *Ideologia*, de autoria de Cazuza e Frejat.



Filme: Tempos Modernos. CHAPLIN, 1936.

Arte nos PCN – O corpo sublime

Ao refletir, ainda que superficialmente, sobre a história do ensino de Arte no Brasil, podemos facilmente observar que, ocorreu à integração de diferentes orientações referentes às suas finalidades, à formação e atuação dos professores, às políticas educacionais e aos enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

Embora o PCN referente à Arte trate predominantemente do século XX nas abordagens sobre o ensino e aprendizagem, encontram-se referências a períodos anteriores, como por exemplo:

[...] é necessário lembrar que, desde meados do século XIX, já se encontram referências a matérias de caráter artístico introduzidas na educação escolar pública brasileira (por exemplo, em 1854, foi constituído, por decreto federal, o ensino de Música, abrangendo noções de música e exercícios de canto) (BRASIL, 1997, p. 23).

Ou ainda:

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das classes sociais dominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte (BRASIL, 1997, p. 23).

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento sobre o conhecimento da Arte procura destacar a importância deste saber tanto quanto das outras disciplinas, em relação ao ensino e aprendizagem. Evidencia também que a área de Arte está relacionada com as demais áreas e, ao mesmo tempo, tem suas especificidades.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 19).

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada inicialmente “atividade educativa” e não disciplina, tratando o conhecimento de maneira indefinida.

Os PCN registram que, os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham apenas como alternativa seguir documentos oficiais e livros didáticos em geral, que não apresentavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas.

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam preparadas para a formação do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Os professores, sem a devida formação, ofereciam atividades diversas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem. Tais atividades eram justificadas e divididas apenas segundo as faixas etárias.

A partir dos anos 80, constitui-se o movimento chamado Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

Arte-Educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a Educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB, assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores que julgam-na inadequada. Por isso, defendem a Arte e seu ensino. Arte/Educação com a barra é sugestão de um lingüista para reforçar a idéia de imbricamento, contiguidade, terceiro espaço [...]. No entanto, para outros, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos em vez de inter-relacioná-los (FRANGE, 2001, p. 45).

Com a Lei n. 9.394/96, revogaram-se as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

O documento oficial registra que atividades como teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias e somente eram utilizadas quando faziam parte das festividades diversas, como o Natal, Páscoa e Independência ou nas festas de final de período escolar.

No caso da utilização da música, por meio das novas orientações e utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, algumas escolas buscavam um desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, a expressão corporal e a socialização das crianças e jovens, estimulados a experimentar, improvisar e criar.

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar conhecimentos, é necessário dizer como fazê-los, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento de suas forças intelectuais (LIBÂNEO, 1991, p. 54-55).

Lembrando de minha própria experiência enquanto aluna durante as aulas de Artes, no antigo 1º grau, fico com a imagem de um espaço/tempo desprestigiado, por parte de muitos colegas e até de alguns professores.

Na época, a concepção da maioria dos professores de arte era de uma arte intuitiva, um fazer livre, descontextualizado, sem objetivo de aprendizagem e construção de conhecimento. Hoje, percebo que o ensino da Arte se propõe a ir muito mais além, concebendo que todas as pessoas podem e devem conhecer e compreender a arte, trazendo assim, a Arte para perto das pessoas.

A citação de Foucault é emblemática sobre esse aspecto, na qual o indivíduo e a vida podem ser vistos sob o prisma da Arte:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995b, p. 261)

Pensar e criar uma obra de arte, a partir da referência acima, nos remete a refletir sobre os recursos para esse fim, ou seja, no caso “humano”: boa saúde, habitação digna, alimentação saudável, educação de qualidade, acesso a bens e serviços...

Com a elaboração dos PCN, o ensino de Arte ficou estipulado em quatro modalidades artísticas para os Ensinos Fundamental e Médio: artes visuais, dança, música e teatro, cabendo à escola definir quais modalidades farão parte de seu currículo e em que momento dessas etapas escolares elas estarão presentes.

A dança é destacada nos PCN de 1ª a 4ª série como fazendo parte das diversas culturas e integrando o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Do mesmo modo, a dança faz parte da vida da criança, ainda em tenra idade, tendo um papel lúdico e de estímulo ao desenvolvimento.

[...] A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu **corpo** funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. [...] Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem **corporal**, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social (BRASIL, 1997, p. 49).

Através da dança, a criança também poderá experimentar o seu corpo e suas interações com o corpo do outro, o que será importante no seu processo de socialização:

Nas atividades coletivas, as improvisações em dança darão oportunidade à criança de experimentar a plasticidade de seu **corpo**, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas ao se relacionar com os outros. Nessa interação poderá reconhecer semelhanças e contrastes, buscando compreender e coordenar as diversas expressões e habilidades com respeito e cooperação (BRASIL, 1997, p. 49).

Ou seja, concordando com Lelis (2004), a Arte hoje assume mais papéis:

Nos dias atuais, a arte na escola tem contribuído não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também com o aspecto do desenvolvimento profissional, que envolve um grande número de egressos dos bancos escolares que buscam uma profissionalização na área comercial (propaganda, *marketing*, *design*), possível graças à capacidade analítica de interpretação da arte no seu contexto histórico, questões intrínsecas ao Ensino de Arte (LELIS, 2004, p. 43).

A comunicação e a expressão por meio da música estão sugeridas nos PCN através da percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis (p.55).

A expressão corporal é também explorada nos PCN, utilizando-se as dramatizações:

Experimentação e articulação entre as expressões **corporal**, plástica e sonora. Exploração das competências **corporais** e de criação dramática. [...] Compreensão dos significados expressivos **corporais**, textuais, visuais, sonoros da criação teatral (BRASIL, 1997, p. 59).

A possibilidade da aproximação entre a Arte e os Temas Transversais – Pluralidade Cultural pode ser observada em vários trechos do documento, como por exemplo:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu **corpo** se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, enquanto desenvolve atividades nas quais relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo (BRASIL, 1997, p. 74).

A citação acima sugere que o ensino de Arte deve conceber a contribuição ao processo educativo respeitando-se os padrões culturais e estéticos da comunidade escolar e da família e, ao mesmo tempo, trabalhar para a ampliação do conceito Arte no sentido da Pluralidade Cultural.

Ao mesmo tempo, com tal afirmação, verifico que a Arte, em diversos pontos dos PCN, surge vinculada a outras disciplinas e/ou conhecimentos, o que parece uma justificativa para sua existência e importância, destacando resultados que virão em outro momento da vida daqueles que a estudam agora.

Ao analisar os PCN de 5ª a 8ª série, observo que a referência ao corpo surge inicialmente ligada a dança, entretanto com o seguinte destaque:

Aquilo que se tem geralmente expressa uma visão bastante espontaneísta e/ou tecnicista da dança, não se discutindo com a profundidade requerida, por exemplo, as relações entre dança, **corpo**, sociedade e cultura brasileiras e o processo educacional (BRASIL, 1997, p. 29).

O documento oficial salienta que a disciplina pode ser um terreno fértil para abrigar e integrar discussões propostas nos Temas Transversais, dando ênfase para o corpo, do seguinte modo:

Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu **corpo** se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo (BRASIL, 1997, p. 37).

O documento sugere ainda, que as produções artísticas podem contribuir para alargar as dimensões da compreensão que se têm da sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas.

Com o intuito de ajudar os alunos a pensar e agir de maneira responsável com o **corpo** e a sexualidade, há processos artísticos e estéticos que podem ser trabalhados nas aulas de Arte. A esse respeito podem ser pensados criticamente os conceitos e preconceitos que se manifestam sobre: semelhanças e diferenças nas preferências e nas rejeições relativas ao gosto e escolhas pessoais, por exemplo de vestuários, embelezamentos, manifestações **corporais** de homens e de mulheres, em diversas idades, etnias e épocas, presentes na arte e no cotidiano (BRASIL, 1997, p. 40).

Através da Arte, os PCN podem se redimir da questão da sexualidade, pois nas Ciências, a abordagem do tema é quase exclusivamente efetuada pelo viés da doença. Aqui, a proposta é que se veja a sexualidade a partir de uma noção integradora, respeitando-se as diferenças entre homens e mulheres.

Existe ainda a possibilidade de, por meio da Arte, pensar-se criticamente sobre as imagens corporais presentes nas diversas mídias:

Nos dias de hoje é evidente a exaltação de **corpos** “fortes, jovens, vigorosos” associados freqüentemente às manifestações artísticas, como às danças e novelas televisivas. Fruto de modismos, essas maneiras de ver o **corpo** passam pela vida e se instalam nos **corpos** sem que realmente se tenha uma atitude reflexiva em relação a elas. Artistas exibindo seus **corpos** em danças, representações, marcam gerações e impõem padrões **corporais** de beleza e, conseqüentemente, impingem valores em relação à sexualidade, saúde, convívio social, raça, etnia, gênero etc. (BRASIL, 1997, p. 40).

A leitura deste documento oficial revelou-se surpreendente no que diz respeito à presença do corpo não apenas como assunto, mas também, pela maneira como ele é sugerido e representado, não tendo sido negados aspectos como sua subjetividade, sensibilidade, além de suas inúmeras possibilidades de expressão:

Com o **corpo** interligam-se emoções, sentimentos, sensações, idéias, desejos prazerosos ou não, intensos ou tênues, fortes ou fracos, solidários ou egoístas, justos ou injustos etc., diante da arte e de outras manifestações, transformando as pessoas ao longo do tempo (BRASIL, 1997, p. 40).

Mais ainda, a possibilidade de relação da arte com o corpo, dentro de um contexto de qualidade de vida:

Os cuidados para se conseguir a realização individual e coletiva dos **corpos** e vidas saudáveis, ou seja, os cuidados com saúde, com bem-estar físico, mental e social de todas as pessoas inserem-se no desenvolvimento e manutenção contínua, particularmente no que se refere às cidades saudáveis em um planeta Terra saudável (BRASIL, 1997, p. 40).

A leitura do trecho anterior me remete a textos, nos quais Foucault trata do cuidado de si. Cuidado de si como um sujeito de ação, como uma experiência ético-moral, como uma atividade singular e plural.

Para Gil (1997, p. 23-24) “o permutador de códigos é o corpo” e, observo após a análise dos PCN para Arte, que em todas as linguagens artísticas, o corpo está presente e se faz necessário; a Arte é manifestação do corpo.

A Arte, sem dúvida, não é a única forma de refletir sobre o corpo junto aos alunos, mas, um dos caminhos. A Arte não depende apenas do conhecimento científico, depende também, da vivência que se tem com os sentidos, percepções e sensibilidades, ou seja, com o corpo.

Em meu entendimento, a Arte nos PCN parece ter sido construída a partir do convite de Foucault, ao afirmar que: "temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte" (FOUCAULT, 1995b, p. 262).



Quadro de Fernando Botero (Década de 50)

Educação Física nos PCN – O corpo articulado

Para algumas pessoas, a lembrança das aulas de Educação Física remete a momentos prazerosos e descontraídos. Para mim, particularmente, a experiência foi desagradável, porque as aulas sempre me despertavam muita tensão e a sensação de inabilidade para com os exercícios propostos.

Observo que, do relato de minha experiência nos primeiros anos escolares até os dias atuais, o ensino da Educação Física passou por grandes mudanças. A despeito do que ocorria anteriormente, quando a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica, hoje, a área cresce em outras bases e é vista, sem dúvida, sob outro prisma.

Essa mudança de perspectiva se deve em boa parte, ao número crescente de estudiosos na área e à publicação de inúmeras pesquisas.

Segundo Soares (2001) a aproximação da Educação Física com o espaço escolar, foi configurada como meio de promover a saúde individual, tendo como objetivo primeiro a melhoria da nação, educando os indivíduos aptos a desempenharem seus papéis dentro da sociedade: “a Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças” (SOARES, 2001, p. 91).

Sobre esse investimento no corpo, Foucault explica:

[...] o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica (FOUCAULT, 2009, p. 28 - 29).

Desse modo, nesse momento, a Educação Física acolhe a necessidade de organização dos corpos, de purificação das populações e, conseqüentemente, melhoria da mão de obra, em uma sociedade que passa, cada vez mais, a valorizar o lado produtivo do ser humano. Assim, a educação do corpo faz-se indispensável para essa nova ordem, uma vez que a força de trabalho torna-se fundamental para a economia.

Para Soares (2006, p. 113) a Educação Física é

Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder.

Verificando a história recente, constata-se que a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do Decreto manteve o foco na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação.

Observa-se assim que, a Educação Física desde seu surgimento teve como um de seus objetivos a descoberta do funcionamento do organismo, a melhor forma de utilização de suas forças e as maneiras de tornar o corpo mais saudável. Justificou sua presença na escola a partir da ciência e da sua capacidade de colaborar na preservação da saúde individual e coletiva. Através de sua inserção, buscou estratégias para separar, medir, quantificar, avaliar, julgar e classificar os corpos.

O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico (FOUCAULT, 2004 p. 148-149).

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, houve a proposta de transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos, como observado no art. 26, § 3º, que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (LDB, 196, art. 26, § 3º).

A Educação Física, segundo indicações do MEC, deve ser ministrada em todas as etapas da escolaridade de primeira a oitava séries e não somente de quinta a oitava série, conforme ocorria anteriormente.

Os conteúdos nos PCN estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo. O documento oficial prevê a articulação entre os três blocos que possuem vários conteúdos em comum, mas guardam particularidades.

O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois (Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas) guardam características próprias e especificidades, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades **corporais** e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1997, p. 15).

A citação a seguir, registra o entendimento que a área de Educação Física possui acerca do corpo enquanto contexto sociocultural, ou seja, um posicionamento para além do reducionismo fisiológico, predominante, principalmente, no documento das Ciências Naturais.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e **corpo** — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma **cultura corporal** (BRASIL, 1997, p. 22-23).

Mais do que formar ou descobrir atletas, a Educação Física pode contribuir com o desenvolvimento dos alunos, tanto nos aspectos físicos como emocionais, com o próprio alargamento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo deveria preceder a descoberta e integração com o mundo exterior.

Nos PCN, esses objetivos são mencionados com outras palavras:

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do **corpo** e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde (BRASIL, 1997, p. 23).

O corpo no documento para Educação Física vai se constituindo aos poucos e, à medida que outros conteúdos e reflexões vão sendo introduzidos no ensino. Na verdade, o conhecimento a respeito do corpo é que vai possibilitando a compreensão de ensinamentos afins.

Os conhecimentos sobre o **corpo**, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas **corporais**, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade **corporal** e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais (BRASIL, 1997, p. 25).

As diversas características, potencialidades e dificuldades dos alunos “reais”, foram registradas nos PCN como algo fundamental para se levar em conta no processo educativo:

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com cada situação constituem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem das práticas da cultura **corporal**. As formas de compreender e relacionar-se com o próprio **corpo**, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é (BRASIL, 1997, p. 30).

O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” diz respeito aos diversos conhecimentos e características individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos, fornecendo a base para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma.

O **corpo** é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um **corpo** vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o **corpo** abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades **corporais** saudáveis, seja no trabalho ou no lazer (BRASIL, 1997, p. 36).

No último ciclo do Ensino Fundamental, os PCN indicam que os conteúdos sobre o corpo podem ser ampliados e aprofundados, sendo os mesmos sempre contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas.

Sobre essa necessária ampliação e contextualização dos conhecimentos, traço um paralelo com o mencionado por Derdyk (2001) sobre o corpo, que ao longo da vida e das experiências, vai se expandido, sendo provocado e provocando mudanças ao seu redor.

O corpo cria um pensamento, o corpo sustenta uma ação, o corpo vive os ritmos, as (des)continuidades, as intensidades, as disjunções, as alternâncias. O pensamento borbulha no corpo, o corpo contrai com o pensamento, o pensamento gera um movimento, o movimento do corpo provoca as matérias do mundo (DERDYK, 2001, p. 15).

Os conhecimentos de anatomia serão necessários e referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea, sendo abordados sob determinado enfoque:

[...] da percepção do próprio **corpo, sentindo e compreendendo**, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão (BRASIL, 1997, p. 36).

Os conteúdos de fisiologia são aqueles básicos e devem levar o aluno à compreensão das seguintes situações:

[...] alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo) (BRASIL, 1997, p. 36).

A bioquímica, segundo o documento oficial, deverá oferecer conteúdos que subsidiarão os conteúdos de fisiologia:

[...] alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos (BRASIL, 1997, p. 36).

Os PCN registram que os conteúdos deverão ser abordados, principalmente, a partir da experimentação, isto é, o aluno deverá, por meio de exercícios variados, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu próprio corpo, como por exemplo, durante e após atividades físicas.

Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazos. Também sob a ótica da percepção do próprio **corpo**, os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos etc. (BRASIL, 1997, p. 36).

Também fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais, que podem ser desenvolvidos, paralelamente, com projetos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude **corporal**, dos gestos, da postura (BRASIL, 1997, p. 36).

Ainda que os fenômenos corporais (anatômicos, fisiológicos, bioquímicos) tenham que ser abordados na Educação Física, o documento o faz de maneira a incorporar esses aspectos à

percepção do próprio corpo (analisando movimentos e reações, observando desenvolvimentos e mudanças etc.).

Tal cuidado é necessário e corroborado pela afirmação de Terezinha Petrucia da Nóbrega:

Para o conhecimento do corpo, não basta dividi-lo em partes ou funções, mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações, como a anatomia e a fisiologia, trouxeram para tal compreensão. O corpo não é coisa, nem idéia, o corpo é gesto, sensibilidade e expressão criadora (NÓBREGA, 2007, p. 88).

As delimitações utilizadas para o bloco “esportes, jogos, lutas e ginásticas”, segundo os PCN, possuem o intuito de tornar viável ao professor e à escola operacionalizar e sistematizar cada uma destas práticas corporais, de forma mais abrangente, diversificada e articulada possível ao contexto em que são exercidas.

Os PCN recomendam que sejam incluídas neste bloco, as informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, valorização e apreciação dessas práticas.

As ginásticas, particularmente, recebem destaque no documento, sendo um conteúdo que tem uma relação privilegiada com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado.

[...] pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. [...] Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o **corpo** de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando a percepção do próprio **corpo**: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral (BRASIL, 1997, p. 37).

Para os PCN, o bloco “atividades rítmicas e expressivas” deve incluir as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de variados estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, sendo complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças européias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 39).

O corpo nos PCN – Educação Física é previsto de forma articulada, equilibrando conteúdos biológicos com outras instâncias também tão necessárias – emocionais, estéticas, éticas e criativas. Isto significa pensar na Educação Física com o apoio das contribuições de Almeida, quando afirma que: “O que se pretende afirmar é que o corpo tem uma grande capacidade de criação; logo, é possível pensar as práticas corporais criadoras, produzindo assim uma existência intensa” (ALMEIDA, 2006, p. 11).

Apresentação dos Temas Transversais

Os Temas Transversais não significam que novas áreas ou disciplinas tenham sido criadas. Segundo orientações do documento oficial que respalda a implementação dos mesmos, eles devem ser incorporados às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola, pois correspondem a questões importantes, presentes sob várias formas, na vida cotidiana.

Para Busquets *et al.* (1993), os temas transversalmente colocados no currículo escolar evitam a inconveniência de aumentar formalmente a carga curricular e, por outro lado, facilitam a esperada transformação das disciplinas convencionais em relação às expectativas mais atuais e a sua adequação às possibilidades de compreensão dos alunos.

O conjunto de temas propostos – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. Para o terceiro e quarto Ciclos, além das questões citadas, existe a inclusão do Tema Trabalho e Consumo.

Ao analisar os Temas Transversais, vislumbrei um elo comum entre todos eles: a Saúde. Portanto, um único tema – Saúde – poderia ser um eixo, a partir do qual os outros seriam derivados. Pensei nessa sugestão, por entender que assim, se ampliaria a gama de possibilidades do tema a ser tratado, dentro da(s) realidade(s) do cotidiano escolar. Tal proposta não tem a intenção de minimizar a importância de qualquer outro eixo, como Ética ou Pluralidade Cultural, por exemplo. Mas, o fato de eu ser uma profissional da área da Saúde me permite visualizar essas articulações, sob esse prisma. O que se percebe nos PCN e que retomo em discussão mais adiante é que o foco está voltado para DST/AIDS e a chamada gravidez indesejada, assuntos esses abordados de maneira bastante desvinculada do corpo como um todo. Afinal, ao longo dos textos dos PCN não aparecem referências sobre uso de preservativos, demais métodos contraceptivos ou qualquer outro modo de prevenção de DST/AIDS, a não ser no tema Orientação Sexual.

De acordo com o documento oficial, diversos assuntos poderiam ser eleitos como Temas Transversais, uma vez que o que os norteia – a construção da cidadania e a democracia – são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões do cotidiano.

Assim, “urgência social”, “abrangência nacional”, “possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental” e “compreensão da realidade e a participação social”, foram os critérios utilizados para determinar os assuntos tratados nos Temas Transversais.

Por seu cunho social, os Temas Transversais possuem características diferentes das áreas convencionais. Sua complexidade, segundo o que explicita o texto, faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, os Temas Transversais atravessam, literalmente, os diferentes campos do conhecimento.

Os PCN recomendam que a integração, a extensão e a profundidade dos assuntos podem se efetivar em níveis diversos, segundo o domínio do tema e a prioridade a ser definida dentro das diferentes realidades locais, a partir da organização didática de cada escola. Mas a proposta acaba ficando ampla demais, na medida em que faltam orientações mínimas de como aplicar as recomendações e de que maneiras as várias áreas de conhecimento podem buscar conexões para desenvolver os temas. Com isso, não se traduz a importância que o documento, em outros pontos do texto, atribui aos Temas Transversais.

De acordo com a leitura de alguns estudiosos da área, a estrutura dos PCN pode não atingir seus objetivos integradores, uma vez que ela própria se apresenta fragmentada, exatamente como ainda encontramos em alguns currículos e práticas, quando se trabalha determinada disciplina de forma isolada das outras.

De qualquer modo, diante de uma realidade que está posta, é necessário refletir sobre a transversalidade, como uma possibilidade frente à organização das disciplinas que se mostram estanques, fechadas em si mesmas, impedindo a compreensão do conhecimento como um todo.

Entretanto, cabe também o questionamento sobre como o professor dará conta de sua própria especialidade e a relação com as demais áreas do saber, no desafio diário da sala de aula.



Fonte: DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel** (2006, p. 10)

Temas Transversais – Ética nos PCN – O corpo controlável

O documento oficial sobre Ética tem início explicando que, embora as palavras **Ética** e **Moral** tenham a mesma origem etimológica, conceitualmente, incorporaram em seu percurso histórico, significados diferenciados. No âmbito da filosofia, hoje se faz uma distinção entre elas, definindo a **Moral** como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a **Ética** como a reflexão crítica sobre a moral.

A proposta do Tema, segundo os PCN, é a de conduzir o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não seguir receitas prontas.

Durante muito tempo, houve a sugestão de que a educação moral devesse ocorrer pela associação entre discursos normatizadores, exemplos a serem copiados, repressão, interdição e punição.

Refletindo sobre este tema com o aporte teórico de Foucault, observei que, para o autor, ética deixa de ser o estudo dos juízos morais associados à conduta humana a partir de um código, para ser o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações. Além disso, ele considera que a ética do cuidado é um exercício de vida, perpassando todo o processo de nossa existência; princípios de desenvolvimento pessoal e social, que se iniciam com o cuidado consigo e avançam de forma concomitante com os deveres na sociedade.

O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo (FOUCAULT, 2007, p. 67).

A indicação para a necessidade do ensino da Ética surge na história da Educação Brasileira em diversos momentos, como mostra o documento oficial:

Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à Câmara dos Deputados previa que o aluno deveria ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Não se tratava de conteúdos, pois não havia ainda um currículo nacional com elenco de matérias. Quando tal elenco foi criado (em 1909), a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino (BRASIL, 1997, p. 50-51).

O documento oficial traz ainda outros apontamentos sobre o ensino da área:

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em “formação da personalidade integral do adolescente” e em acentuação e elevação da “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista” do aluno. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional colocava entre suas normas a “formação moral e cívica do aluno”. Em 1971, pela Lei n. 5.692/71, institui-se a Educação Moral e Cívica como área da educação escolar no Brasil (BRASIL, 1997, p. 51).

Os registros históricos, sem dúvida, são importantes para o entendimento da construção e da permanência dos conteúdos nos currículos brasileiros. Boa parte das idéias que circulam em nosso cotidiano, já compõe a história há algum tempo.

Sobre esse aspecto, Foucault nos ensina que:

[...] o que conta nas coisas ditas pelos homens não é o que teriam pensado alguém ou além delas, mas o que desde o princípio as sistematiza, tornando-as, pelo tempo afora, infinitamente acessíveis a novos discursos e abertas à tarefa de transformá-los (FOUCAULT, 2006b, p. 18).

Para pensar a Ética a partir das contribuições de Foucault, podemos refletir sobre a questão do sujeito, que na obra do filósofo vai aparecendo, não como instância de fundação, mas como efeito de constituição. O autor denominou as práticas de constituição do sujeito de subjetivação.

Segundo Foucault, a subjetividade envolve modos característicos de sua respectiva época, pois, em cada período da humanidade, encontramos formas particulares de se fazer a experiência de si e de se construir a subjetividade. Esta se dá no tecido social e cultural, sendo produzida por meio de regimes de verdades, de comportamentos e tecnologias da existência.

Assim, compreendo que a subjetivação ocorre através de posturas diante da vida e, principalmente, por modos de viver em que sempre estão em jogo determinadas regras. Ao longo do tempo, práticas culturais subjetivam pessoas. A escola e o currículo são dispositivos que pretendem transformar as pessoas, sujeitá-las a um padrão que entendam como importante e fundamental para a vida, moldando o que são e o que ensinam.

A escola, portanto, se constitui em um espaço que viabiliza a subjetivação e em seu interior encontram-se normas, regras e práticas culturais que (re)produzem e (re)significam modelos desejáveis.

Fora e dentro participam, pois, da mesma substância, o dentro constituindo-se como uma envergadura do fora; o fora como uma multiplicidade de perfis projetados de dentro. Ao fora aprendemos a chamar de mundo; ao dentro, de subjetividade. Essa mútua constituição é o que atesta, de uma vez por todas, a minha existência como devir mundano, a existência do mundo como devir subjetivo: eu n'outro/outr'em mim, sacos da mesma farinha, pães do mesmo trigo (NAFFAH NETO, 1998, p. 70).

O exercício da sexualidade foi abordado no documento oficial com o uso de exemplos nos quais, segundo os PCN, estariam expressos ou não, comportamentos éticos.

Quanto à **sexualidade**, ela naturalmente envolve relações pessoais que devem ser baseadas no respeito de parte a parte. A expressão “**abuso sexual**”, por exemplo, significa servir-se de outra pessoa para a busca egoísta de prazer. Nesse sentido, não se traduz apenas pelas formas violentas, como o estupro, mas pode também se fazer presente de maneiras mais corriqueiras como, por exemplo, desprezar o desejo de carinho e prazer do parceiro. A grave doença sexualmente transmissível, a **AIDS**, também levanta de maneira precisa o valor moral do respeito mútuo. Preservar-se da doença não é apenas compromisso com a própria saúde, mas também com a do parceiro sexual, uma vez que é passível de contaminação. Não se cuidar pode significar também não cuidar do outro, não respeitá-lo (BRASIL, 1997, p. 82).

Apesar de a sexualidade ser mencionada, a abordagem é feita de forma bastante superficial e o tão complexo e profundo tema abuso sexual é citado de modo meramente técnico, limitando-se ao significado do termo.

O abuso sexual tem um impacto muito grande na saúde física e mental da criança e do adolescente, deixando marcas em seu desenvolvimento, com danos que podem persistir por toda vida, merecendo uma discussão séria em todos os segmentos da sociedade, incluindo a escola e a família.³⁵

Assim, a oportunidade dos PCN tratarem algo tão complexo e, infelizmente, presente na população infantil é perdida. Algo semelhante acontece com a AIDS que, apesar de também aparecer nos PCN de outras áreas, vem atrelando a sexualidade à idéia de risco, sem o cuidado de apresentar possibilidades de discussão das diversas questões envolvidas na síndrome.

³⁵ Na literatura, encontrei alguns estudos que tratam deste assunto. Dentre eles, estão: ROSSI, D. **Notificação da violência doméstica contra crianças e adolescentes (Procedimentos de profissionais de saúde do setor público de Campinas SP)** Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2004; Eloy, C. B. **A credibilidade do testemunho da criança vítima de abuso sexual no contexto judiciário.** Dissertação (Mestrado), Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista. 2008; KRAEMER, L. **Entre o público e o privado: interpretações sobre histórias de abuso sexual em narrativas jornalísticas.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, 2008.

Cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se (FOUCAULT, 2007, p. 27).

Foucault escreveu várias obras sobre sexualidade mas, principalmente na fase final de sua vida, os trabalhos sobre o tema foram bem específicos. O filósofo afirma que nas sociedades ocidentais, durante séculos, se associou o sexo à busca da verdade, sobretudo em virtude da influência do cristianismo. A confissão, o exame da consciência, foi o modo de colocar a sexualidade no centro da existência humana. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar, confessar e transformar em discurso.

Segundo Foucault, a análise dessa busca da verdade sobre o sexo, da formação de certo tipo de saber sobre o sexo, é feita sob o viés do poder, não um poder que funcione pelo direito ou pela lei, mas pela técnica, pela normalização; não pelo castigo e sim pelo controle. O poder é onipresente porque se produz a todo instante e em todo tipo de relação: “Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Marilena Chauí contribui com a reflexão sobre o que representa a sexualidade nas diferentes sociedades:

[...] como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa cheia de perigos [...] (CHAUÍ, 1990, p. 13).

A Educação Física é registrada como uma possibilidade para o desenvolvimento deste Tema Transversal – Ética, principalmente no que diz respeito à desenvoltura dos alunos durante os exercícios, bem como à apropriação de regras dos jogos e atividades propostos:

As **atividades de jogos** também representam excelentes oportunidades de experiência de respeito mútuo, a começar pelo estabelecimento das regras. Crianças pequenas tendem a pensar que as regras dos jogos são imutáveis, portanto, que não provêm de contratos entre os jogadores. Promover jogos nos quais os próprios alunos podem combinar as regras de comum acordo será também promover rica experiência moral. A trapaça será vista não tanto como entorse a uma regra geral vinda de não se sabe onde, mas principalmente como quebra de contrato e desrespeito aos outros (BRASIL, 1997, p. 82).

Mais uma vez, cabe a reflexão sobre as múltiplas responsabilidades do professor, que com sua formação, muitas vezes estanque e limitada, deverá também se haver com conteúdos de outras áreas.

O corpo surge neste Tema Transversal de 5ª a 8ª série, na referência ao início da adolescência e toda mudança que a partir daí, se inicia:

O adolescente não consegue mais ver a si mesmo como uma criança, apesar da forte presença do lúdico na sua relação com o mundo. Começa a projetar para si uma imagem adulta. Porém, seu **corpo**, que deixou de corresponder à imagem infantil, não ganhou ainda os contornos mais definidos de sua figura adulta (faz-se aqui a distinção entre os gêneros e as diferenças de amadurecimento físico, já que as meninas ganham mais rapidamente a estatura e os contornos de mulher), e começa a manifestar novos desejos (BRASIL, 1997, p. 73).

Exemplo de questões relativas a valores humanos permeiam também os conteúdos curriculares:

Em Educação Física, as questões relativas à competição e cooperação, ao conhecimento dos **limites e possibilidades** do próprio **corpo** e sua aceitação, a **autodisciplina**, ao aprendizado e respeito a **regras** (no caso dos jogos), à participação na construção em comum acordo de novas **regras** (transformação ou adaptação de jogos), são questões que colocam em jogo os **valores e as noções** de sociabilidade que cada um carrega consigo, revelando-se também um excelente espaço de **formação moral** (BRASIL, 1997, p. 85).

Nessa “teia-tecida”, o corpo é capturado. Apanhado pela escola, pela sociedade, pela família, pelas políticas públicas, pelos currículos...

Enquanto prevalecem meias-palavras sobre o corpo no currículo, os discursos fragmentados sobre ele nos falam de nós mesmos. No entanto, mais do que falar, mais do que descrever como somos, como devemos nos comportar, o que devemos falar ou silenciar, eles nos produzem, nos instituem como sujeitos desse tempo/espço.

Assim, nas palavras de Foucault:

O hospital primeiro, depois a escola, mais tarde ainda a oficina, não foram simplesmente “postos em ordem” pelas disciplinas: tornaram-se, graças a elas, aparelhos tais que qualquer mecanismo de objetivação pode valer neles como instrumento de sujeição, e qualquer crescimento de poder dá neles lugar a conhecimentos possíveis [...] (FOUCAULT, 2009, p. 211).

Nesse sentido, Silva (2003a, p. 203) enfatiza que “a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas um dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouro e permanente [...] o currículo torna controláveis corpos incontroláveis”.

Temas Transversais – Saúde e Meio Ambiente – O corpo intocável

A escola é, reconhecidamente, o espaço formal para o desenvolvimento e formação dos cidadãos e onde se agregam os mais variados conhecimentos. Foi na escola que a Saúde iniciou sua história no Brasil, com a formação dos pelotões de saúde, como já apresentado nas páginas iniciais desta tese.

De acordo com a Lei n.º 9394, promulgada em 1996, ao contrário da anterior, a Lei nº 5692/71 (que destinou um artigo para incluir os Programas de Saúde no currículo escolar), não há qualquer menção sobre a questão da saúde na escola (Saviani, 1997). Desse modo, o tema deixou de existir como disciplina, reaparecendo como Tema Transversal em 1997, com a implementação dos PCN.

Entre os grandes desafios que se apresentam hoje para a Saúde, está o de transformar o conceito, ainda visto, pensado e ensinado pela perspectiva da doença e por uma ótica puramente biomédica e mecanicista, em uma percepção que abrange aspectos culturais, regionais e até mesmo, individuais.

Sobre o tipo de modelo que ainda serve de base nos PCN, Stotz (1990) afirma:

Apesar das evidências epidemiológicas, o modelo médico ainda constitui a base filosófica da educação e saúde, a saber, o preventivo. A força desse tipo de abordagem é tanto maior quanto mais rígida se torna na sociedade e, por consequência, no sistema institucional de saúde a noção da responsabilidade individual dos cidadãos em contrapartida à da cidadania coletiva e dos direitos sociais (STOTZ, 1990, p. 25).

Os desafios não são menores em relação à saúde no espaço escolar que, historicamente, foi construída sob um discurso que se limita a reduzir as taxas de evasão e repetência, medicalizar os “desviantes”, acreditando garantir assim, condições adequadas para a aprendizagem.

Ou ainda, de acordo com Collares & Moysés (1994), a forma como a saúde se apresentou na escola, configura-se na chamada “medicalização da educação”, que basicamente significa deslocar os problemas do processo ensino-aprendizagem do âmbito da educação para o da saúde.

Em outras palavras, o que se verifica muitas vezes é apresentar soluções médicas para problemas que tem como principal causa as condições sociais e econômicas de vida, de boa parte da população brasileira.

O documento oficial prevê algumas recomendações sobre saúde, para os alunos e para os próprios professores, registrando que as indicações não devem tomar um rumo impositivo: “Um cuidado importante é o de evitar assumir linhas prescritivas, como se o objetivo fosse normatizar a vida privada do aluno e padronizar condutas” (BRASIL, 1997, p. 18).

Contudo, a citação abaixo prescreve como instrumento metodológico, o uso de alguns padrões e medidas para o ensino ligado à saúde. Durante essa leitura particularmente, revisitaram minha memória fotos e artigos mostrando crianças perfiladas, sendo submetidas a diversos tipos de medições e aferições, o que era bem comum em outros tempos, como forma de disciplinar o corpo: “O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Um instrumento metodológico integrador dos conteúdos bastante rico é o exercício de construção da história de saúde individual com a introdução periódica de elementos que ganhem importância em função do crescimento e desenvolvimento e do processo de aprendizagem, **incluindo** a cada momento **dados** como **idade, peso, estatura, troca de dentição, transformações corporais e comportamentais** (BRASIL, 1997, p. 77).

Essas iniciativas são postas em práticas de maneira isolada, isto é, sem a preocupação de se contextualizar os achados com a realidade a partir da qual foram obtidos. Assim, nem mesmo a avaliação de crescimento e desenvolvimento acaba sendo concluída ou aproveitada, pois não é feito qualquer acompanhamento, encaminhamento ou orientação posterior, em função dos registros. Acrescenta-se ainda o fato de que as “leituras” dos dados dos alunos são realizadas pelo professor, que, por sua vez, é obrigado, a assumir tarefas que não lhe competem.

A questão do adestramento e do ordenamento dos corpos é um tema abordado em diversos momentos da obra de Foucault, o que ele considera serem técnicas de controle dos corpos e de governamentalidade na história.

O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder (FOUCAULT, 2004, p. 107).

Para Foucault, os fundamentos das relações de poder e de ajustamento ao aparelho de produção do século XIX, se baseiam no processo de novas técnicas de controle dos corpos no espaço e de práticas como a punição, o exame e a recompensa, tendo estes influenciados muitas

relações presentes ainda hoje, como, por exemplo, a que pode ser observada em determinadas propostas pedagógicas.

Analisando as formas de punição e vigilância nos séculos XVIII e XIX, Foucault fala sobre a transformação da correção para técnicas de distribuição espacial dos corpos a partir da estrutura panóptica benthaniana, que re-organiza arquitetonicamente instituições como a escola, o hospital e a prisão de forma que seja possível vigiar e adestrar os corpos.

A introdução de conhecimentos sobre o funcionamento do **corpo** humano visa a formação de sujeitos do processo **saúde/doença** que possam conhecer-se e cuidar-se, valorizando sua identidade e características pessoais (BRASIL, 1997, p. 76).

O corpo é visto e ensinado através do dualismo saúde/doença. Canguilhem (2007) discorda desse pressuposto, ao afirmar que: “[...] a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida” (p. 138).

O autor registra que “onde termina a saúde e começa a doença” é uma experiência individual e relativa:

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado (CANGUILHEM, 2007, p. 135).

O conceito de saúde não possui o mesmo significado para todas as pessoas. Será influenciado pela época, o lugar, a classe social, os valores individuais, as concepções científicas e religiosas. O mesmo, no meu entendimento, pode ser dito das doenças. Aquilo que é considerado doença varia muito de pessoa para pessoa.

Houve época, segundo Foucault, em que masturbação, por exemplo, era considerada uma conduta patológica capaz de resultar em desnutrição (por perda da proteína contida no esperma) e em distúrbios mentais. A masturbação era tratada por dieta, pela imobilização do “paciente”, por aparelhos elétricos que davam choque quando o pênis era manipulado e até pela ablação da genitália.

Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-las nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja de obrigá-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas [...]) (FOUCAULT, 2007, p. 49).

No que concerne ao preparo do professor para tratar sobre os conceitos de saúde e doença, diversos estudos deixam claro a negligência dos setores de educação em proporcionar esse suporte.

Na prática, o que geralmente é observado, são conteúdos sobre o tema oferecidos com base nas próprias percepções do professor, ou seja, concepções encontradas no senso comum.

[...] na ausência de uma formação adequada, esses programas são desenvolvidos, via de regra, com base no ‘bom senso’ dos professores. Um ‘bom senso’ que na realidade é o conjunto de conceitos do senso comum impregnados da ideologia da classe média a respeito das condições de vida e dos conhecimentos dos grupos sociais economicamente inferiores (COLLARES, 1985, p. 14).

Para Almeida (2006), existem muitos corpos possíveis, dependendo do lugar de onde se olha e do instrumental que é utilizado. O autor fala de diversos profissionais e das características de suas respectivas formações. No entanto, quanto ao professor das escolas de Ensino Fundamental, suas possibilidades diante do corpo irão além das encontradas no senso comum?

Assim, pudemos perceber que os profissionais que trabalham com o corpo — sejam eles da área artística, da área médica, da área de educação — sempre apresentam certa concepção sobre o corpo que interfere diretamente na forma como atuam. Bailarinos, atores, médicos, terapeutas ocupacionais, professores de educação física, entre outros, vertem seu olhar, seus objetivos e, conseqüentemente sua prática para o corpo de acordo com a idéia de corpo que possuem. Há muitos corpos possíveis, construídos tanto conceitualmente como em práticas distintas (ALMEIDA, 2006, p. 11).

A Antropologia fornece pistas sobre a forma com que esse corpo pode ser visto, a partir do meio que o cerca, da sociedade em que vive, do momento histórico em que se observa.

A sociedade não apenas molda e controla os corpos no seu âmbito, mas também o corpo nos fornece uma coleção de “símbolos naturais” que utilizamos para entender a sociedade e sua organização em si [...] os indivíduos *incorporam* a cultura em que vivem. Suas sensações, suas percepções, seus sentimentos e outras experiências corporais são culturalmente padronizados (HELMAN, 2003, p. 27).

As primeiras linhas do documento oficial sobre Saúde de 5ª a 8ª série anunciam que o ensino de Saúde tem se mostrado um desafio para a educação, no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida.

A educação em Saúde, como observo, está sempre associada à idéia de mudança, ou seja, conteúdos prescritivos que terão a incumbência de modificar algo, partindo-se do princípio que os conhecimentos prévios estão necessariamente equivocados. Ao contrário de outros saberes que são construídos baseados na incorporação, no aperfeiçoamento, na soma, na aquisição.

Os PCN prosseguem enfatizando que é necessário reconhecer que a compreensão de saúde é bastante subjetiva e até mesmo, de determinação histórica, na medida em que os indivíduos consideram ter ou não saúde, dependendo de inúmeros aspectos.

Nesse bojo, o corpo surge como objeto de estudo recomendado para o terceiro e quarto ciclos, nos quais, como aponta o documento, intensas modificações corporais e emocionais próprias da puberdade e da adolescência devem estar acontecendo nos alunos, favorecendo a exposição a comportamentos de risco. Ou seja, segundo os PCN, o corpo deverá ser discutido utilizando-se situações que potencialmente podem gerar dano. Isto contradiz o que foi preconizado em outros trechos dos Parâmetros, por exemplo, quando anunciam a importância da valorização da subjetividade na compreensão de saúde.

[...] as questões biopsicossociais adquiriram maior visibilidade, e a escola foi compelida — pelas circunstâncias e pelo reclamo da própria sociedade — a lidar com problemas emergentes, como a contaminação crescente do meio ambiente, a **AIDS**, o consumo abusivo do álcool e outras drogas, a violência social e as diferentes formas de preconceito (BRASIL, 1997, p. 262).

Nos parágrafos seguintes, mais uma vez, aparecem a associação entre saúde e, necessariamente, modificações de posturas: “educação para a Saúde só será efetivamente contemplada se puder mobilizar para as necessárias **mudanças** na busca de uma vida saudável” (BRASIL, 1997, p. 262).

Os PCN sobre o Tema Transversal Saúde, registram que, ao término do Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de:

- compreender saúde como direito de cidadania, valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação;
- compreender a saúde nos seus aspectos físico, psíquico e social como uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano;
- compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive;
- conhecer e utilizar formas de intervenção sobre os fatores desfavoráveis à saúde presentes na realidade em que vive, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde;
- responsabilizar-se pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de auto-cuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo.

Apesar de toda a profundidade proposta, o mesmo documento, em sua página 274, está registrado que: “Não é pressuposto da educação para a Saúde a existência do professor “especialista” ou a formação de alunos capazes de discorrer sobre conceitos complexos, nem o aprendizado exaustivo dos aspectos funcionais e orgânicos do **corpo** humano”, não deixando explicitado o que seria um professor “especialista” e também, não delimitando o que seriam “conceitos complexos”, além de trazer a imagem do estudo sobre o assunto como algo fatigante e desnecessário.

Refletindo sobre essa questão e baseada nos ensinamentos de Foucault, observo que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder. Ela é produzida no mundo graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, influenciando/determinando as políticas públicas, as leis, os currículos escolares...

Quanto ao Tema Meio Ambiente de 5ª a 8ª série, os PCN propõem a problematização e o entendimento das conseqüências de alterações no meio ambiente, a partir da compreensão de algo produzido pela mão humana, em determinados contextos e com diferentes possibilidades de superação.

A busca por soluções para os problemas ambientais tem sido pauta de discussão em várias frentes e, considerada cada vez mais urgente, para garantir até mesmo o futuro da humanidade.

Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido tomadas em torno dessa questão, por educadores de todo o país. Por essas razões, vê-se a importância de incluir Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda prática educacional. É fundamental, na sua abordagem, considerar os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modos de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia (BRASIL, 1997, p.169).

O corpo aparece no Tema Transversal – Meio ambiente, apenas pela possibilidade de integração na disciplina de Educação Física, na qual é destacado o papel de relação com o meio: “[...] Educação Física, que tanto ajuda na compreensão da expressão e autoconhecimento corporal, da relação do **corpo** com ambiente e o desenvolvimento das sensações” (BRASIL, 1997, p. 194).

Verifica-se desse modo que, várias possibilidades de discussões sobre o corpo e o Meio ambiente, foram desconsideradas (a relação com a natureza, com as manifestações das mudanças climáticas, sustentabilidade, entre outras).

Observo também que, mais uma vez, a Educação Física aparece como depositária de possibilidades variadas para integração de temas diversos. Talvez, por trás dessa falsa valorização da Educação Física, enquanto lugar para muitas inserções, esteja subentendido que exista um espaço/tempo vazio de conteúdos próprios da área.

Temas Transversais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – O corpo indefeso

Segundo Macedo (2006), os PCN dão grande destaque à pluralidade cultural. Entretanto, contemplar a temática em diversos momentos do documento, não significa, necessariamente, como adverte a autora, que exista fundamentação suficiente para construção de uma política da diferença.

A importância que os PCN dão à pluralidade cultural é inegável. Além de um tema transversal dedicado à temática, há no decorrer de todo o documento, desde a fala de abertura o ministro aos objetivos do ensino fundamental e da maioria das disciplinas, uma preocupação em salientar a diversidade de culturas que compõe o Brasil. [...] É também verdade que seria necessário dar relevo para o fato de que as relações de poder e dominação entre essas diversas culturas são pouco enfatizadas, criando uma visão celebratória da diferença (MACEDO, 2006, p. 164-165).

A pluralidade cultural representa o acúmulo das experiências e das conquistas humanas – linguagens, manifestações artísticas e religiosas, folclore, valores morais, vestuários, moradias, culinária, entre outros aspectos.

É fato que, a sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, o que é facilitado pelo tamanho continental do país, como também por imigrantes dos mais diversos países, que trazem consigo a diversidade cultural de suas origens. Do mesmo modo, sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos nos diferentes espaços sociais, muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela segregação.

O documento oficial prevê através deste Tema, a possibilidade de abordar questões referentes a mudança de mentalidades, superação do preconceito e combate as atitudes discriminatórias.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais **discriminatórias** e **excludentes** que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 19).

Ainda que estudiosos apontem que, trabalhar a pluralidade cultural na escola signifique caminhar para o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, especialmente das chamadas minorias, em meu ponto de vista, esse intento esbarra em alguns desafios.

Aprender a conviver com a diversidade cultural pode simplesmente, causar a falsa impressão da aceitação, de naturalidade do diferente, sem, no entanto, garantir que haja efetiva consideração e absorção dos padrões culturais de diferentes grupos, por exemplo, no espaço escolar, nas políticas educacionais e nos planejamentos curriculares.

Nesse sentido, Macedo (2006) esclarece que “[...] ainda que ressaltando a relação entre saber acumulado e culturas de pertencimento dos alunos, os documentos curriculares de diferentes campos disciplinares tendem a privilegiar o primeiro” (MACEDO, 2006, p. 169).

Além disso, antes do aluno compreender a riqueza do convívio com o plural (étnico, gênero, religioso, línguas, hábitos etc.), deve aprender também a indignar-se com o que realmente produz diferenças (por exemplo, figura da página 127) – má distribuição de renda, desemprego, baixos salários, corrupção...

[...] busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. Procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnicos plurais (CANEN, 2002, p. 178).

Para o corpo, o texto reserva possibilidades através das diversas expressões culturais:

Passando ao estudo de visões de mundo, relações com a natureza e com o **corpo**, em diferentes culturas, apresentadas de diferentes formas em diferentes momentos, será possível explorar o potencial criativo e inovador característico do ser humano (BRASIL, 1997, p. 55).

E também, da relação do corpo com as diferentes culturas:

Relação e cuidados com o **corpo** em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: princípios alimentares, o que é bom comer, o que não se come, tradições culinárias; preparação do **corpo** para práticas socioculturais; tratamentos de saúde utilizados pelos grupos indígenas, africanos, imigrantes, sociedades tradicionais regionais (BRASIL, 1997, p. 57).

Além de registrar as diversas formas de a escola trabalhar com a língua materna e a de outros países, o documento de 5ª a 8ª série, fala também das linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil. Nesse contexto, a linguagem do corpo aparece como espaço possível e privilegiado, como possibilidade de comunicação e expressão.

É necessário considerar outros modos de comunicação, como a linguagem do **corpo** e a linguagem das artes em geral, permitindo transversalizar, em particular, com **Educação Física e Arte**. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo (BRASIL, 1997, p. 133).

O documento indica também, a possibilidade de, através das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, incluir expressões típicas regionais. Da mesma forma, transversalizar com História, em conteúdos que possibilitem levantar expressões que se incorporaram ao cotidiano, e que são originárias de influências de certas etnias ou de certos grupos imigrantes, como verificado na página 159, dos PCN: “Conhecimento, análise e valorização de visões de mundo, relações com a natureza e com o **corpo**, em diferentes culturas”.

Quanto à sexualidade, esta se faz presente em diversos espaços do nosso cotidiano. Surge na escola, no trabalho, nas conversas informais e permeia, cada vez mais precocemente, a vida das crianças, tornando-se assunto a ser abordado na sala de aula; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam os recreios.

Contudo, por um longo período, a interdição até mesmo da palavra impôs a censura ao sexo por meio dos discursos sobre ele. E a escola sempre foi submetida à ordem moral vigente, tornando-se, particularmente, lugar “[...] senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição [...]” (FOUCAULT, 2007, p. 22).

Há também a presença clara da **sexualidade** dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos. [...] A **escola**, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre **intervém**. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a **escola** está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento (BRASIL, 1997, p. 77).

Foucault registra que na modernidade, desenvolveram-se outras técnicas de controle sobre a sexualidade que não passam mais, necessariamente, pelo seu silenciamento, mas justamente pela sua confissão, pela incitação ao discurso da sexualidade, pela sua visibilidade:

Em todo caso, a hipótese de um poder de repressão que nossa sociedade exerceria sobre o sexo e por motivos econômicos revela-se insuficiente se for preciso considerar toda uma série de reforços e de intensificações que uma primeira abordagem manifesta: proliferação de discursos, e discursos cuidadosamente inscritos em exigências de poder; solidificação do despropósito sexual e constituição de dispositivos suscetíveis não somente de isolá-lo, mas de solicitá-lo, suscitá-lo, constituí-lo em foco de atenção, de discurso e de prazeres; produção forçosa de confissão e, a partir dela, instauração de um sistema de saber legítimo e de uma economia de prazeres múltiplos. Muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo selvagem para alguma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade: todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos, na obstinação dos poderes e na conjugação do saber com o prazer (FOUCAULT, 2007, p. 70-71).

Para alguns estudiosos, o fato de a sexualidade corresponder a um dos Temas Transversais, significa uma possibilidade de avanço. No entanto, para Altmann (2001) é possível apontar uma série de críticas ao texto dos PCN. Para a autora, a orientação sexual nos PCN é percebida como sendo, basicamente, de caráter informativo, e a sexualidade é entendida como um mero “dado da natureza”, “algo inerente” e “necessário”, falando-se, às vezes, em “necessidade básica”, contrastando com uma perspectiva histórica e cultural sobre o assunto:

Ela é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. Quanto à experimentação erótica, à curiosidade e ao desejo, estes são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto à infância só é admitido um caráter exploratório pré-genital. Os conteúdos devem favorecer a compreensão de que o ato sexual, bem como as carícias genitais, só tem pertinência quando manifestado entre jovens e adultos (ALTMANN, 2001, p. 581).

Algumas pesquisas mostram que o termo “Orientação sexual” é inapropriado, pois não cabe à educação “orientar” a sexualidade, já que a orientação sexual do sujeito é uma construção histórico-cultural, resultado de suas vivências e singularidades.

As manifestações mais frequentes nos ciclos iniciais são a **manipulação curiosa** dos **genitais** e as **brincadeiras** que envolvem **contato corporal** nas regiões genitais. A **intervenção do educador** nessas situações deve se dar de forma a apontar a **inadequação** de tal comportamento às **normas** do convívio escolar (BRASIL, 1997, p. 89).

O trecho acima considera a curiosidade e as brincadeiras que envolvem contato com a região genital, como comportamentos inadequados na infância. Tal indicação desconsidera estudiosos que falam exatamente o contrário, como por exemplo, Sigmund Freud, que em toda a sua obra, deu grande importância à sexualidade infantil, como uma etapa significativa na vida das pessoas.

Para Freud, o auto-erotismo infantil é destacado pelo fato de que na infância, o corpo da criança é o único meio de obter gratificação em circunstâncias normais. Assim, mesmo se as fantasias sexuais são dirigidas a um objeto – outra pessoa, a gratificação sexual é buscada em seu corpo ou em certas áreas dele, que são privilegiadas em determinado momento do desenvolvimento (fases: oral, anal e fálica).

Portanto, a sexualidade neste período etário, possui significados e objetivos diferentes da sexualidade no adulto, cabendo a este não interpretar a sexualidade infantil, atribuindo-lhe significados adultos, mas sim, reconhecer essa forma de comunicação e de experimentação, como fazendo parte do crescimento e desenvolvimento infantil.

Os blocos – Corpo: matriz da sexualidade, Relações de gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS – foram definidos para os quatro ciclos do Ensino Fundamental.

Para a compreensão da abordagem proposta no trabalho de **Orientação Sexual**, deve-se ter em mente a distinção entre os conceitos de **organismo** e **corpo**. O organismo se refere ao aparato herdado e constitucional, a infra-estrutura básica biológica dos seres humanos. Já o conceito de **corpo** diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência na interação com o meio. O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um **corpo**. No conceito de **corpo**, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências (BRASIL, 1997, p. 96).

A partir dessa diferenciação, vê-se que a abordagem sobre **corpo** deve ir além das informações sobre sua anatomia e funcionamento, pois os órgãos não existiriam fora de um corpo que pulsa e sente. O **corpo** é concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do **corpo**, esse todo que inclui as **dimensões biológica, psicológica e social** (BRASIL, 1997, p. 96).

A compreensão e distinção entre organismo e corpo, evidenciadas nos trechos acima, não correspondem ao entendimento trazido pelos PCN para as Ciências Naturais, disciplina na qual se considera espaço natural, para inclusão do Tema Transversal Orientação Sexual.

O Tema Transversal sobre Orientação Sexual cita também a disciplina de Educação Física como ambiente propício para trabalhar a temática. Embora, a disciplina desponte como "ambiente prazeroso" de convívio com o corpo e de desabrochar de relações de gênero, mantém-se, em alguns trechos do documento, um discurso autoritário e conservador, colocando ênfase no disciplinamento dos sujeitos e na conseqüente regulação de sua sexualidade, de acordo com normas de prevenção de doenças e de manutenção da saúde, tão destacadas nos PCN.

A Educação Física, que privilegia o uso do **corpo** e a construção de uma “**cultura corporal**” (ver o documento dessa área), é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio **corpo** podem ser trabalhados. Da mesma forma, a dança e o teatro, na área de Arte (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Ainda que a sexualidade seja abordada em outras disciplinas e Temas Transversais – Ciências Naturais, Educação Física, Artes, Ética e Saúde, os conteúdos que tratam da concepção, gestação e parto como processos corporais normais, são abordados, somente nas Ciências Naturais e no Tema Transversal Orientação Sexual (para os 4 Ciclos) e no Tema Transversal Saúde (apenas para os últimos Ciclos).

Com o mesmo cuidado devem necessariamente ser abordados as transformações do **corpo** que ocorrem na puberdade, os mecanismos da **concepção, gravidez e parto**, assim como a existência de **diferentes métodos contraceptivos** e sua ação no **corpo** do homem e da mulher. Todos esses itens são trabalhados de forma que, ao mesmo tempo que se referem a processos **corporais** individuais de uma pessoa, se possa pensar sobre eles também na relação com outras pessoas, enfatizando o aspecto dos vínculos estabelecidos ao longo de toda a vida (BRASIL, 1997, p. 97).

Da mesma forma ocorre com a explicitação de métodos contraceptivos, que surge apenas duas vezes nos PCN: no documento para as Ciências Naturais de 1ª a 4ª série (que cita a contracepção, sem contudo, explicitar nenhum método) e aqui, no Tema Transversal Orientação Sexual (de 1ª a 4ª série aparece à expressão “preservativo” e de 5ª a 8ª série as expressões “camisinha” e “preservativo”). Isto denota algo bastante espantoso e contraditório, uma vez que, o documento se refere, inúmeras vezes, ao contágio por doenças sexualmente transmissíveis e à ocorrência de gravidez indesejada na adolescência.

É vastamente difundido em diversos meios de comunicação que a camisinha ou preservativo, como é popularmente chamado o condon, se configura como o principal, acessível e mais barato método contraceptivo, com eficácia comprovada na proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis e distribuição gratuita garantida por lei.³⁶

Entretanto, a despeito da AIDS, DSTs e gravidez não desejada serem citadas na maior parte dos documentos aqui analisados, os métodos contraceptivos e, especialmente, o preservativo, não são mencionados na maioria dos PCN e, curiosamente, nem mesmo no Tema Transversal referente à Saúde.

No meu entender, parece que existe uma clara negação da atividade sexual de crianças e adolescentes e, em vez de apresentar conteúdos sobre o que poderia ser uma efetiva prevenção, os PCN optaram pelo silenciamento.

O documento oficial justifica a importância de incluir Orientação Sexual como Tema Transversal nos currículos de 5ª a 8ª série, enfatizando o papel e a postura do educador e da escola. Já nas primeiras linhas do texto, aparece a preocupação crescente com a gravidez na adolescência e com algumas doenças ligadas à atividade sexual.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de **gravidez indesejada** entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo **HIV** (vírus da **AIDS**) entre os jovens (BRASIL, 1997, p. 291).

Aspectos que envolvam a prevenção à AIDS e às doenças sexualmente transmissíveis, bem como o aumento dos índices de gravidez na adolescência, têm sido as principais justificativas utilizadas pelo discurso educacional para desenvolver programas de educação sexual. Os termos “gravidez precoce”, “gravidez não planejada” e “gravidez indesejada” – este último presente no trecho acima – têm sido vistos com frequência em variados textos. Contudo, alguns autores criticam esta terminologia, recomendando como mais adequada a expressão “gravidez na adolescência”.

³⁶ Estudos realizados pela OMS – Organização Mundial de Saúde, no período de 1994 a 2002 indicam que no campo da prevenção acontece uma média de quatro campanhas por ano no Brasil. Evitou-se nestes anos 600 mil infecções pelo HIV, o uso do preservativo aumentou nesta época cerca de 48% entre jovens, influenciado pela compra e distribuição de preservativos pelo governo que cresceu quinze vezes. O Brasil foi o único país do mundo a distribuir gratuitamente o preservativo feminino.

Fonte: http://www.aids.gov.br/final/biblioteca/politica_94_02.pdf Acesso em outubro de 2009.

A sugestão da adequação dos termos encontrados, particularmente, nos PCN, segundo Castro *et al.* (2004, p. 134) pode ser justificada pois:

Medos, inseguranças, baixa auto-estima, assimetrias de gênero nas negociações sobre direitos sexuais e reprodutivos podem derivar em uma gravidez, quer para mulheres jovens quer para adultas, inclusive como forma compensatória. Aliás, é interessante notar que se acentua o caráter de não planejada, não desejada, para as gravidezes ocorridas entre jovens, sem se fazer referência que tal tipo de gravidez possa ocorrer também para mulheres adultas.

Os PCN chamam atenção também para algo que indica a dificuldade da escola e dos professores para lidar com o tema:

A **sexualidade** no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “**invade**” a **escola** por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a **escola** realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua **sexualidade fora dela** (BRASIL, 1997, p. 292).

É muito comum em praticamente todas as escolas, o trabalho com o aparelho reprodutivo nas disciplinas de Ciências Naturais. Geralmente o tema é oferecido de forma limitada, apenas com noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem biológica não contempla toda a dimensão da sexualidade, como já foi discutido nas análises dos PCN para as Ciências Naturais.

O documento traz outro grande desafio ao professor ao propor que o trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves, como o abuso sexual.

As informações sobre o número de crianças vítimas de violência sexual são assustadoras, e ainda existe um sem número de casos não notificados, como apontam os estudiosos da área.

O tema é bastante complexo e acho pouco prudente relacionar sua prevenção meramente às informações que podem ser oferecidas, no espaço destinado à Orientação Sexual. Além disso, o enfoque de assunto que desperta medo e idéia de dano físico e psíquico compromete a abordagem da Orientação Sexual, assunto que deveria estar relacionado ao saudável e ao natural.

Para a prevenção do **abuso sexual** com crianças e jovens, trata-se de favorecer a apropriação do **corpo**, promovendo a consciência de que seu **corpo** lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene. Isso contribui para o fortalecimento da auto-estima, com a conseqüente inibição do submetimento ao outro (BRASIL, 1997, p. 293).

Ao sugerir tais objetivos, em meu ponto de vista, os PCN minimizam o problema da violência contra as crianças e as responsabiliza por algo que, como diversos pesquisadores apontam, acontece cada vez mais, no próprio ambiente doméstico, envolvendo pessoas da proximidade e confiança da criança.

Todavia, em outros trechos, o documento parece estar preocupado em contemplar discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere aos conceitos de papéis, identidade sexual e gênero, ainda que sem a devida problematização. Tais trechos não foram trazidos para análise, pois não envolvem o tema corpo.

Quanto à imagem que a criança vai construindo sobre seu próprio corpo, os PCN registram a influência dos padrões incutidos por diversos meios, destacando particularmente, o poder da mídia.

O educador pode utilizar diferentes materiais para essa finalidade (didáticos, científicos, artísticos, etc.), analisando e comparando a abordagem dada ao **corpo** pela ciência e pela propaganda, por exemplo; discutindo e questionando o uso de um certo **padrão estético** veiculado pela mídia. Pode também incentivar a produção (coletiva e individual) das representações que as crianças têm sobre o **corpo**, por meio de desenhos, colagens, modelagem etc. (BRASIL, 1997, p. 98).

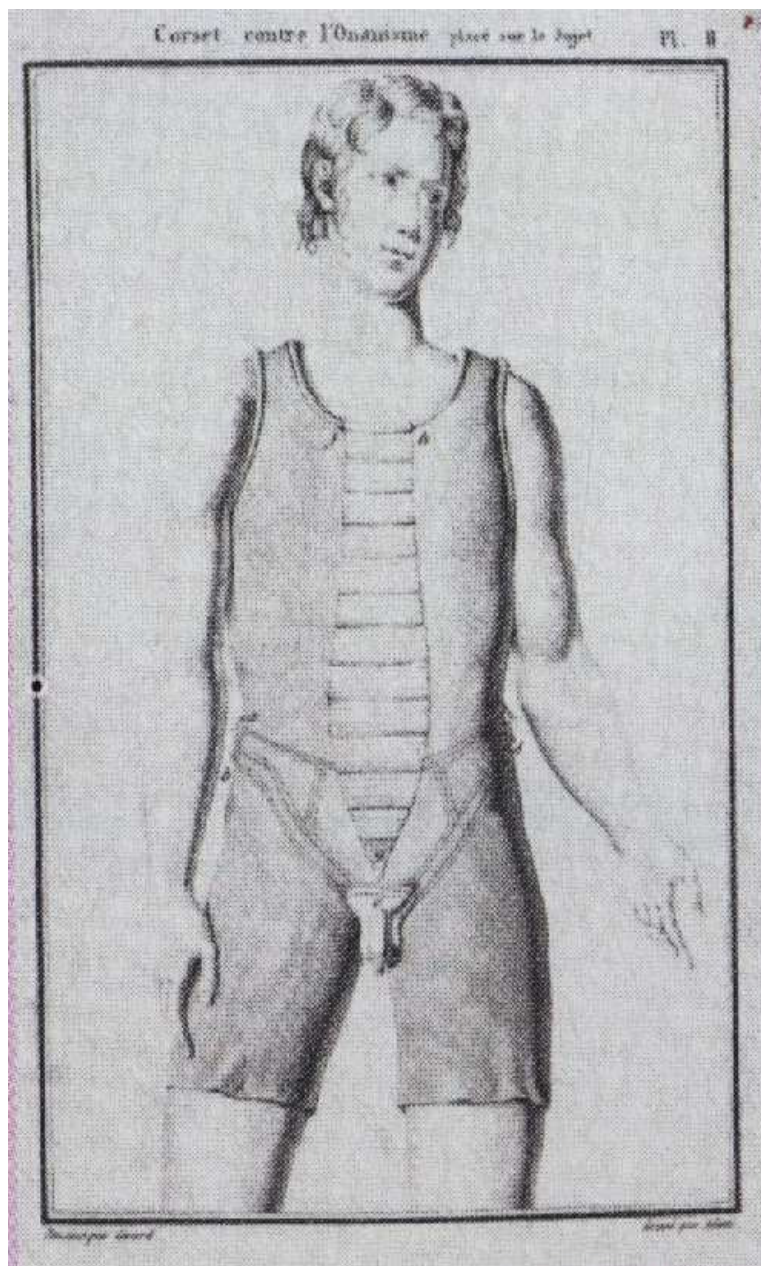
Em mais de uma oportunidade nesta tese, pude discutir a questão da aparência, dos padrões promovidos pela propaganda e perseguidos, não necessariamente alcançados, pelas pessoas. Do mesmo modo, o que pode representar para esses indivíduos, estar longe do modelo almejado.

O corpo humano, derradeiro território a ser conquistado, desvendado e controlado, revela-se, assim, um campo preferido às experimentações da biotecnologia e dos investimentos da economia de mercado, justamente quando é fortalecido por um paradoxo característico das sociedades industriais: por um lado, tem-se o culto, a adoração, a valorização extrema das aparências e da saúde; por outro, a fragmentação do organismo e das terapias em expansão, a dispersão de células, genes e órgãos, além do comércio destes materiais em larga escala (SANT'ANNA, 2001, p. 76).

O significado de beleza é variável ao longo da história, recebendo também influências de acordo com etnia, idade, nível social, culturas e inúmeras outras facetas da vida humana. Hoje, porém, a beleza corporal está muito vinculada a padrões de mercadoria, nos quais existe uma verdadeira maquinaria cultural de vendas de corpos, adornos e elementos relacionados a ele.

É imperativo que o currículo promova uma educação que conduza o aluno a pensar criticamente sobre tudo que lhe é oferecido, emitindo juízos, atribuindo valores ao que traga

crescimento e desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a educação pode levar o indivíduo ao melhor conhecimento de seu corpo, sensibilizando-o cada vez mais à singularidade de suas sensações e permitindo maior identidade corporal.



Traje utilizado para evitar a masturbação.
Traité des bandages ET appareillis, J. B. J. Thillaye, 1815

Temas Transversais – Trabalho e Consumo – O corpo moldado

As relações existentes entre os homens em sociedade podem ser analisadas de diversas formas. Tais relações de caráter diverso definem, ao longo dos tempos, o que será considerado imprescindível, transformando-se em objeto de desejo. Os PCN abordam estas questões como Tema Transversal a ser ministrado de 5ª a 8ª série.

A discussão sobre trabalho e consumo na escola busca explicitar as relações sociais nas quais se produzem as necessidades e os desejos, e os produtos e serviços que irão satisfazê-los. Conhecer e discutir as formas de realização e organização do trabalho e do consumo, compreendendo suas relações, dependências, interações, os direitos vinculados, as contradições e os valores a eles associados, subsidiará a compreensão da própria realidade, a construção de uma auto-imagem positiva e uma atitude crítica, para a valorização de formas de ação que favoreçam uma melhor distribuição da riqueza produzida socialmente (BRASIL, 1997, p. 344).

É importante que os jovens discutam sobre suas expectativas e experiências com relação ao trabalho. Muitos já participam de alguma forma do mercado de trabalho, vivem a expectativa do começo da definição de um caminho profissional ou da procura de primeiro emprego.

A relação do corpo com o trabalho foi abordada em um parágrafo da proposta oficial, alertando para a possibilidade dos acidentes:

É importante saber por exemplo que acidente do trabalho é o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, ou ainda pelo exercício do trabalho aos segurados especiais, provocando **lesão corporal** ou **perturbação funcional** que cause a morte, a perda ou redução da capacidade para o trabalho permanente ou temporariamente (BRASIL, 1997, p. 399).

Apesar dos assuntos “AIDS” e “gravidez indesejada” permearem todos os PCN, no Tema Transversal Trabalho e Consumo não existe menção sobre os direitos dos trabalhadores soropositivos para o HIV e, do mesmo modo, não existe nenhuma discussão sobre a legislação específica para as trabalhadoras gestantes.

O documento oficial propõe que o Tema Trabalho e Consumo seja, mais uma vez, desenvolvido pela área de Educação Física, ao mencionar aspectos sobre a aparência do corpo:

Em Educação Física, o Tema Trabalho e Consumo aparece contemplado desde seus objetivos: uma das capacidades a ser desenvolvida pelos alunos é o reconhecimento de **condições de trabalho** que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros e reivindicando condições de vida dignas; outra capacidade trata sobre o conhecimento da diversidade de **padrões de saúde, beleza e estética corporal** que existem nos diferentes grupos sociais, analisando criticamente os padrões divulgados **pela mídia**, evitando o consumismo e o preconceito. (BRASIL, 1997, p. 370).

Através da verdade presente nos saberes indicados pela mídia, emergem discursos dos mais variados campos, produzindo modos de ser, de sentir, de desejar, constituindo subjetividades. Na medida em que é também construtora e propagadora de imaginários, a mídia serve de referencial para a produção das identidades e a construção de corpos.

Conforme esclarece Marcel Mauss (1974), é por meio da imitação que os indivíduos de cada cultura constroem seus corpos e comportamentos, valorizando certos atributos em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada sociedade.

Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da imitação prestigiosa. Os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram êxito e que têm prestígio em sua cultura. No caso brasileiro, as mulheres imitáveis, as mulheres de prestígio, são, atualmente, as modelos, atrizes, cantoras e apresentadoras de televisão, todas elas tendo o corpo como o seu capital, ou uma de suas mais importantes riquezas (GOLDENBERG, 2007, p. 23).

Esse modelo de corpo reconhecido e legitimado pela mídia valoriza, na maior parte das vezes, características físicas, não contribuindo em nada, para a construção junto aos jovens, da necessidade e busca de referências reflexivas, críticas e sensíveis a outros atributos.

Sobre esse aspecto, Fischer (1996) contribui, esclarecendo que:

[...] a necessidade de uma análise que possa situar-nos nesse presente em que a imagem, o fato de “ter aparecido na TV” ou ter merecido qualquer espaço nos jornais e revistas configura poder, produz efeitos nas pessoas, constrói um tipo especial de verdade (FISCHER, 1996, p. 126).

Do mesmo modo, Willis (1997) acrescenta com importantes observações sobre modos de consumo influenciados pelo verdadeiro bombardeio visual, ao qual somos submetidos, nos mais variados espaços do cotidiano – em casa, nas ruas, no trabalho, na escola.

Consumimos com os olhos, absorvendo produtos com o olhar cada vez que empurramos um carrinho pelos corredores de um supermercado, assistimos à televisão ou dirigimos ao longo de uma rodovia pontuada por logotipos. O consumo visual é de tal forma parte de nosso panorama cotidiano que não nos damos conta dos significados inscritos em tais procedimentos (WILLIS, 1997, p. 44).

Assim, os diversos meios de comunicação cristalizam a idéia do que devemos ser, o que devemos consumir, como devemos nos comportar e, talvez, o que deve ser realmente importante saber (tal influência persiste ao longo da história – figura da página 153).

Diante disso, na medida em que as referências dos alunos e até mesmo dos próprios professores se constroem nas imagens e informações circulantes pelos diversos meios de comunicação, a prática pedagógica nos mostra que uma educação que não dialogue diretamente com esses elementos pode torna-se inócua.

Entretanto, o problema maior surge quando, no lugar de promover o diálogo, de aproximar-se do cotidiano do aluno, a educação apenas passe a reproduzir o discurso da mídia, reforçando estereótipos, discursos, modos de ser e de viver, não estimulando uma reflexão crítica sobre o que entra por nossos olhos e ouvidos e por que não dizer, por todo o nosso corpo.

Eu sei tudo



— Mas, afinal, como conseguiste tão bella
apparencia, tu que eras tão neurasthenico e enfezado?

— Oh! meu amigo:

Usei tudo

e, se hoje estou como vês, FORTE e SADIO, foi porque tomei
o PODEROSO TONICO

Kola phosphatada
de Werneck

*A' venda nas principaes
Pharmacias e Drogarias*

Neurasthenia — Fadiga
Prostração de forças

Kola phosphatada
de Werneck

O mais poderoso tonico empregado contra as
molestias ou excessos que produzem esgota-
mento nervoso.

Anemia cerebral — Phosphaturia

149

Propaganda em Revista da década de 20: “Eu sei Tudo”
Fonte: Acervo próprio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas materializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais têm como compromisso a produção de determinados tipos de sujeitos, o que se configura como um processo complexo, conjugado a partir de interesses diversos e apoiado em vasta produção de verdades e poderes/saberes oriundos de múltiplos campos.

Há tempos, a escola parece investir mais no adestramento dos alunos do que em aprendizado; a aprendizagem não se mostra tão significativa e a vivência e a sensibilidade vêm perdendo espaço para a tecnologia. Os saberes, os poderes e as verdades primam, lideram e prosperam em um contexto, no qual só há crença no palpável, no comprovável, no detectável, na verdade absoluta: “a ciência tornou-se a pedra fundamental do saber e do agir humano, e sobre este conhecimento científico repousam nossos critérios de verdade” (DUARTE JR., 1983, p. 32).

Entretanto, não podemos esquecer que: “A ciência explica a experiência, mas nem por isso a anula” (CANGUILHEM, 2007, p. 149).

Se dentro da escola, o discurso biomédico é ainda o priorizado e designado para assuntos corporais (anatomia, fisiologia, órgãos e sistemas), cabe agora, pensar no currículo de forma comprometida com as transformações sociais e discutir o corpo como espaço próprio das identidades etárias, raciais, de gênero, de credo...

As análises dos PCN revelaram diferenças significativas entre as orientações sobre o corpo, contidas nas disciplinas pesquisadas.

As verdades sobre o corpo foram construídas por um discurso produzido na confluência entre diversas vertentes pedagógicas e exercem efeitos de poder e saber sobre cada um de nós: alunos, professores, pais, familiares e profissionais de outras áreas.

Conhecer com mais profundidade os escritos de Foucault sobre corpo, poder, saber, disciplina e sujeito, apontou-me possibilidades outras, de resistências, de lutas, de reflexões, frente ao que está posto. Permitiu-me também considerar outros modos de pensar e fazer a educação do corpo e no corpo.

No híbrido em que se constituem os PCN, o corpo chega a ser uma questão de opção entre as diversas possibilidades apresentadas aos alunos.

Ciências Naturais, Educação Física, Artes, Saúde, Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural – nesse espaço loteado, o corpo é inserido,

apresentado inteiro, senhor de si. Outras vezes, surge tímido, vacilante, duvidando até mesmo de sua própria existência.

Posso optar por esquecer o corpo e ficar com o amontoado de órgãos e sistemas que os PCN de Ciências Naturais apresentam e que deve ser “montado” posteriormente pelos alunos, tal qual um grande quebra-cabeça, revelando territórios demarcados e expostos em sua materialidade.

Ou ainda, com os conteúdos que, articulados, me levam ao corpo na área de Educação Física, chamada a dar conta de todas as propostas de ensinar sobre o corpo, contidas nos Temas Transversais.

Ainda existe a possibilidade de apreciar uma obra sensível e interessante – o corpo na Arte. O corpo que, conforme Foucault destacou, deve ser criado, conduzido e lapidado como uma obra de arte.

A Ética se propõe a controlar o incontrolável. No mesmo discurso, ataca e defende normas e regras, sem, contudo, propiciar espaços para que se desenvolvam nos alunos atitudes mais concretas e próximas do cotidiano.

Os PCN para Orientação Sexual registram nas entrelinhas e nos silêncios, o estranhamento que tal assunto gera no espaço escolar. Fica evidente o objetivo do enunciado – controlar a sexualidade por meio do medo e da idéia de perigo, exibindo assim, um corpo indefeso. Na Pluralidade Cultural, é proposto o convívio com as diferenças, mas elas não se imbricam.

A Saúde e o Meio Ambiente referem-se a um corpo intocável. Corpo distante da realidade, do cotidiano e dos desafios da escola. A Saúde, que constantemente adverte sobre AIDS e gravidez indesejada, cala-se se diante da recomendação para o uso do preservativo. Em Meio Ambiente, as ações do corpo na natureza são pouco enfatizadas; do mesmo modo, discute-se precariamente as conseqüências das ações do ambiente sobre o corpo.

O corpo moldado do Tema Trabalho e Consumo alerta a escola a não reproduzir o discurso da mídia, que prescreve modos de ser e de viver. Ao mesmo tempo, não esclarece como a instituição poderá estimular reflexões críticas sobre o tema, entre os alunos. Desconsideram ainda muitas das discussões já produzidas sobre força de trabalho, capitalismo, exploração do homem, desafios para os jovens no mercado de trabalho, entre tantos outros enfrentamentos de nossa época.

Os Temas Transversais também me fizeram refletir sobre as múltiplas responsabilidades do professor que, com formação muitas vezes restringida por diversos fatores, deverá também se haver com conteúdos de várias outras áreas.

Na docilidade-utilidade do corpo, múltiplos sujeitos vão sendo incorporados; seguem se ajustando ao disciplinamento invisível; produzindo verdades e questionando – na medida do possível – poderes e saberes; avançam sendo analisados em suas entranhas e em suas particularidades, pelo aparelho de exame chamado Escola e permanecem vigiados pelo grande panóptico em que, muitas vezes, os PCN se transformam.



Corpo Humano: Real e Fascinante
Fevereiro de 2007
Oca – Parque do Ibirapuera, SP.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ALMEIDA, M. V. M. **A selvagem dança do corpo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 9, p. 575-585, jul./dez. 2001.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O Sentido da Escola**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. v.2.

ANDRADE, C. D. **Corpo**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ANDRADE, M. C. M. **Cidadania, Cultura e Diferença na Escola**. 26. ed. Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu/MG. www.anped.org.br/26/trabalhos/mariacelestedemouraandrade.rtf
Acesso em: agosto de 2007.

ANPED. Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 2, mai/jun/jul/ago 1996. p.85-92.

ARELARO, L. R. G. Para onde vai a educação infantil no Brasil? Algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, M. L. A. **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSMANN, H. **Paradigmas Educacionais e Corporeidade**. 2ª ed. Piracicaba: Ed. Unimep. 1994.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BAGNATO, M. H. S. Educação em Saúde e Cidadania: que discursos circulam nos espaços educativos? In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BELLOTTTO, H. L.. **Arquivos permanentes: trabalho documental**. São Paulo, Queiroz, 1991.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. 4. ed. São Paulo: Graal, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**. Corpo e Educação. Nº48, Campinas, SP, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDEN, N. **Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1998.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde: documento base** - documento I, 2ª ed. Fundação Nacional de Saúde - Brasília: FUNASA, 2007.

BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÊTAS, J.R.S.; OHARA, C.V.S.; JARDIM, D.P. O comportamento sexual de adolescentes em algumas escolas no município de Embu, São Paulo, Brasil. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre (RS) V.29, n.4, p. 581-587, dez, 2008.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003.

BUENO, M. F. G. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1992.

BUSQUETS, M. D. et.al. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2003.

CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintho Editores, 2007.

CAMPELO, C. R. **Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos**. São Paulo: Annablume, 1997.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, v.7

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAPOBIANCO, C. S. M. **O corpo em off: a doença e as práticas psi na pediatria hospitalar**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

CASTIEL, L. D. **A Medida do Possível. Saúde, Risco e Tecnobiociências**. RJ: Ed. Contracapa/ Ed. FIOCRUZ, 1999.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Vol.28, n. 100. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.2, p. 149-170, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico In: **Cultura e Saúde na escola**. São Paulo: FDE, p. 25-31, 1994.

CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (orgs.). **História do corpo**: As mutações do olhar: o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COUTO, E. S.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpos mutantes**: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CUNHA, G. G. **Brincadeira, sexualidade, trabalho e sabedoria: Assim definem nosso desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Nacional de Brasília, Brasília, 2000.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. Convívio Social e Ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.99, p. 60-72, 1996.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em Educação Física. Esporte e lazer no Brasil**. Blumenau: Edifurb, 1999.

DANTAS, H. **A infância da razão**. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DELEUZE, G. **Foucault**. 5ª reimp. da 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DEL PRIORE, M. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

DEMO, P. **Pobreza Política**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DERDYK, E. **Linha do horizonte**: por uma poética do ato criador. São Paulo: Escuta, 2001.

DIDONET, V. Representação da Criança na Sociedade Brasileira. In: MAGALHÃES, A. R., GARCIA, W. (org.). **Infância e Desenvolvimento: Desafios e Propostas**. Brasília: IPEA, 1993.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

- DONZELOT, J. **A política das famílias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- DUARTE JR., J. F. **Por que arte-educação?** Campinas-SP: Papirus, 1983.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERRIANI, M. G. C. **A Inserção do Enfermeiro na Saúde do Escolar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.
- FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividades**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. n.114. São Paulo. p. 197-223, Nov. 2001.
- FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.
- _____. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____ **O Nascimento da Clínica** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____ **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____ **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____ **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

_____ **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

_____ **O Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____ **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006.

FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**, Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FURTADO, O.; BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GALLO, S. (org). **Ética e Cidadania: caminhos da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1997.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor n cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (orgs.). **Cotidiano Escolar – emergência e invenção**. SP, Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GATTI, B. A. et al. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, n.38, p. 3 – 13, ago. São Paulo: USP, 1981.

GAIARSA, J. A. **O que é corpo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GHIRALDELLI JR, P. G. **O corpo: filosofia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

GIL, J. **Metamorfoses do Corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRACINDO, R. V. (org.). **Educação como exercício de diversidades**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livros Ed. , 2007, v1.

_____. **Educação como exercício de diversidades**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livros Ed. , 2007, v2.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo com valor. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Nu e vestido. Dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

GOLDENBERG, M. (org.) **O corpo como capital:** estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir, Corporeidade e Educação.** Campinas: Papirus, 1994.

GOODSON, I. F. E BALL, S. J. (Eds.): **Defining the curriculum:** histories & ethnographies. Lewes: Falmer, 1984.

GOODSON, I. F. Currículo: **Teoria e História.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUEDES, C. M. **Corpo: tradição, valores, possibilidades do desvelar.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

HASHIGUTI, S. T. **Corpo de Memória.** Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HEILBORN, M. L. Corpo, sexualidade e gênero. In: DORA, D. D. (org) **Feminino, Masculino: igualdade e diferença na justiça.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

HELMAN, C. G. **Cultura, saúde e doença.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HEROLD JUNIOR, C. H. **As relações entre corpo e trabalho: contribuição crítica à educação.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Paraná, Paraná, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Economia da Saúde. Uma perspectiva macroeconômica 2000-2005.** Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JANUÁRIO, E. T. **Arte para o corpo: vivenciar, perceber e sentir a arte Contemporânea Brasileira.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KLIEBARD, H. Constructing a history of American curriculum. In: Jackson, P. W. (Ed.) **Handbook of research on curriculum I.** New York: McMillan, 1992. p. 157-184.

LACORTE, M. L. e Col. Inovações no Ensino de Enfermagem da Escola Anna Nery: desenvolvimento da 1ª Unidade Curricular “A criança, a escola e eu”. **Revista Bras. Enf.** DF 33: 33-53, 1980.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed. 1999.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Adeus ao Corpo.** Antropologia e Sociedade. Campinas, 2. ed. SP: Papirus, 2007.

LELIS, S. C. C. de. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi: memória – história**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

_____. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

_____. **Em busca da Idade Média. Conversas com Jean-Maurice de Montremy**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEVI, G.; SCHMITT, J-C. (orgs.). **História dos Jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, v.7

LIMA, E. M. **Perfil dos Vídeos do Ministério da Saúde**, Especialização (Monografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

LOPES, A.; FILHO, L. M. F.; FERNANDES, R. (orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, v.2.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, v.7.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação&Realidade**, vol. 25 (2), p. 59-75. 2000.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2007, v.7.

MACHADO, R. (org). **Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (org). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: UNESP, 2003.

MATOS, L. R. R. Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas Cotidianas: um Estudo de Caso dos PCN – Meio Ambiente em Sorocaba. In: GRACINDO, R. V. **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2. ed.,1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 3. ed., 2000.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**: Educação e política do corpo. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MELO, J. P. **Configurações do Conhecimento do Corpo: subsídios para a prática da Educação Física nas séries iniciais de ensino**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MENDES, M. I. B. S. **Mens Sana in Corpore Sano**: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. C.A.R. de Moura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

MEYER, D. E. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? In: MEYER, D. E (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: HUCITEC- ABRASCO. 1993.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis - RJ: Vozes. 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **VIII Conferência Nacional de Saúde**, 1986.

MOREIRA, A. F. B. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Revista Educação&Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 611-615, maio/ago. 2004.

MORENO, M. Temas Transversais: Um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação – bases para uma formação integral**, 6. ed, 5ª impressão, São Paulo: Editora Ática, 2003.

NASCIMENTO, M. E. P. **Do adulto à criança como sujeito de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NAFFAH NETO, A. **Outr’em mim:** Ensaios, crônicas, entrevistas. São Paulo: Plexus, 1998.

NÓBREGA, T. P. O exercício dos corpos na cidade – o espaço, o tempo, o gesto. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. ; VEIGA-NETO, A.; FILHO, A. S. (orgs.) **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

NOVAES, A. (org). **O homem-máquina:** a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NOGUEIRA, J. **Do movimento ao corpo:** o desenvolvimento cognitivo e ação corporal. São Paulo: Annablume, 2008.

NUNES, A. M. P. Concepções sobre o processo saúde-doença na enfermagem ciência e arte. **Revista Texto & Contexto - Enfermagem.** Florianópolis, V.5, n.1, p. 34-35, Jan/ Jun. 1996.

OLIVEIRA, I. C. S. **Da Mãe Substituta à Enfermeira Pediatra.** Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 1998.

OLIVEIRA, M. A. T. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (orgs.). **Histórias das disciplinas escolares no Brasil:** contribuições para o debate. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira.** Campinas: Papirus, 1994.

ORLANDI, O. V. **Teoria e prática do amor à criança**: Introdução à pediatria social no Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ORTEGA, F. **O corpo incerto. Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PALAFOX, G. H. M.; TERRA, D. V. Parecer sobre os PCN. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNS**. Ituí/ RS: SEDIGRAF, 1997.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Nino, Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

RABELLO, S. H. S. **Histórias de corpo: a construção do conhecimento na sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RELATÓRIO da **Conferência de Alma Ata**. União Soviética, 1978.

REVEL, J. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Falas ao professor**. Rio de Janeiro: Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, 1985.

RIZZINI, I. **A Assistência à Infância no Brasil** – uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, H. H. P. **A Higienização dos Costumes**. Educação Escolar e Saúde no Projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918- 1925). Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

ROMERO, E. (org). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

SABINO, C. A louridade da loura. In: GOLDENBERG, M. (org.). **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. Barueri, SP: Estação das Letras e cores Editora, 2007.

SAINT-GEORGES, P. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômicos, social e político. In: ALBARELLO, Luc et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1997.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação**: sintonia da cultura. São Paulo: Paulus, 3. ed. 2008.

SANT' ANNA, D. B. (org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANT' ANNA, D. B. **Corpos de passagem**. Ensaio sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (org.) **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed. 2006.

SANTIM, S. O espaço do corpo nas pedagogias escolares. In: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

SANTOS, L. H. S. Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. (org.). **Ciências na sala de aula**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade**: ensaio. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 25. ed., SP., Cortez, Autores Associados, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. **Programa de saúde do Escolar numa Perspectiva Crítica**. Atenção Integral à Saúde da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro, 1999.

SEFFNER, [et al]. **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

SIEBERT, R. S. As relações de saber-poder sobre o corpo. In: Romero, E. (org.) **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: SP: Papirus, 1995.

SILVA, C. V. **Corpo e pensamento: alianças conceituais entre Deleuze e Espinosa**. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SILVA, S. B. B. **Formação de professores e PCN: Um olhar sobre a leitura e o material de leitura**. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. (org.) **Liberdades Reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003 a.

_____ **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 b.

_____ (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____ **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, F. A. **Corpos sonhados – Vividos: a questão do corpo em Foucault e Merleau Ponty**. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP, Ribeirão Preto, 2005.

SIMÕES, R. M. R. **Do corpo no tempo ao tempo no corpo: A ciência e a formação profissional em educação física**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed. rev. 2002.

_____. (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed., 2006.

_____. (org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed., 2007.

SOARES, C.; TERRA, V. Lições de anatomia: geografias do olhar. In: SOARES, C. (org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed., 2007.

SPINK, P. Análise de Documento de Domínio Público. In: SPINK, M. J. P. (org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1999.

STOTZ, E. N. **Enfoques sobre Educação e Saúde**. Centro de Estudos e Pesquisas da Leopoldina [mimeo], 1990.

SWAIN, T. N. Velha? Eu? In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNS**. Ituí/ RS: SEDIGRAF, 1997.

TERRA, V. D. S. **Memórias Anatômicas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

TORRES, C. A. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Dilemas da Cidadania em um Mundo Globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 8. ed., 1999.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

VILLAÇA, N. **A edição do corpo**: Tecnociência, artes e moda. Barueri, SP: Estação das Letras, 2007.

VIGARELLO, G. **O limpo e o sujo: a higiene do corpo desde a Idade Média**. Trad. Isabel At. Aubyn. 1. ed. Lisboa: Fragmentos, 1985.

ZAN, D. D. P. **Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ZAN, D. D. P.; RAMOS, T. A. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio. **Horizontes**, V. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**. 62. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

WILLIS, S. **Cotidiano para começo de conversa**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

WILTON, G. (org). **Corpo e subjetividade** – estudos contemporâneos. São Paulo: Factash, 2006.