

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE
CORPO NA SOCIEDADE E O PAPEL DA ESCOLA NA
DESCONSTRUÇÃO DOS PADRÕES IMPOSTOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Seris de Oliveira Matos

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE CORPO
NA SOCIEDADE E O PAPEL DA ESCOLA NA
DESCONSTRUÇÃO DOS PADRÕES IMPOSTOS**

por

Seris de Oliveira Matos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Ensino e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE CORPO NA
SOCIEDADE E O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DOS
PADRÕES IMPOSTOS**

elaborada por
Seris de Oliveira Matos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Deisi Sangoi Freitas, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Nádia Geisa Silveira de Souza, Dr^a. (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 03 de abril de 2007.

Dedico esse trabalho a todos os professores e estagiários (futuros professores) que se preocupam com a relevância dos conteúdos escolares para a vida dos alunos e buscam novas formas de ensinar, diferentes daquelas “aulas-palestras” tradicionalmente desenvolvidas nas escolas.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, luz iluminando meus caminhos.

Aos meus pais, Enio e Dilma, por sonharem os meus sonhos, pelo investimento em todos os sentidos e por proporcionarem um lugar para o qual eu posso voltar e me resguardar, mesmo que momentaneamente, das tempestades do caminho.

À minha orientadora, a Professora Doutora Deisi Sangoi Freitas, pela paciência e dedicação e por ter me ensinado tantas coisas, principalmente a acreditar no meu trabalho e a não subestimar os alunos.

Às Professoras Doutoras Nádia Geisa Silveira de Souza e Valeska Fortes de Oliveira, pelas leituras atentas desde meu projeto e pelas sugestões que foram muito importantes para que eu prosseguisse na pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos queridos colegas do grupo INTERNEXUS, a Eliane, a Joele, a Lúcia, a Márcia, o Samuel e a Sônia Angélica, pelo companheirismo e pela ajuda na elaboração das oficinas, nas implementações e nas transcrições das falas dos alunos.

À minha ex-colega da graduação e amiga, a Professora Josiane Rossato, pelas turmas que me cedeu para realizar o trabalho, por tanto ter me ouvido e me ajudado.

Aos professores e alunos das escolas envolvidas nesse trabalho.

Aos colegas do Mestrado, em especial a Catiane, a Márcia e o Alceu, pela amizade.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação em Educação pela colaboração.

À CAPES, pela bolsa de estudos no segundo ano do mestrado, que me permitiu uma maior dedicação a esse trabalho.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Paulo Freire (1988, p. 25) em seu livro *Extensão ou comunicação?*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE CORPO NA SOCIEDADE E O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DOS PADRÕES IMPOSTOS

AUTORA: SERIS DE OLIVEIRA MATOS

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de abril de 2007.

Ao longo da história da Ciência, o conhecimento do corpo humano está relacionado com a separação e análise de partes anatômicas e sistemas fisiológicos, implicando na forte tradição curricular hoje existente de fragmentação para seu estudo e no seu tratamento como puramente biológico. Nas escolas, geralmente as aulas são ministradas a partir do livro didático que traz um corpo retirado de seu contexto social, não se discutindo as relações de poder a que está submetido. Pensando nisso, com o objetivo de criar estratégias para investigar e problematizar as representações sobre corpo produzidas por diferentes práticas sociais, tendo como base principalmente as contribuições dos Estudos Culturais (particularmente as produções vinculadas à perspectiva pós-estruturalista), elaboramos oficinas pedagógicas para mapear representações de alunos relativas ao tema e ao mesmo tempo possibilitar momentos de diálogo sobre os preconceitos e discursos dos quais o corpo é alvo. As oficinas são descritas a seguir: **1. Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo:** discussão sobre a mídia enquanto pedagogia cultural implicada na promoção de determinados comportamentos, consumos e valores; **2. O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos:** discussão sobre a construção de corpos alternativos (com tatuagens, *piercings*, etc.) e suas aceitações em diferentes culturas e tempos históricos; **3. A ditadura do corpo perfeito:** discussão sobre o papel da cultura e da linguagem na constituição do ideal de corpo perfeito em voga na sociedade. A idéia dessas oficinas surgiu através de experiências em sala de aula e da crença no trabalho dialógico já desenvolvido pelo grupo de pesquisa INTERNEXUS. Elas foram implementadas primeiramente numa turma de acadêmicos estagiários do curso de Ciências Biológicas (para serem ajustadas) e posteriormente nas escolas (quatro implementações em Santa Maria-RS e doze implementações em Nova Palma- RS, de 5ª a 8ª série). Como dificuldades encontradas citamos: a estrutura escolar (o espaço limitando os sons das discussões, o tempo reduzido para as atividades), a lógica do certo e do errado por parte dos alunos, o descaso de alguns professores com conteúdos que não constam no currículo. Através das falas dos alunos evidenciamos representações sociais ligadas ao discurso familiar, religioso, escolar ou da mídia em relação a um corpo padrão disciplinado e civilizado, a um corpo universal nos moldes europeus, a um corpo belo ideal e ainda representações de aula e do espaço escolar. Também, a partir das suas avaliações pudemos constatar que o trabalho foi válido por permitir que expressassem suas opiniões na discussão de assuntos que faziam parte de suas vidas e no sentido de que as próprias oficinas também possam ter servido para a construção de outras representações sobre corpo. Esse estudo está inserido na Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Palavras-chave: currículo; corpo; oficinas; práticas escolares; representações sociais.

ABSTRACT

Master Degree Paper
Post Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE CONSTRUCTION OF REPRESENTATIONS ON BODY IN THE SOCIETY AND THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE DESCONSTRUCTION OF IMPOSED STANDARDS

AUTHOR: SERIS DE OLIVEIRA MATOS

ADVISOR TEACHER: DEISI SANGOI FREITAS

Date and Place of Argumentation: Santa Maria, April 3rd, 2007.

Along the history of the Science, the knowledge of the human body is related with the separation and analysis of anatomical breakdowns and physiologic systems, implicating in the currently existent strong curricular tradition of fragmentation for its study and in its treatment as purely biological. In schools, usually classes are supplied starting from the text book that brings the representation of a body isolated from its social context, not discussing the relationships of power in which the one is submitted. Thinking about this, with the objective to create strategies to investigate and to discuss the representations on body produced by different practical social, mainly based on the contributions from the Cultural Studies (particularly in the productions linked to the post-structuralistic perspective), we elaborated pedagogic workshops to map relative representations of students to the theme and at the same time to make possible moments of dialogue about the prejudices and the speeches directed to body. The workshops are described to proceed: **1. Body to sell products and products to sell a body**: discussion on the media while cultural pedagogy implicated in the promotion of certain behaviors, consumptions and values; **2. The body as screen... returning to the origins or building new bodies**: discussion about the construction of alternative bodies (with tattoos, piercings, etc.) and their acceptances in different cultures and historical times; **3. The dictatorship of a perfect body**: discussion on the role of culture and language in the constitution of the ideal of perfect body in vogue in the society. The idea of these workshops appeared through experiences in classroom and through the faith in the dialogic work developed by the research group INTERNEXUS. They were implemented firstly in a group of trainee academics of the course of Biological Sciences (to be adjusted) and later in the schools (four implementations in Santa Maria-RS and twelve implementations in Nova Palma- RS, from the 5th to 8th year classes). The difficulties found were the school structure (the space limiting the sounds of the discussions, the reduced time for the activities), the logic of the right and of the wrong on the part of the students, the disregard of some teachers with contents that are not present in the curriculum. Through the students' speeches we evidenced social representations linked to the family, religious, school or of the media speeches in relation to a disciplined and civilized standard body, to a universal body in the european molds, to an ideal beautiful body and still class representations and of the school space. Also, starting from their evaluations we could verify that the work was valid for allowing that they had expressed their opinions in the discussion of subjects that were part of their lives and in the sense that the own workshops can also have sense for the construction of other representations on body. This study is inserted in the Research Line: Curriculum, Teaching and School Practices of the Post Graduation Program in Education of UFSM.

Keywords: curriculum; body; workshops; school practices; social representations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Propagandas de revistas usadas na oficina “Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”.....	44
FIGURA 2 - Fichas com imagens e fragmentos de textos usadas na oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos.....	65
FIGURA 3 – Fichas com imagens e fragmentos de textos usadas na oficina “A ditadura do corpo perfeito”.....	86
FIGURA 4 – Alguns desenhos feitos pelos alunos referentes à oficina “A ditadura do corpo perfeito”.....	106
FIGURA 5 – Algumas fotos das implementações das oficinas nas escolas....	116

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Materiais impressos usados na oficina “Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”.....	130
ANEXO B – Materiais impressos usados na oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos”.....	135
ANEXO C – Materiais impressos usados na oficina “A ditadura do corpo perfeito”.....	140
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido para utilização das fotos dos alunos na dissertação.....	143
ANEXO E – Termo de privacidade e confidencialidade.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 UMA ESCOLA, UM GRUPO DE PESQUISA, UMA HISTÓRIA: INQUIETAÇÕES, LEITURAS E SONHOS	16
1.1 A experiência com as oficinas: pesquisando formas alternativas de ensinar.....	17
1.2 O corpo do aluno, o corpo no livro da escola, o corpo na escola.....	20
1.3 Ciências e vivências: entre tradições e possibilidades.....	24
2 AS DIREÇÕES SEGUIDAS: DEMONSTRANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PESQUISA	30
2.1 Na elaboração das oficinas.....	30
2.1.1 Um curso para estagiários: obtendo sugestões para estruturar as oficinas.....	32
2.2 Na procura de espaços para desenvolver a pesquisa.....	38
2.3 Na obtenção e análise dos resultados.....	39
3 CORPO PARA VENDER PRODUTOS E PRODUTOS PARA VENDER UM CORPO	45
3.1 Definindo os Estudos Culturais.....	47
3.2 A mídia como pedagogia: poder destrutivo ou produtivo?.....	49
3.3 Em busca de incertezas.....	50
3.4 <i>Tudo aquilo lá para fazer a propaganda de um relógio no pulso</i>	53
4 O CORPO COMO TELA...VOLTANDO ÀS ORIGENS OU CONSTRUINDO NOVOS CORPOS	66

4.1 Um currículo inventado inventando um corpo.....	68
4.2 <i>Pele é uma só</i>	72
5 A DITADURA DO CORPO PERFEITO	87
5.1 O corpo é também o que dele se diz.....	90
5.2 <i>Eu sou feliz assim mesmo, talvez gorda, mas feliz</i>	93
6 DIFERENTE DA CHATICE DA AULA	107
6.1 O que os alunos dizem sobre poderem dizer algo.....	108
6.2 As oficinas construindo representações: o que os alunos dizem sobre poderem mudar o que diziam.....	112
7 ...EU PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UM POSSÍVEL COMEÇO	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
DISCOGRAFIA	128
ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Na construção desse trabalho, busco, de certa forma, entender como o meu próprio corpo vem sendo construído, na medida em que procuro evidenciar as instâncias de produção de representações que influenciam na maneira como me percebo e me induzem a ver outros corpos diferentes do meu de determinadas maneiras.

Ao dizer que falo de mim, estou sinalizando para o fato de que não tenho como me ausentar das considerações que faço sobre o corpo, tema a partir do qual desenvolvo essa pesquisa. Mas, obviamente, outras vozes também nela estão presentes: vozes de acadêmicos estagiários do curso de Ciências Biológicas, vozes de alunos e professores, de diversos autores¹, todos assim como eu, simultaneamente participando da cultura e sendo produzidos por ela.

O corpo que norteia essa pesquisa não é aquele corpo puramente anatômico ou fisiológico, até mesmo porque esse já vem sendo lido, decorado e reproduzido na escola. O corpo do qual aqui falo é um todo, em que a cabeça, o tronco e os membros (divisão tradicional aprendida nas aulas de ciências) são direcionados e formados pela mídia, pela própria escola, pela igreja, pelas relações sociais.

Falar desse corpo misto de biologia e cultura só foi possível a partir de três condições de possibilidade: ter vivenciado e problematizado práticas em sala de aula relacionadas ao corpo, estar imersa num espaço de discussão que me possibilitasse encontrar respostas, mesmo que provisórias, para o que me provocava e me pedia explicações, e estar pesquisando os discursos que circulam sobre o corpo a partir de discussões de outros autores que já investigavam sobre o tema.

O primeiro espaço em que essa pesquisa começou a se esboçar foi o estágio que realizei numa turma de 7^a série quando eu era ainda acadêmica do curso de Ciências Biológicas, no qual surgiram minhas primeiras interrogações acerca do corpo estudado na escola, da relevância dos conteúdos para a vida dos alunos e das melhores formas de trabalhá-los.

¹ Apesar de compartilhar e estar a par das implicações políticas do uso da grafia o(s)/a(s), opção dentro do Campo dos Estudos Feministas, que torna visíveis mulheres e homens referidos no texto, levo em conta uma melhor fluência na leitura da dissertação e uso os termos acadêmicos, alunos, professores, autores como se estivesse também me referindo a acadêmicas, alunas, professoras e autoras. Apenas utilizo a referência o(s)/a(s) quando faço citação direta de autores que a adotam.

A segunda condição de possibilidade ocorreu nesse mesmo tempo, quando comecei a participar do grupo de pesquisa INTERNEXUS², que desenvolvia oficinas sobre sexualidade a partir de uma abordagem cultural numa forma diferenciada do que vinha predominantemente sendo desenvolvido nas escolas (rompendo com a tradicional “transmissão de conteúdos” e com a valorização única das verdades científicas). As discussões e os trabalhos com o grupo me forneceram subsídios para falar do corpo vinculado aos seus aspectos culturais e para proporcionar situações de diálogo na sala de aula sobre esse tema.

A partir disso, foram surgindo as idéias das oficinas sobre corpo que compõem esse trabalho, cujos assuntos são originados das aulas que empreendia no estágio (ao tentar captar o que estava sendo importante para os alunos naqueles momentos) e cujos títulos “Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”, “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos” e “A ditadura do corpo perfeito” não encerram em si as discussões delimitadas por eles, além delas estarem interligadas, pois as três oficinas visam problematizar discursos dos quais o corpo é alvo.

Em termos mais teóricos, teço esse trabalho principalmente a partir das contribuições do campo dos Estudos Culturais (particularmente da sua vertente pós-estruturalista), pela própria noção de que a escola vem dividindo com outras pedagogias culturais sua tarefa de nos ensinar e formar nossos corpos, o que significa entender que a cultura tem um papel constitutivo nas nossas subjetividades. Aportes também foram buscados nas pesquisas de Michel Foucault, e outros autores (por exemplo, Michael Apple, Paulo Freire) são citados na medida em que acrescentam possibilidades no desenvolver da pesquisa. Esse referencial teórico foi então a terceira condição que me possibilitou falar sobre o tema dessa dissertação, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a análise dos resultados que emergiram de sua execução.

O presente estudo, que se insere na Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Práticas Escolares do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

² Este grupo, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas, é composto por acadêmicos de diversos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria e acadêmicos de Pós-graduação na área de Educação, os quais compõem equipes envolvidas com os mais diversos temas: sexualidade, genética, meio ambiente, literatura infantil, drogas, etc. cujos trabalhos são sempre voltados para a compreensão e produção de novos processos educativos e formativos. Na escrita da dissertação, quando falo na 3^a pessoa, me refiro ao grupo de pesquisa (eu e os outros integrantes da equipe na qual trabalhava).

Federal de Santa Maria, é composto de sete capítulos que passo a discriminar a seguir.

No primeiro capítulo denominado UMA ESCOLA, UM GRUPO DE PESQUISA, UMA HISTÓRIA: INQUIETAÇÕES, LEITURAS E SONHOS, conto como cheguei ao problema de pesquisa a partir de experiências em meu estágio docente, através da imersão em um grupo de pesquisa e por meio de leituras que ia realizando ao traçar esses caminhos. Discuto sobre as abordagens vinculadas apenas ao aspecto biológico no estudo do corpo humano e centradas nas verdades científicas e aponto o trabalho dialógico com oficinas como uma possibilidade de romper esse modelo.

No segundo capítulo, AS DIREÇÕES SEGUIDAS...DEMONSTRANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PESQUISA, procuro relatar os encaminhamentos metodológicos do trabalho, ou seja, os caminhos trilhados na elaboração das oficinas sobre corpo (e aqui é relatado um curso oferecido para estagiários que ajudou na estruturação das atividades), na procura de espaços para o desenvolvimento da pesquisa e na obtenção dos dados (através das oficinas como instrumentos de coleta dos mesmos) e suas análises.

No terceiro capítulo, CORPO PARA VENDER PRODUTOS E PRODUTOS PARA VENDER UM CORPO, discorro sobre a mídia enquanto pedagogia cultural envolvida na construção de representações sobre corpo, promovendo determinados comportamentos, consumos e valores. Apresento, em seguida, as atividades da oficina “Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”, seu objetivo e a análise dos resultados relativos às suas implementações em sala de aula.

No quarto capítulo, O CORPO COMO TELA...VOLTANDO ÀS ORIGENS OU CONSTRUINDO NOVOS CORPOS, trato da escola como espaço de fabricação de um determinado tipo de sujeito, que prioriza determinados conteúdos em detrimento de outros mais relacionados ao cotidiano dos alunos (ignorando, por exemplo, as diferentes construções e estilos dos corpos adolescentes) e produz representações relacionadas a um padrão de corpo disciplinado e universal nos moldes europeus. Também relato, na seqüência, a construção das atividades da oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos”, suas pretensões e a análise dos resultados de suas implementações.

No quinto capítulo, A DITADURA DO CORPO PERFEITO, abordo o papel constitutivo da cultura e da linguagem na configuração do ideal de corpo vigente na

nossa sociedade (que é transmitido pela mídia). Após, como nas duas outras oficinas, apresento a estruturação das atividades da oficina denominada “A ditadura do corpo perfeito”, bem como as possibilidades que com ela pretendíamos criar e a análise dos resultados de suas implementações.

No sexto capítulo, *DIFERENTE DA CHATICE DA AULA*, através das avaliações dos alunos relativas ao desenvolvimento das oficinas, discorro sobre suas impressões frente a um trabalho dialógico e analiso as oficinas como também construtoras de representações.

Por fim, no sétimo capítulo, *...EU PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UM POSSÍVEL COMEÇO*, retomo alguns momentos que marcaram esse estudo, destaco os principais resultados encontrados e expresso algumas impressões, sentimentos e aprendizados que me ocorreram no andamento do trabalho.

1 UMA ESCOLA, UM GRUPO DE PESQUISA, UMA HISTÓRIA: INQUIETAÇÕES, LEITURAS E SONHOS...

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Jorge Larrosa, 2002a, p.21).

Para contar um pouco da minha história, mais precisamente a parte dela relacionada com os caminhos que fui percorrendo até ser “seduzida” pelo tema que pesquiso, preciso relembrar meu estágio supervisionado no curso de Ciências Biológicas e reler o diário³ que me acompanhou durante esse período na Escola Estadual Edna May Cardoso em Santa Maria-RS, tempo que marcou de forma significativa minha vida.

Daquele diário, que traz as anotações sobre as atividades desenvolvidas na turma do 1º ano do Ensino Médio e na 7ª série, destaco aqui algumas experiências relativas a esta última, por ser a turma na qual eu tinha mais liberdade de variar as minhas aulas e de decidir os conteúdos para trabalhar, visto que era uma série do Ensino Fundamental, ainda não limitada ao programa de conteúdos do PEIES⁴ e do vestibular.

O assunto proposto para o ano letivo da 7ª série era o corpo humano (como na maioria das instituições educativas que trabalham com o Ensino Fundamental), e eu, muitas vezes, utilizava o livro didático com os alunos para que eles visualizassem os sistemas, pois não havia modelos tridimensionais na escola, e me encontrava inicialmente bem insegura em trabalhar de outra maneira.

As conversas com a minha supervisora de estágio e a oportunidade que ela me conferiu de trabalhar em seu grupo de pesquisa (o INTERNEXUS), foram o ponto de partida para que eu fosse me “soltando” e “ousando” mais nas atividades que propunha na sala de aula. Aos poucos, começava a me questionar sobre a utilidade dos conteúdos e suas abordagens nos livros didáticos, sobre a forma como

³ Me refiro ao DPP (Diário da Prática Pedagógica) que era exigência da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas cursada por mim no ano de 2004, no qual registrava os planejamentos das aulas do estágio e minhas reflexões sobre o andamento das mesmas.

⁴ Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria, que destina 20% das vagas da universidade a alunos aprovados e classificados em provas realizadas ao final de cada série do Ensino Médio.

eu estava ministrando minhas aulas, e a testar, experimentar novas alternativas, uma trajetória que recorro ao ler o diário.

Durante o ano de 2004, nesse grupo de pesquisa coordenado pela minha supervisora de estágio (atualmente minha orientadora do mestrado), integrei a equipe de elaboração de oficinas⁵ de sexualidade para a escola básica, que eram oferecidas em forma de curso para professores e alunos de Licenciatura. Participar do grupo me permitiu um novo olhar sobre a abordagem do tema sexualidade na escola, um olhar do ponto de vista das construções sociais em torno desse tema, das implicações culturais permeadas por relações de poder que o envolvem, visão que meus professores do Ensino Fundamental e Médio não tinham, ou não compartilhavam, e que o curso de Ciências Biológicas não havia me possibilitado.

Os assuntos das oficinas de sexualidade⁶ iam surgindo nos encontros com o grupo, nas conversas com a coordenadora, nas leituras que realizávamos, entre outras situações. Através da problematização de músicas, vídeos, imagens, desenhos, textos, poesias e frases, abordávamos preconceitos ligados à reprodução humana (tratando de diferenças entre casais: corporais, de cor, escolaridade, idade, entre outras), discussões sobre homossexualidade, mitos sobre sexo e AIDS, representações da adolescência em nossa cultura, normatizações sociais historicamente construídas, entre outras questões.

1.1 A experiência com as oficinas: pesquisando formas alternativas de ensinar

Com as oficinas, não queríamos prescrever modelos para os professores usarem em sala de aula, embora acreditássemos que o trabalho pudesse servir como uma idéia, ou então como uma outra alternativa em relação ao livro didático, com o qual muitos estavam acostumados a trabalhar. Ao passar do tempo, fui percebendo que talvez o que mais desejávamos era ter a oportunidade de discutir com os participantes aquilo que estava diretamente relacionado com as nossas

⁵ O termo oficina, dentro da perspectiva que o grupo INTERNEXUS trabalha, é uma forma de remeter a um trabalho que, quando intelectual, significa de participação/contribuição/construção por parte dos estudantes. Isto é, não se fica ouvindo alguém que sabe “palestrar” para alguém que não sabe. A perspectiva teórica é bem freireana, ou seja, parte-se das falas dos participantes e no decorrer das discussões, estas podem ser aprofundadas, problematizadas, ampliadas.

⁶ Havia sido elaboradas até aquele momento cinco oficinas sobre sexualidade, denominadas: Construindo a sexualidade; Afinal, quantos sexos existem?; Mitos e verdades; Sou normal? Dúvidas de Adolescente; O que é permitido e o que é proibido?

próprias interrogações, sentíamos a necessidade de aprender mais com os outros, de falar sobre o que nunca fomos autorizados na escola, de ouvir o que os outros tinham a dizer sobre assuntos que nos inquietavam.

Sobre o tema da oficina estar diretamente relacionado com o oficineiro, Corrêa (2000a) faz uma analogia entre este último e uma aranha construindo a sua teia, pois segundo ele, “a oficina não se justifica senão como satisfação de uma necessidade de quem a propõe” (p.125).

Os fios que o oficineiro empresta a essa trama são, no final das contas, ele mesmo, ou seja, o tema e as estratégias que usa são ligados muito mais ao que ele gosta, a algo que tenha importância existencial, do que a algo que ele deva dizer como obrigação contratual. Assim, a eleição do tema de uma oficina estaria mais ligada ao que escolheria como passatempo, ou como premente, inadiável ou ainda como poético embelezador da sua vida. Tais fios devem sair dele como saem os da aranha: fios que são resultado do que come, da caçada que empreende diariamente e não de adereços que o seu poder de compra permite adquirir no mercado (CORRÊA, 2000a, p. 153).

Nesse sentido, não apenas oferecíamos os cursos das oficinas, mas também participávamos deles, expressávamos nossas opiniões e aprendíamos muito. Esse aprendizado constante fazia com que as oficinas estivessem em permanente construção e a partir de novas leituras, novas notícias, novas maneiras de pensar, acrescentávamos outras atividades ou às vezes também modificávamos os materiais usados.

O retorno que obtínhamos das implementações era essencial tanto para ajustarmos as oficinas (mudança de textos, variação das ordens das atividades, escolha das músicas) quanto para termos idéias de outras novas, já que naqueles momentos surgiam assuntos dos mais variados (sexualidade dos deficientes físicos, hereditariedade, hormônios, questões de raça, drogas que aumentam a libido, diferenças sociais entre homem e mulher, etc.) devido a todos falarem a partir de suas marcas, de suas distintas experiências.

Os cursos que desenvolvíamos e os encontros com o grupo foram me fazendo compreender que a dialogicidade que Paulo Freire tanto pregava era o que fazia sentido na aprendizagem. Nas oficinas, nos envolvíamos em longas discussões e o tempo passava muito rápido; a nossa preocupação não era levar

respostas prontas, certas e absolutas, não queríamos “conscientizar”⁷ ninguém, normatizar comportamentos ou controlar significados, e acredito que era isso que fazia a conversa fluir e, aos poucos, envolver todos os participantes (Freitas e Matos, 2005)⁸.

Além disso, quero acrescentar que nem mesmo o público participante das oficinas era específico da área da Educação; por vezes apareciam enfermeiros, fisioterapeutas, psicólogos, etc., ou estudantes desses cursos, pessoas que, ao lerem os cartazes que espalhávamos na universidade e nas escolas, ou ao conversarem com quem já havia participado do curso em outras oportunidades, sentiam necessidade de falar e ouvir sobre os assuntos que havíamos escolhido, vontades que provavelmente permaneciam desde suas vidas escolares.

A intenção de não desvalorizar qualquer saber em detrimento de outro e de se distanciar de “aulas-palestras”, permitindo que os mais diferentes assuntos e as mais diversas pessoas formassem a arena das discussões, fazia com que as oficinas tendessem a fugir cada vez mais da organização disciplinar existente nas escolas. É por esse mesmo motivo que Corrêa (2000a, p.123) entende como eixo de pesquisa das oficinas a não-disciplinaridade, que não deve ser pensada como um “posto último e mais inovador na escala disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, mas como um não lugar em relação ao domínio das disciplinas”, um eixo de pesquisa que não é neutro em relação ao conhecimento disciplinar e surge como “condutor de estratégias de resistência à instituição do que é disciplinar” (Ibid., p. 123).

Nessa direção, fazer parte do INTERNEXUS não só me permitiu trocar experiências, como também pensar o ensino vinculado ao contexto social dos estudantes e buscar um rompimento com o modelo tradicional de ensino, caracterizado pela transmissão verbal de conteúdos organizados de uma maneira cumulativa e disciplinar. Diante dessas considerações, posso dizer que as reuniões que realizávamos eram também meu amparo nos momentos de dúvidas, medos e sonhos relativos à minha atuação em sala de aula.

⁷ Emprego a palavra “conscientizar” no sentido de alguém dizer ou determinar ao outro uma forma única e correta segundo a qual este deve agir ou pensar.

⁸ Em trabalho apresentado no I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e III Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional RJ/ES, realizado em 2005 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por meio dessas vivências, as oficinas se tornaram a minha principal referência nos planos de aula que preparava diariamente no estágio e a causa de minhas primeiras reflexões sobre o corpo que vinha sendo estudado na escola, aquele corpo que era a “matéria a ser ensinada na 7ª série”.

1.2 O corpo do aluno, o corpo no livro da escola, o corpo na escola...

As oficinas que elaborávamos no grupo de pesquisa partiam do entendimento de que a sexualidade está relacionada também com rituais, palavras, fantasias, normas, enfim, com componentes culturais e sociais que um determinado grupo compartilha (Louro 1998), e não apenas ao aspecto biológico corporal, forma como geralmente ela é tratada na escola e aparece nos livros didáticos.

Através dessa compreensão, *o corpo no livro da escola*, ou seja, o corpo no livro didático tornou-se permanente questionamento para mim naquele ano, pois não conseguia mais desvincular meu trabalho, no estágio, das pesquisas que realizava com o grupo. Por leituras que fazia e pelas próprias observações nos livros que a escola possuía, fui percebendo o quanto aquele corpo do livro se distanciava do *corpo do aluno*, ou melhor, do corpo resultado de uma interação entre o biológico e o cultural.

Sobre a ausência dessa interação, Silva (2005) aponta que os materiais didáticos que circulam nos espaços das salas de aulas de ciências na educação básica apresentam um corpo fragmentado, tendo a sua anatomia e fisiologia apresentadas de modo a estarem desconectadas de outras visões de corpo, tais como: idade, pertencimentos culturais, expressões de desejo e sentimentos, gerações e orientações sexuais.

Nas minhas aulas, quando iniciava um novo conteúdo, sempre me deparava com a dificuldade de integrá-lo ao anterior, problema que esteve o tempo todo presente comigo e motivo de muitas reflexões minhas naquele diário. A lista de conteúdos que a professora da turma me sugeriu trazia um sistema e depois o outro, e “senti na pele” a dificuldade de romper com tal “modelo”, pois também fui formada nessa perspectiva. Essa dificuldade está bem expressa nas palavras de Trivelato (2005, p. 128): “a tradição curricular tem um peso e um efeito muito grande sobre as decisões e opções curriculares. Sentimo-nos comprometidos com a inclusão de determinados conteúdos mesmo quando somos simpáticos a outras abordagens”.

Historicamente, de acordo com Souza (2001, 2005), o conhecimento sobre o corpo humano, construído ao longo do desenvolvimento da Ciência, está relacionado com um entendimento mecanicista de seu funcionamento, que o reduz aos seus menores constituintes e à categoria biológica de organismo. Essa compreensão vem implicar na forte tradição curricular hoje existente, de fragmentação do corpo para seu estudo e valorização de uma abordagem apenas biológica. Trivelato (2005) exemplifica como esse corpo fragmentado apresenta-se no currículo escolar:

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

Nesse sentido, segundo Trivelato (2005), a fragmentação dos conteúdos não é decorrente da opção de professores que preferem “esquartejar” o conhecimento sobre as características e funcionamento do nosso corpo, ou seja, é mais razoável pensarmos que pagamos um tributo ao percurso histórico trilhado pela Ciência, em que o conhecimento sobre o corpo humano se originou na divisão e separação de partes anatômicas e sistemas fisiológicos.

Macedo (2005, p. 134) também cita exemplos das formas pelas quais o corpo humano é tratado nos livros didáticos, como “uma casa, subdividido em compartimentos que seriam os sistemas”, “uma máquina que precisa de combustível para funcionar como as demais máquinas mecânicas”, ou ainda “o olho é como uma máquina fotográfica”. Além disso, a autora destaca que nesses casos, o corpo é tratado como um objeto de manipulação dos cientistas, parecendo ser algo externo a esses sujeitos que o manipulam.

Ao ser priorizado apenas o conhecimento científico, o corpo passa a ser tratado como um organismo atemporal e universal (Souza, 2001; 2005). Assim, em relação à etapa da adolescência, freqüentemente, as características universais sobre o corpo que esses livros trazem, acabam por funcionar como marcadores de uma fase também universal (que deve ser vivida e sentida da mesma forma por todos os jovens), faltando espaço para abordagens de seus corpos como dotados de

comportamentos, pertencimentos e sentimentos particulares (Alvarenga e Igna, 2004).

Macedo (2005) faz ainda a ressalva de que devemos entender essa divisão do corpo centrada em sua biologia como essencial para o método analítico que está na base das ciências naturais modernas, mas lembra que nossa preocupação como educadores deve ser pensar os significados dessas opções, particularmente em relação à escola, que “lida com crianças e adolescentes, cujos corpos são, supostamente, tornados compreensíveis pelo ensino de ciências” (p. 123).

Essa constatação significa que é imprescindível perguntarmos sobre que efeitos tais modos de ensinar têm na constituição dos sujeitos, ou melhor, que corpos ou que corpo está (ao) sendo produzido(s) na escola. Silva (2005) nos faz pensar sobre a não-neutralidade das decisões curriculares:

Tão importante quanto a verificação e a crítica de que o currículo do ensino de ciências, as produções curriculares, os livros didáticos apresentam/produzem o corpo humano a partir da biomedicina, fragmentado e desconectado da cultura, está a pergunta pelos efeitos dessa apresentação/produção sobre os sujeitos, sobre o seu corpo, sobre o seu Ser humano (p.149).

O *corpo na escola* vem sendo inscrito por discursos científicos, que ao constituírem um corpo específico, definem modelos de ser homem e mulher (Souza, 2001; 2005 e Silva, 2005). Para (Macedo, 2005, p.138), “ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica do corpo seu principal elemento”.

Goellner (2005) exemplifica essas afirmações, quando discorre sobre as diferenças entre homens e mulheres que historicamente são atribuídas às características biológicas. Segundo essa autora, por muito tempo as atividades corporais e esportivas não se recomendavam às mulheres⁹, porque poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo mais frágil que o masculino; tais proibições centradas na fragilidade dos órgãos reprodutivos que deveriam ser preservados para uma futura maternidade sadia, acabavam por conferir distintos lugares sociais para homens e mulheres: o lar (espaço privado e reservado) passou a ser de domínio da

⁹ A autora refere que essa era a visão que predominantemente circulava na sociedade brasileira do século XIX.

mulher e ao homem conferiu-se uma maior liberdade, para trabalhar, sair de casa, exercer diversas práticas corporais, esportivas ou não.

Diante disso, Silva (2005) ainda acrescenta que, pelo ensino de ciências, se corporificam identidades e diferenças marcadas pelo gênero, etnias, idade, geração, entre outras, na medida em que muitas vozes são silenciadas, muitos saberes são desqualificados, muitos corpos são ignorados.

Podemos dizer da mesma forma que pelo ensino de ciências têm sido valorizados determinados comportamentos considerados padrões (de masculinidade, de feminilidade, de higiene corporal, de prevenção, etc.), destinados ao controle dos corpos e à uniformização, se considerarmos, conforme defende Macedo (2005) que o compromisso da disciplina escolar ciências também remete a fins da própria escolarização¹⁰. Nessa direção, Souza (2001, 2005) inclui as práticas discursivas biológicas como partes das múltiplas estratégias de fabricação de sujeitos e de governo que circulam na sociedade.

Enquanto o conhecimento científico for pensado como a exclusiva possibilidade para os professores que trabalham com o ensino de ciências, continuarão ausentes muitos corpos, muitas vozes, muitos desejos e opiniões na sala de aula. É preciso que as verdades científicas sejam, conforme o pensamento foucaultiano, problematizadas e compreendidas como implicadas em relações de saber/poder (Foucault, 1998), para que outros saberes e outras experiências também possam ter seu espaço na escola.

Em relação a isso, a questão passa a ser a de não apenas criticarmos o currículo, mas de identificarmos seus efeitos produtivos, as verdades que privilegia e o porquê de determinadas práticas tão naturalizadas no ensino de ciências, para oferecermos resistências e criarmos outras formas de abordagem dos conteúdos, pois, de acordo com Foucault (1998):

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a

¹⁰ Correia (2000b), em seu artigo *O que é a escola?*, define a escolarização como sendo a educação vinculada a objetivos institucionalizados, ou seja, almeja-se com ela um tipo de homem e um tipo de sociedade e a escola funciona dentro desses objetivos como uma máquina onde se processa a fabricação dos sujeitos. Essa discussão será retomada no capítulo 4 onde discuto a função da escola no que se refere à constituição de determinados tipos de sujeitos.

“consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (p.14).

1.3 Ciências e vivências: entre tradições e possibilidades

O discurso científico que nos forma nos anos de graduação passa a ser a base para legitimarmos nossas falas e nossas práticas em sala de aula. Fundamentados nele, é como se tivéssemos sempre a última palavra, no sentido de que “falar em nome da ciência” significa ter razão, poder e respeito dos alunos. O comentário de Herrera (2000 apud AULER, 2001, p. 2) resume minhas colocações: “uma das maneiras mais efetivas de terminar com uma discussão consiste em dizer que algo está cientificamente comprovado”.

Auler (2001) ainda comenta que na idéia tradicional que a sociedade tem de progresso, a ciência, em algum momento do presente ou do futuro, resolverá os problemas hoje existentes, conduzindo a humanidade ao bem-estar social. Esse entendimento faz com que pensemos ser as descobertas e invenções científicas sempre direcionadas para o bem e para tornar a vida mais fácil. Assim, tudo que não tem o estatuto de cientificidade passa a ser considerado irrelevante, falso e não apropriado para a escola, já que a Ciência é quem vai nos garantir o futuro desejado.

Como o nosso trabalho das oficinas no grupo de pesquisa não era comprometido com as verdades científicas, embora esse conhecimento também estivesse presente nas atividades que propúnhamos em vários momentos, fui aos poucos conseguindo inserir nas minhas aulas do estágio discussões relacionadas com o cotidiano dos alunos, que tratavam de *seus* corpos e não apenas do *corpo no livro didático*.

Se fosse cumprir exatamente o que o programa da escola propunha, não sobraria tempo para as discussões que queria continuar realizando. Conversando com minha supervisora e refletindo sobre o que ainda lembrava das disciplinas do tempo em que fui aluna de uma escola, pude compreender que não adiantava “despejar” conteúdos e “carregar” os alunos de informações, pois eles as esqueceriam após as provas.

Larrosa (2002a) fala sobre esse acúmulo de informações na sociedade contemporânea, em que estamos constantemente buscando informações e cada vez

menos experientes, ou seja, tão obcecados pela informação e pelo saber (no sentido de estar informado), que nada nos acontece.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LAROSSA, 2002a, p. 22).

Esse autor ainda assegura que um dos motivos da experiência estar cada vez mais rara é a falta de tempo, pois à medida em que somos rapidamente informados sobre o que ocorre em qualquer lugar do mundo e temos acesso em vários meios (revistas, Internet, televisão, celulares) a diversas novidades, acabamos por desenvolver uma obsessão pelo novo e pela velocidade, passamos a entender o tempo como uma mercadoria e tentamos seguir “o passo veloz do que se passa” (Ibid., p. 23). De acordo com ele, os aparatos educacionais, da mesma forma, têm contribuído para impedir que algo nos aconteça, já que o currículo é organizado em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos e os professores precisam aproveitar o tempo, não podem protelar, nem ficar para trás, pois o mercado de trabalho, os vestibulares, os exames nacionais requerem que essa velocidade seja constante.

Como a 7ª série era uma turma do Ensino Fundamental e a professora regente não presenciava as aulas, nem estava controlando os planejamentos no meu diário de classe, eu aproveitava para desenvolver minhas idéias tentando fugir desta lógica de associar o aprendizado com a aquisição de informações. Lembro que tentava relacionar cada parte da matéria com as vivências dos alunos e aí surgiam assuntos dos mais diversos e as conversas tomavam rumos que não faziam parte da proposta inicial, mas que as tornavam enriquecedoras, pois criavam entre nós (professora e alunos) uma cumplicidade que possibilitava ir além das pretensões do sistema escolar.

Nas primeiras aulas sobre tecido epitelial, por exemplo, falamos de bronzeamento, acne e a barba dos meninos, e acabamos discutindo sobre alguns mitos e alterações do corpo na fase da adolescência. Além disso, como eu estava participando de implementações das oficinas de sexualidade (já mencionadas) com o grupo de pesquisa, trabalhava algumas dessas oficinas com a minha turminha

(que inclusive reclamava diariamente aulas sobre sexualidade humana) e todos adoravam. Desse modo, notava que não adiantava seguir uma seqüência linear dos conteúdos, pois eles se cruzavam, e as próprias falas e perguntas dos alunos é que permitiam essa interligação, assim, as aulas não pareciam monólogos, embora com mais barulhos, eram nesses momentos que eu sentia meus alunos interessados.

Nessas aulas e nas oficinas de sexualidade, todos sentiam-se autorizados para falar, porque ali o conhecimento científico não predominava, ou seja, não se buscava julgar, condenar, classificar ou normalizar, controles comumente exercidos pelo discurso científico e expressos na afirmação de Foucault (1998, p. 180): “somos obrigados (...) a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder”.

Sobre essa compreensão, Foucault (1998) reforça que o problema primordial não deve ser a distinção entre o discurso científico e um outro, mas sim a análise histórica de como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são nem verdadeiros nem falsos.

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizados que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (FOUCAULT, 1998, p. 171).

Defendendo as práticas populares como necessárias na pauta da escola e não somente o conhecimento científico, Giroux e Simon (1995) afirmam que, ao longo da história, a cultura popular¹¹ tem sido vista como um terreno marginal e perigoso, ou algo a ser ocasionalmente explorado como tática de motivação para aumentar o interesse dos alunos por determinados conteúdos, o que faz com que muitos saberes sejam excluídos do currículo escolar.

Não se trata de exigir que os professores suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem. Na verdade, a luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos. Entretanto, professores e alunos precisam encontrar maneiras

¹¹ A cultura popular pode ser considerada como processos vividos, como um terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que são parte das distintas manifestações das experiências e reações de diferentes grupos frente à vida cotidiana (Giroux e Simon, 1995).

de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação (GIROUX, 1995, p. 106).

Segundo Apple (1982), nossas instituições educacionais não se constituem em um instrumento de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fosse. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – aquele que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos e controlam pessoas e significados. Dessa forma, as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento e, ao mesmo tempo, também desempenham um importante papel na distribuição de tipos de elementos normativos e de tendências, necessários para fazer essa desigualdade mostrar-se natural.

Em suma, procurando me desvincular cada vez mais de uma educação tradicional em que, tal como nos diz Santos (2005), o educador transmite aos alunos idéias pensadas por si ou por outros e está preocupado com a extensão do conteúdo a ensinar (“asfixiando” a profundidade das abordagens programáticas), eu buscava priorizar, na sala de aula, a troca de opiniões e de argumentos e o confronto de idéias, ou seja, o diálogo, que Freire sempre pensou ser a base da construção do conhecimento, uma abordagem que o grupo de pesquisa havia me oportunizado.

Das aulas do estágio, recordo ainda que, numa manhã, trabalhando o sistema muscular, a discussão levou a falar sobre a vontade dos meninos em parecerem mais fortes, sobre os riscos e benefícios dos exercícios físicos, sobre anabolizantes, e por aí afora. Em outra, trabalhar com o sistema digestivo nos transportou para uma conversa sobre dietas, sobre o ideal de corpo perfeito, e desse assunto, lembro-me do problema dos apelidos, de um menino que era chamado de “bolha” pelos coleguinhas e do quanto isso o incomodava.

Além disso, lembro também e principalmente, que ao propor a leitura de um texto sobre uma menina que desejava muito emagrecer e após pedir que contassem o que gostariam de mudar em seus corpos, fiquei muito surpresa: **quase todos estavam insatisfeitos com seus aspectos físicos.**

A partir dessas aulas, foi nascendo a minha vontade de desenvolver oficinas sobre o corpo que abordassem assuntos do interesse dos adolescentes, que problematizassem as influências da mídia, enfim, que tratassem do corpo numa

perspectiva sócio-cultural, com seus desejos, marcas, expressões e também com seus limites e regulações.

Nesse momento, fazia leituras que pudessem me ajudar na elaboração de novas atividades, como por exemplo, as pesquisas no campo dos Estudos Culturais¹², principalmente sobre suas discussões relacionadas às diversas pedagogias culturais que produzem os corpos, como por exemplo, a mídia. Conforme Andrade (2004, 2005), mídia e educação participam do universo da cultura, formando modelos de vida, modos de ser, de viver, de ver o mundo e através de estratégias pedagógicas de interpelação dos sujeitos, atuam sobre seus corpos, educando-os, moldando-os e governando-os.

Nessa compreensão, foi configurando-se o meu problema de pesquisa, ou seja, as implicações culturais na constituição do corpo, já que as abordagens sobre corpo presentes no currículo são hegemonicamente “anatômicas” e, na escola, geralmente, não são discutidas as representações que circulam em diversas instâncias sociais.

Assim, com o objetivo de criar estratégias para investigar e problematizar as representações sobre corpo produzidas por diferentes práticas culturais, elaborei, junto ao grupo de pesquisa, oficinas pedagógicas para serem implementadas na escola básica que abordassem os diversos discursos que circulam acerca do corpo e que possibilitassem o diálogo entre os participantes, de forma que pudéssemos mapear suas representações e então discuti-las.

Dessa forma, podemos dizer que o corpo, nessas oficinas, é compreendido como um híbrido, nas palavras de Santos (1998), um corpo formado tanto da herança biológica como da herança cultural, ou seja, não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem.

Já não é mais só biologia (determinismo biológico-essencialismo), não é mais só cultura (determinismo cultural – não-essencialismo): o corpo que se produz aqui é o resultado desta interação; um corpo singular que não se reproduz (não produz cópias idênticas, clones de si) e, como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam e constituem um corpo humano. É esta trama que nos constitui (SANTOS, 1998, p. 69).

¹² Uma breve discussão sobre o território dos Estudos Culturais é feita no capítulo 3, onde discuto a mídia como uma pedagogia cultural.

Com as oficinas, além de pretendermos mapear as representações dos envolvidos, também nos preocupamos em propiciar momentos de aprendizado, troca de opiniões, compartilhamento de problemas e percepção de relações de poder a que estamos submetidos. Ao mesmo tempo, também tínhamos a intenção de evidenciar as possibilidades criadas e os obstáculos encontrados quando da implementação de abordagens como essas, que, através de uma proposta dialógica, extrapolam os reducionismos curriculares e buscam a relação com os contextos culturais nos quais nos inserimos.

2 AS DIREÇÕES SEGUIDAS: DEMONSTRANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PESQUISA

2.1 Na elaboração das oficinas

Na elaboração das oficinas passamos por um longo processo de pesquisa dos temas a serem abordados e seleção de materiais a serem utilizados, seguido de organização das atividades que possibilitassem o diálogo e a “livre” expressão e que problematizassem diferentes questões sobre corpo.

As etapas percorridas até considerarmos as oficinas possíveis de serem implementadas em sala de aula se assemelham muito às fases que Corrêa (2000a) descreve ao contar o modo como vem trabalhando com seu grupo de pesquisa na Universidade Federal de Santa Maria:

1) Decisão do tema de estudo: uma escolha feita peloicineiro (ou oficineiros) relacionada aos interesses de estudo de quem propõe a oficina e aquilo que ele (ou eles) reconheçam como importante, intrigante, instigante;

2) Reunião de todo o material possível sobre o tema: busca do tema não só nas fontes mais óbvias: livros, revistas, filmes e outros meios específicos, mas também nas conversas cotidianas, em si mesmo, em qualquer lugar em que o tema apareça;

3) Estudo do tema: análise do assunto sob os mais diferentes aspectos possíveis: histórico, social, econômico, simbólico, sua presença no cotidiano etc.;

4) Desenvolvimento de estratégias para poder dizer sobre o tema: ação que também é um estudo e que tem por objetivo encontrar meios de falar sobre o assunto e possibilitar que os participantes também falem.

Além disso, para orientar a elaboração das oficinas fizemos uso de uma dinâmica conhecida por Três Momentos Pedagógicos, proposta no livro “*Metodologia do Ensino de Ciências*” de Delizoicov e Angotti (1994). A dinâmica dos três momentos foi escolhida porque, na nossa compreensão, incorpora as orientações das pesquisas mais recentes da área de Educação em Ciências e também possibilita o rompimento com o modelo tradicional de ensino.

Nessa dinâmica, o primeiro momento conhecido como *Problematização Inicial*, deve estimular a motivação dos alunos e permitir ao professor acessar

algumas idéias prévias que eles tenham a respeito do assunto a ser tratado. Esse é em geral o momento mais difícil de ser planejado, pois contraria a lógica a que estamos acostumados do professor introduzir o conteúdo a partir do livro didático ou de sua fala, sem valorizar as possíveis relações do tema com o cotidiano dos alunos.

O segundo momento, também denominado de *Organização do conhecimento*, caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que auxiliem o aluno a compreender e partilhar os conhecimentos sistematizados pela Ciência e também outros saberes não reconhecidos como científicos, o que, possivelmente, permitirá a ele responder com mais profundidade a questão proposta inicialmente.

O terceiro momento ou momento da *Aplicação do conhecimento* é a ocasião da retomada das questões iniciais e da proposição de outros questionamentos ou outras situações-problemas, que possibilitem ao aluno a utilização desses novos conhecimentos desenvolvidos e permitam ao professor uma avaliação da compreensão dos assuntos trabalhados.

Na implementação em sala de aula, procuramos seguir a lógica desses três momentos, principalmente no que se refere ao mapeamento inicial das idéias prévias dos alunos (primeiro momento) em relação aos assuntos tratados, porque todas as atividades¹³ das oficinas propõem uma escuta do que os participantes têm a dizer, e é a partir dessa escuta que se inicia a problematização.

Foram então elaboradas três oficinas sobre o corpo: “**Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo**”, “**O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos**” e “**A ditadura do corpo perfeito**”.

A partir de propagandas de revistas, fichas com várias imagens e fragmentos de textos sobre diversos discursos dos quais o corpo é alvo, músicas relacionadas aos assuntos e textos de autores que falam acerca do tema, elaboramos as atividades que seriam desenvolvidas em cada oficina. Todo o material escolhido para as oficinas foi de baixo custo e de fácil confecção, o que o torna viável de ser fabricado e utilizado nas escolas de um modo geral (tanto públicas como privadas).

¹³ As escolhas das atividades são apresentadas nos próximos três capítulos onde cada oficina é apresentada.

Através de nossas experiências anteriores com as oficinas de sexualidade¹⁴, aprendemos que nem sempre aquilo que se planejava acontecia na prática e que, às vezes, as propostas das atividades não eram bem entendidas pelos participantes. Assim, imaginamos que seria importante fazermos um teste com as oficinas elaboradas antes de implementá-las nas escolas.

Considerando que as oficinas de sexualidade eram sempre inicialmente implementadas na forma de curso para professores e essas implementações eram cruciais para que as ajustássemos melhor, pensamos também em desenvolver um curso relativo às oficinas sobre corpo que pudesse nos auxiliar nas estruturações de suas atividades.

Nas conversas com a orientadora, surgiu a idéia de ofertarmos o curso para a turma na qual eu realizava docência orientada, os acadêmicos da disciplina Didática das Ciências Biológicas II do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (que estavam fazendo estágio supervisionado no Ensino Fundamental).

Assim, nos dias 16, 17 e 19 de agosto de 2005, no Centro de Educação da UFSM, oferecemos, para essa turma, o curso “Oficinas de Ciências sobre corpo”, com o intuito de avaliar as implementações das oficinas e buscar críticas e sugestões para melhor estruturação das mesmas, de forma a serem realizados os ajustes necessários para posteriores implementações nas escolas.

Para que os acadêmicos analisassem mais detalhadamente as oficinas, resolvemos elaborar um questionário com as seguintes perguntas que eles responderiam ao final de cada implementação, sem identificar seus nomes: Como você avalia o desenvolvimento da oficina? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? Você teria alguma sugestão a dar? Você implementaria na sua sala de aula essa oficina? Explique.

2.1.1 Um curso para estagiários: obtendo sugestões para estruturar as oficinas

O desenvolvimento do curso “Oficinas de Ciências sobre corpo” oferecido para os alunos da disciplina de Didática das Ciências Biológicas foi muito proveitoso para essa pesquisa, tanto no sentido de permitir uma análise nossa (do grupo de

¹⁴ Algumas dessas experiências já foram relatadas no primeiro capítulo.

pesquisa) sobre as implementações das oficinas, quanto no de possibilitar a obtenção da opinião desses acadêmicos em relação ao nosso trabalho.

Como decidimos realizar o curso apenas na tentativa de obtermos opiniões/sugestões para melhor organizarmos as oficinas, nossas observações foram mais direcionadas à análise dos aspectos estruturais das mesmas e não às discussões do tema em questão, ou seja, às falas dos acadêmicos em relação ao corpo.

Quanto ao questionário respondido e aos comentários feitos ao final de cada dia do curso, os acadêmicos apontaram vários pontos positivos em relação às estruturas e às implementações, e também algumas dificuldades a serem enfrentadas no desenvolvimento das oficinas em sala de aula.

No que se refere às estruturas das oficinas, os acadêmicos destacaram a facilidade de confecção dos materiais utilizados, a utilização de imagens que despertam curiosidade e interesse nos participantes e a escolha de músicas que vêm ao encontro das discussões (cujas oficinas permitem a análise e problematização). Esses pontos positivos podem ser expressos nas falas:

*“Acho que muitos pontos são positivos. Entre eles: o trabalho com imagem, pois é **muito mais estimulante a representação visual**¹⁵; as **músicas** também foram **bem aplicadas**, pois muitas vezes ouvimos (dentre muitas outras coisas que ouvimos) e não nos damos conta da mensagem que ela quer nos passar”.*

*“A análise das figuras foi interessante, pois percebi as várias formas de interpretar uma figura e como podemos fazer uma **discussão ‘rica’ em cima de coisas simples**. O **material utilizado é de fácil acesso** e o tema abordado é muito atual e às vezes revoltante, o que gera bastante discussão”.*

Acrescento que as imagens são consideráveis estratégias para “chamar a atenção” dos estudantes. Segundos de silêncio aconteciam logo que os participantes recebiam as cartelas com imagens, todos olhavam, pensativos, admirados, atentos. Os textos já não eram tão atraentes, isso era percebido nas expressões ou numa reclamação em voz baixa para o colega ao lado ou para si mesmo. As imagens passam uma suposta facilidade de análise, digo suposta, pois considero que ler criticamente uma imagem pode ser tão demorado quanto ler um

¹⁵ No decorrer da apresentação das falas dos acadêmicos e das falas dos alunos das escolas (nos próximos capítulos), grifo as palavras ou frases que considero relevantes para discuti-las.

texto e analisá-lo, mas elas são convidativas e sedutoras, seja pelo colorido, pelo “conteúdo” ou pelos recursos utilizados para vender, para convencer, para “dizer algo”, e diante disso, conforme Kellner (1995), elas adquiriram um papel central na sociedade contemporânea:

Desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevista noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (p. 108).

Em relação às implementações, foram destacadas diversas possibilidades que as oficinas criam, como por exemplo: leitura crítica (de imagens e textos), liberdade dos envolvidos expressarem suas opiniões (pois são valorizadas todas as posições e não há um “juízo” delas como “certas ou erradas”), discussão de algumas “rotulagens” que as pessoas colocam umas nas outras, compartilhamento de problemas, possível melhora na auto-estima, entre outras.

Para Kellner (1995), capacitar os indivíduos a analisarem criticamente a publicidade e outras formas de cultura popular significa favorecer competências emancipatórias que possibilitem aos indivíduos, por vezes, resistirem à manipulação por parte do capitalismo de consumo. Essa questão, que também constitui preocupação das oficinas, é citada nas falas dos acadêmicos:

*“O que eu achei mais legal é que a oficina **desperta um senso crítico** nos participantes ao prestarmos atenção em coisas que passam batidas no nosso dia-a-dia”.*

*“As atividades sobre o assunto me fizeram perceber muitas situações que não tinha me dado conta que, muitas vezes passam despercebidas, e na oficina através da opinião de todos, muitas questões acerca do assunto foram debatidas. Na oficina **todas as opiniões são válidas** e isso é muito legal”.*

Nessa última fala, também é revelado o “ponto-chave” das oficinas, que é propiciar não um confronto de opiniões em que umas se sobressaiam em relação às outras, mas uma mescla de idéias, uma liberdade de pensar, de falar e de saber sobre o que se têm dito a respeito de algo. De acordo com Pey (2000):

exatamente este “tudo pode acontecer” que potencia romper as regras do jogo da produção de conhecimento, ou seja, olhar por onde não se viu,

trazer à luz pontos de vista considerados insignificantes, indesejáveis, tortos, pequenos, mesquinhos, perguntar aquilo para o qual não se tem resposta nem provisória, especular como as coisas chegam a ser como são e por quê (p.72).

Outro acadêmico reitera:

*“O ponto positivo da oficina, sem dúvida, é poder **mostrar seu ponto de vista, escutar o ponto de vista dos outros** e, muitas vezes, acabar descobrindo que você pode estar errado, ou mesmo passar a enxergar diferente, afinal, só não muda de idéias quem não tem idéias”.*

Em outras falas, podemos perceber que os acadêmicos destacaram principalmente aqueles momentos que os tocaram, já eles não apenas analisaram as oficinas, mas vivenciaram as mesmas, estavam no lugar de participantes também. Trago abaixo duas falas que demonstram esse “duplo lugar”, de observador e de participante, pois ao mesmo tempo em que falam dos adolescentes, também se inserem no mesmo contexto:

*“A partir dessa temática pode-se desenvolver muitas coisas cotidianas dos adolescentes, por exemplo, **a auto estima, gostar de si mesmo** (acho que só gostamos dos outros quando conseguimos gostar de nós mesmos!)”.*

*“**Gostei das partes onde falamos de nós mesmos** (última atividade) e dos desenhos e características (início da oficina). Porque **‘situou’ o assunto, que ocorre com qualquer um!**”.*

Além disso, essas palavras demonstram que a preocupação com o corpo é generalizada, não é só o problema do aluno adolescente, é problema do professor, dos pais, é problema nosso, em maior ou menor intensidade todos somos afetados. Infelizmente ainda pouco se discute sobre isso em casa e na escola, não que a discussão seja potencialmente eficaz no sentido de nos livrar dessas possíveis preocupações com a beleza, ou nos proteger das redes do capitalismo de consumo, mas talvez ela nos permita outros olhares, desconstruir¹⁶ padrões impostos, estranhar determinadas naturalizações e buscar respostas sobre porque existem certas representações sobre corpo e não outras.

¹⁶ Utilizo o termo desconstrução (inclusive no título da dissertação), adotando o significado proposto por Derrida, que segundo Duque-Estrada (2004), embora a princípio possa sugerir uma idéia de destruição, aponta justamente para o oposto: a desconstrução encoraja a pluralidade dos discursos, defendendo, assim, não apenas a existência de mais de uma verdade e de uma interpretação, mas também o caráter disseminativo de outras e novas verdades.

Penso também ser relevante comentar a preocupação de alguns acadêmicos em relação aos apelidos que uns alunos conferem aos outros na escola, problema que chama a atenção pela frequência com que parece ocorrer e pela dificuldade dos professores em lidar com tais situações. Faço essa afirmação com base em conversas com minha orientadora, que acompanha, há alguns anos, o estágio em sala de aula de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, pelas minhas experiências em sala de aula e pelo que essa turma de acadêmicos revelou, o que é confirmado na fala abaixo:

*“Eu implementaria essa oficina, pois as crianças da quinta série na qual eu estou realizando minha regência **estão na fase em que colocam apelidos nos colegas** por causa “disto ou daquilo”, e esta atividade faria eles pensarem que um pode ser diferente dos outros e isso não é defeito”.*

Podemos dizer que esse problema está ligado aos discursos normatizantes que circulam na sociedade e às representações que são construídas em relação aos distintos grupos sociais. Em relação ao poder dos discursos, Louro (2005) salienta que estes traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Ela também preconiza que os educadores precisam saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, e que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. Não adianta fecharmos os olhos para essas questões, simplesmente porque não nos achamos com o poder de resolvê-las, pois silenciar é uma atitude que, acredito eu, pode reforçar determinados comportamentos em sala de aula, que podem ser corriqueiros, frequentes, mas nem por isso, inocentes.

Além das possibilidades que as oficinas podem criar, citadas como pontos positivos, também explicito aqui as prováveis dificuldades que os acadêmicos identificaram para as oficinas serem desenvolvidas em sala de aula nas escolas. É importante acrescentar que todos os participantes consideraram realizáveis as implementações, mas citaram os possíveis problemas: tempo de duração das oficinas (que ultrapassa os períodos escolares), sons que podem produzir (devido à proposta dialógica) e temas amplos que fogem à estrutura curricular em vigor. As seguintes falas evidenciam algumas dessas inquietações:

“Minha pergunta é se meus alunos vão ter paciência para ler os textos. E, se tiverem, vão ficar conversando entre eles enquanto lêem (...) muito da discussão irá se perder em pequenos grupos em vez de ser exposta para o grande grupo. Além do que, eles irão levar muito mais tempo do que nós levamos para ler, possivelmente irão tomar quase todo tempo da oficina e não sobrá muito tempo para as outras atividades”.

“Às vezes as discussões se prolongam e perde-se a continuidade da oficina. Nem sei, na verdade, se isso chega a ser um ponto negativo”.

Essas considerações demonstram que o processo de escolarização é tão forte a ponto de gerar um certo sentimento de “pessimismo” em relação ao que se pode desenvolver na escola; mesmo professores que estão iniciando suas atividades de docência (como esses acadêmicos que estavam estagiando) apontam que já tentaram, se esforçaram, mas que existem alguns limites insuperáveis. De acordo com Corrêa (2000a, 2000b, 2004), a escola acaba por dificultar o desenvolvimento de atividades que ampliam a liberdade de aprender dos alunos, devido à impossibilidade de acontecerem mantendo uma organização espacial tradicional, aos possíveis sons, ao tempo que excede o período escolar e à avaliação que não está baseada na obrigatoriedade de medir o conhecimento transferido ao aluno.

A frase “nem sei na verdade se isso chega a ser um ponto negativo”, relativa aos diversos rumos que as discussões podem tomar, revela a prisão em que nós professores muitas vezes nos encontramos: a de correspondermos aos processos de escolarização sem entendermos o sentido de determinadas práticas e sem nos perguntarmos porque acolhemos determinados saberes (que já estão tão naturalizados) e não outros, tornando-nos assim simples executores de tarefas inventadas historicamente.

Quero também destacar que alguns expressaram medo de perderem o “controle da turma”, idéia de que os alunos podem não ser capazes de acompanhar as atividades e de que são necessários “pré-requisitos” (conhecimentos prévios) para a discussão do tema. Essas preocupações podem ser expressas nas falas a seguir:

“A implementação dependeria de vários fatores, mas acho que seria interessante saber o que cada aluno pensa sobre si e sobre os colegas. Não sei se funcionaria em 1º Grau, pois seria necessário uma bagagem de conhecimento para discutir sobre o assunto”.

*“Tudo é possível, a oficina até poderia ser implementada, só não sei se daria certo. O **difícil é fazer com que eles entendam a lógica da atividade** e colaborarem. A verdade é que colaboração não costuma acontecer em qualquer atividade, pelo menos não plenamente”.*

Aqui me antecipo e já revelo que alguns acadêmicos apresentaram maior resistência para ler os textos propostos nas oficinas que os alunos das escolas¹⁷, o que confirma que não só a estrutura escolar e o currículo podem apresentar impedimentos para o desenvolvimento de determinadas atividades em sala de aula, muitas vezes, o próprio professor não se permite ao menos tentar romper algumas barreiras, e em muitos momentos, subestima os alunos.

Pergunto-me se tudo fosse diferente, se os professores tivessem maior liberdade para decidir os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, se pudessem ter a escola com que tanto sonham, se as turmas fossem menores, se os salários fossem melhores e eles tivessem mais tempo (remunerado) para se dedicar à elaboração dos planos de aula, será que todos desenvolveriam um bom trabalho? Ou serão os mesmos professores que já tentam ultrapassar limites e melhorar as suas aulas que continuarão inovando? Não quero dizer com isso que silêncio para o fato da baixa remuneração dos docentes, nem para as dificuldades que a escolarização nos impõe, mas acredito que a espera do dia em que poderemos realizar nossos desejos suprime a possibilidade do hoje, de acontecer agora, de se tornar realidade.

2.2 Na procura de espaços para desenvolver a pesquisa

Após realizarmos alguns ajustes¹⁸ sugeridos pelos alunos estagiários, precisávamos decidir as escolas onde seriam implementadas as oficinas. Propusemos inicialmente que cada acadêmico escolhesse uma oficina para ser desenvolvida na sala de aula onde realizava estágio. Nesse caso, eu e algum integrante do grupo iríamos até essa escola para levar o material a ser utilizado e participar da implementação.

¹⁷ As implementações nas escolas serão apresentadas no capítulo 3, 4 e 5.

¹⁸ Os ajustes sugeridos pelos acadêmicos são apresentados na medida em que vou contando a escolha das atividades das oficinas nos capítulos que são destinados a elas.

Como esses alunos estavam finalizando as atividades de estágio, poucas implementações das oficinas foram feitas em suas turmas. Quatro deles solicitaram a minha presença nesses dias, nos quais pude coletar dados para esta pesquisa.

Assim, na cidade de Santa Maria, através das escolhas dos acadêmicos, foram realizadas a oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos” (na 6ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias) e a oficina “A ditadura do corpo perfeito” (na 7ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Edson Figueiredo, na 5ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves e na 7ª série da Escola Estadual Edna May Cardoso). Cada implementação teve duração de dois períodos de 50 minutos, ou seja, 1 hora e 40 minutos.

Já que essas quatro implementações haviam sido realizadas nas séries finais do Ensino Fundamental, decidimos que as próximas implementações também seriam em turmas de 5ª a 8ª série, de forma que os resultados fossem todos relacionados à mesma faixa etária. Enquanto decidíamos sobre o lugar onde continuaríamos a pesquisa, uma professora integrante do grupo INTERNEXUS, minha ex-colega de graduação, foi contratada pelo município de Nova Palma para lecionar Ciências de 5ª a 8ª série, o que tornou possível desenvolvermos as oficinas em suas turmas, nas quais provavelmente teríamos mais liberdade e talvez mais tempo.

A professora cedeu suas turmas com grande facilidade e também auxiliou no ajuste dos horários com outros professores da escola (quando precisávamos ocupar os períodos de outras disciplinas). Sendo assim, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2005, foram implementadas as três oficinas em cada uma dessas quatro turmas do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cândida Zasso em Nova Palma-RS, totalizando doze implementações nessa cidade, cada implementação, como em Santa Maria, também teve a duração de dois períodos de 50 minutos (1 hora e 40 minutos).

Como cada turma possuía em torno de 25 alunos e foram envolvidas nesse trabalho 8 turmas (4 de Santa Maria e 4 de Nova Palma), aproximadamente 200 alunos participaram dessa pesquisa.

2.3 Na obtenção e análise dos resultados

Nessa pesquisa, a coleta dos dados se deu de forma a registrar as representações dos sujeitos envolvidos, que neste caso eram os alunos das escolas. Todas as estratégias das oficinas tinham por objetivo possibilitar que os alunos expressassem suas posições sobre o tema, visto que foi através de suas falas e anotações feitas durante as oficinas (recolhidas ao final de cada uma delas) que buscamos identificar suas representações sobre corpo.

Para tanto, foram usados dois diários de campo, um no qual os registros eram feitos por um (a) integrante do grupo INTERNEXUS durante o desenvolvimento das oficinas e outro onde eu fazia apontamentos ao final das implementações. Assim, podia comparar minhas impressões com a do (a) colega do grupo e também corria menos o risco de perder falas relevantes dos alunos.

Várias atividades das oficinas propunham que os alunos registrassem suas opiniões por escrito antes da discussão com o grande grupo, e, ao término de cada implementação, as anotações e também os desenhos (quando solicitados) eram recolhidos juntamente com uma avaliação da oficina por escrito feita pelos participantes, sem identificação por nomes, o que possivelmente deu-lhes maior liberdade de demonstrarem suas opiniões.

Devido à solicitação aos participantes de não assinarem seus escritos não pude diferenciar todas as falas que eram de meninos e as que eram de meninas, apenas consegui identificar algumas que eu lembrava, por serem muito marcantes, ou também pelas próprias falas expressarem o gênero (por exemplo, “*não sou tão feia*”).

É importante registrar também que durante as análises das oficinas que faço nos capítulos seguintes não diferenciei as falas dos alunos que eram anotadas nos diários de campo e as que eram obtidas dos escritos que haviam me entregado. Além disso, quero acrescentar que procurei corrigir erros de ortografia (somente) relativos a essas últimas falas que me foram entregues, para que esses erros não parecessem ser da minha escrita na dissertação.

Não somente as falas dos alunos em relação ao tema, mas muito do que acontecia na sala de aula e na escola se tornava resultado para nós, na medida em que eram relacionados a uma série de questões que nos intrigavam. Assim, nosso foco principal eram as representações dos alunos a respeito do corpo, mas também não escaparam registros, observações e interpretações sobre, por exemplo, os limites e as possibilidades do desenvolvimento de um trabalho dialógico como este,

as reações dos professores das escolas, as próprias reações dos alunos, as nossas impressões e sentimentos.

Adotamos o conceito de representação social a partir da compreensão da vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, em que esta é concebida como resultante da produção de significados pelos discursos e não como um conteúdo que é espelho e/ou reflexo de uma “realidade” que vem antes do discurso que a nomeia (Costa, 1998). Nessa lógica, as representações se estabelecem discursivamente, formando significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos por relações de poder, o que faz com que sejam “mutantes, não fixas, e não expressem, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto ‘correto’, ‘verdadeiro’, ‘melhor’”(Costa, 1998, p.41).

Louro (2001a) então nos coloca que não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas sim, como as representações produzem sentidos, que efeitos causam, como constroem o real. Nesse contexto, Silva (1995) compartilha com as autoras afirmando que a linguagem então é vista não apenas como o meio pelo qual a realidade se torna acessível, mas, sobretudo, como produtora da própria realidade. Dessa forma,

as representações são “aferidas” não através de um confronto com algum suposto “real” e ao qual elas corresponderiam mais ou menos acuradamente, mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão sua credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação (SILVA, 1995, p.199).

Além disso, como baseamos nossa pesquisa em observações e descrições, podemos considerar que sua abordagem é qualitativa, ou seja, trabalha com significações, crenças, atitudes, aspirações (correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos), que não têm como ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001).

Em relação às análises das representações é de suma importância considerar que lancei o meu olhar sobre elas. Muitas vezes compartilhei (com o grupo de pesquisa, com os acadêmicos estagiários, com minha orientadora e outras pessoas que se interessaram pelo trabalho) os resultados que emergiram da pesquisa com as oficinas e, por vezes, notei que havia algumas coisas que só eu percebia e outras interpretações que não haviam sequer se passado pela minha cabeça. Não diferenciei esses olhares durante a discussão dos resultados nessa dissertação,

mas sim, a partir de várias contribuições que dialogaram com minhas percepções fui aos poucos redigindo suas páginas.

Sobre essas distintas maneiras de olhar os dados, considero que a própria pesquisa e as experiências que vivi me ensinaram uma determinada maneira de olhar, não melhor, mas que diverge de outras. Esse aprendizado é comentado por Larrosa (2002b):

Aprender a olhar é racionalizar e estabilizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. É também converter o espaço, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E que sabe, em todo o momento o que é que vê (p. 80).

Através de exaustivas leituras de todas as falas dos alunos, fui identificando as representações que estavam nelas contidas, mas não procurei separá-las em categorias e ir classificando-as ao analisar os resultados de cada oficina. Assim, não citando as representações *a priori*, busquei ir aos poucos discutindo as falas, apresentando as representações que identificava nelas e que por vezes se repetiam nas três oficinas, de modo que o texto fosse fluído aos poucos, talvez tomando uma forma um pouco distante do formato acadêmico, mas que possivelmente torna sua leitura mais imprevisível.

Principalmente através dos resultados percebi que as três oficinas se cruzavam, ou melhor, apresentavam algumas discussões em comum. Dessa forma, encontrei inicialmente certa dificuldade na divisão dos capítulos, já que pretendia fazer uma análise teórica introdutória para cada oficina. Sendo assim, em cada capítulo, antes de abordar as oficinas, procurei tratar de questões que pareciam mais vinculadas ao assunto delimitado por seus títulos, mas como todas dizem respeito ao tema corpo, eles estão interligados.

Destaco que inicialmente pretendíamos filmar as implementações (o que permitiria uma análise mais ampla e que revíssemos certos momentos), mas após conversarmos com a professora da turma, que considerava a filmagem um obstáculo para a espontaneidade e participação dos alunos nas discussões, decidimos por analisar os apontamentos dos diários e as anotações dos alunos e registrar alguns momentos através de fotos, utilizadas com o consentimento dos pais dos alunos, ao

assinarem o “termo de consentimento livre e esclarecido”, cuja cópia se encontra em anexo neste trabalho.



Figura 1

3 CORPO PARA VENDER PRODUTOS E PRODUTOS PARA VENDER UM CORPO

Somos diariamente interpelados por uma diversidade de imagens, enunciados, palavras, sons, enfim, estamos em constante interação com o mundo e somos construídos por ele, ao mesmo tempo em que também o construímos. A escola embora com o mérito de ser responsável por formar, educar, ensinar, transmitir valores, não é, e provavelmente nunca foi, solitária na formação de identidades¹⁹, de representações, de subjetividades, na medida em que ela faz parte de uma trama de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos.

Para Costa (2000a), os programas de tv, catálogos de propaganda, revistas, literatura, jornal e cinema, são meios que operam constitutivamente em relação aos objetos, sujeitos e verdades de seu tempo. Esses meios podem ser entendidos como artefatos culturais, se concebermos a cultura em conformidade com o que Veiga-Neto (2002, p.177) define: “podemos entender a cultura como o conjunto de representações que se manifestam em discursos²⁰, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder”.

Encontramos a todo momento comerciais diversos (de relógios, jóias, computadores, chicletes) chamando a atenção do público a partir de corpos *seminus magros*, malhados, sem rugas, e esses mesmos corpos também são usados para venderem certos produtos (lights, diets e cosméticos, por exemplo) que supostamente tornariam semelhantes os corpos dos consumidores a eles (aos corpos modelos), ou seja, ao mesmo tempo em que há corpos (geralmente nus e femininos) para vender produtos, também existem produtos que vendem um determinado corpo. Nesse sentido, as imagens publicitárias não apenas tentam vender os produtos, mas, ao associá-los com certas qualidades também desejáveis,

¹⁹ Uso o termo identidade conforme Hall (1998) descreve: a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade e variedade de identidades possíveis, com cada uma das quais podemos nos identificar por um determinado período de tempo.

²⁰ Veiga-Neto (2000, p. 56) com base em Foucault define discursos como “histórias que se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade”. Ocupamos sempre uma posição nessa rede discursiva de modo a sermos constantemente interpelados por inúmeros enunciados que instituem um conjunto de significados que, “ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual daremos sentido às nossas vidas” (Ibid., p. 57).

acabam por vender uma “visão de mundo”, um estilo de vida e um sistema de valores congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo (Kellner, 1995).

Desse modo, passamos a desejar, a consumir, a adotar estilos, a seguir padrões e vamos dependendo de certos requisitos para sermos felizes, para nos acharmos bonitos, para estarmos de acordo com a “moda”, enfim, para correspondermos ao imperativo da época. Veiga-Neto (2002) cita Seabrook (1988) que afirma:

o capitalismo não entregou os bens às pessoas; as pessoas é que foram entregues, cada vez mais, aos bens; (...) o caráter e a sensibilidade das pessoas foram sendo reelaborados de modo que elas se agrupam em função das mercadorias, experiências e sensações (...) cuja venda dá forma e significado às suas vidas (SEABROOK, 1988, p. 183 apud VEIGA-NETO, 2002, p. 174).

Do ponto de vista dos Estudos Culturais, de acordo com Silva (2004), o conhecimento propriamente escolar é equiparado, de certa forma, por exemplo, ao conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de um anúncio publicitário. Os dois expressam significados social e culturalmente construídos, fabricam representações, buscam influenciar as pessoas, e estão imersos em complexas relações de poder. Ou podemos dizer, “ambos estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social” (Silva, 2004, p. 136).

A mídia²¹ funciona então como uma “pedagogia” e acaba por decidir o que é bom e o que não é bom para o conjunto da sociedade. Tal é o seu alcance nos lares do mundo inteiro que o fato de ter sido veiculado pela televisão vem sendo a referência que mais pesa para discutir-se ou não certos temas, inclusive na escola. Nessa compreensão, Santos (2000) afirma que:

(...) o que é transmitido à maioria da humanidade, é de fato, uma informação manipulada, que em lugar de esclarecer, confunde. A informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir e outro para convencer. Este é o trabalho da publicidade. A informação sobre fatos que acontecem não vem da interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira dos fatos (p.39).

²¹ Estou considerando a mídia como um conceito abrangente que envolve: revistas, rádio, cinema, televisão, enfim, os meios de comunicação contemporâneos.

Fischer (2001a) acrescenta que, na cultura de nosso tempo, quase desaparece a separação entre o público e o privado, pois os meios de comunicação “viverem” das emoções das pessoas, dos seus sentimentos, desejos, angústias, frustrações, medos, esperanças. Conforme enfatiza a autora, revistas, noticiários da TV, novelas e principalmente as mensagens publicitárias se constroem a partir do que é mais privado e íntimo na vida da população e, dessa forma, “aprendemos a nos ver na mídia, ela nos contempla, ela nos acolhe através da nossa intimidade, através da intimidade das grandes figuras públicas ou mesmo da intimidade das pessoas comuns” (p.55).

Todos os discursos de como devemos ser e estar no mundo quando emergem dos meios de comunicação adquirem uma força particular (Fischer, 2001b). Nesse caso, as “dicas” médicas e até as religiosas e morais, em relação ao que é certo fazermos com cada parte de nossos corpos, comunicadas através de especialistas das mais diversas áreas, ampliam seu espaço de alcance público através da mídia e “conferem à própria mídia, ao próprio meio, um poder de verdade, de ciência, de seriedade” (Fischer, 2001b, p. 50).

Johnson (2000) ratifica as palavras da autora acima citada, afirmando que as formas públicas e as formas privadas de cultura não estão isoladas entre si, pois a produção cultural geralmente envolve publicação (tornar público formas privadas) e da mesma forma os textos públicos são consumidos e/ou lidos privadamente e vão compondo subjetividades. O mesmo autor ressalta que, tanto os conhecimentos públicos quanto o domínio privado da cultura, são objetos de investigação dos Estudos Culturais, que os consideram necessariamente e profundamente implicados em relações de poder.

3.1 Definindo os Estudos Culturais

Conforme Nelson, Treichler e Glossberg (1995), os Estudos Culturais tratam-se de uma alquimia que envolve muitos campos de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise e o pós-estruturalismo. Esse campo caracteriza-se por não ser simplesmente interdisciplinar, mas sim, freqüentemente e “agressivamente” antidisciplinar, o que faz com que mantenha uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas.

Nelson Treichler e Grossberg (1995, p. 11) afirmam que definir “o que os Estudos Culturais realmente são” pode se tornar impossível para todas as épocas e lugares, mas citam uma definição aberta sugerida por Tony Bennett (1992), segundo a qual os Estudos Culturais são um campo que reúne uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, que, embora possam ser divergentes, “partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder” (TONY BENETT, 1992 apud NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 11).

De acordo com Costa (2000b), as obras que inauguram os Estudos Culturais começam por questionar, nos anos 50, as concepções ainda vigentes inspiradas na análise de cultura de Mathew Arnold, onde a cultura popular sempre era posicionada como a outra face de uma suposta “verdadeira cultura”. Essas obras foram produzidas por autores originados de famílias britânicas de classe operária e que eram dos primeiros estudantes desse segmento, graças ao processo de democratização que havia oportunizado o acesso à educação universitária britânica.

Raimond Williams e Richard Hoggart, a partir das suas obras, respectivamente, *Culture and society* (1958) e *The uses of literacy* (1957) deram origem, na década de sessenta, na Grã-Bretanha, ao campo de pesquisas denominado Estudos Culturais, institucionalizado no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies) da Universidade de Birmingham (Costa, 2000b).

Nesses trabalhos, eles analisavam a cultura popular como seus integrantes e não como quem olha a distância, sem nenhum contato. A obra de Raymond Williams se estrutura no sentido de rejeitar uma noção singular e dominante de cultura, questão central no campo dos Estudos Culturais (Costa, 2000b). Nesse campo, conforme Johnson (2000, p. 30), “todas as práticas sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, podem ser examinadas pelo trabalho que elas fazem – subjetivamente”.

Podemos dizer que os Estudos Culturais nos proporcionam aproximações de uma compreensão dos mecanismos de poder e das pedagogias que vão nos construindo a partir de determinadas estratégias de governo, muitas vezes sutis, e que não correspondem a meios declarados de dominação. Os estudos desse campo já estabeleceram vários avanços no entendimento dos jogos de poder pelos quais se

estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos sendo cada vez mais governados (Veiga-Neto, 2000).

3.2 A mídia como pedagogia : poder destrutivo ou produtivo?

Silva (2004, p.140), pensando no papel da escola frente a essas outras pedagogias, nos diz que: “a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está presente nas vidas de crianças e jovens não pode ser simplesmente ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo”. É importante acrescentar que a escola, além de dividir com outros espaços o poder constituidor de verdades, também vem ignorando a discussão relativa a esses outros locais que agem em nossas vidas.

Pouco ou quase nada se discute sobre as influências da mídia no nosso cotidiano, por exemplo, o quanto somos capturados a ponto de desejarmos consumir determinados produtos, como acabamos por sonhar com corpos perfeitos de acordo com os ideais apresentados na televisão, revistas, outdoors, de que maneira estamos sendo “fabricados” a partir dessas narrativas e por que uma leitura crítica dessas questões pode nos ser útil para o entendimento de nossa existência, de nossas necessidades e desejos.

Não é necessário entendermos os meios de comunicação de massa (a mídia) como malévolos ou intencionalmente produtores de subordinados e alienados, mas sim os concebermos como meios de produção e reprodução de discursos que, segundo Rocha (2000), por terem desenvolvido a capacidade de grande penetração, ou seja, falarem com inúmeros indivíduos nas mais diferentes partes do planeta e ao mesmo tempo, produzirem e fazerem circular rapidamente um grande número de informações, vêm se tornando formadores de verdades e certezas, inventando, reforçando e multiplicando formas de viver e pensar o mundo.

Ao não considerarmos a mídia como destrutiva ou não lhe darmos o rótulo de “poder supremo, dominante” que age sobre os dominados, nos aproximamos das concepções de Foucault e da perspectiva pós-estruturalista²² a respeito do poder. Para Foucault (1999), o poder não é superestrutural, nem pode ser concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia; ele está em todas as instâncias da

²² De acordo com Silva (2002), a perspectiva pós-estruturalista, ao basear-se na noção de poder compreendida por Foucault, nos desaloja da posição privilegiada de analisar o poder sem estar envolvido com ele. Uma melhor caracterização da crítica pós-estruturalista é encontrada no capítulo 5 onde trato da cultura e da linguagem na constituição de um ideal de corpo.

sociedade e se produz a cada instante, atingindo corpos, gestos, comportamentos, pensamentos, desejos. Dentro desse entendimento, o poder é então exercido, seus efeitos na condução de ações não devem ser “atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (Foucault, 1999, p. 26)

Nessa direção, Costa (1998) explicita a compreensão foucaultiana de poder, concebendo-o como disseminado, circulante, capilar e, também, produtivo²³ e não como centralizado e repressivo. Trata-se, segundo ela, de uma visão não inocente de poder, mas que não é igual à desconfiança generalizada e ávida por detectar uma certa força malévola, dissimulada e enganadora que encobriria a “verdadeira realidade”, “boa” e “justa”. Para ela, “o sentido da não-inocência é o de reconhecer a existência de um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades” (Costa, 1998, p. 41).

Veiga-Neto (2000), dentro dessa perspectiva, complementa a discussão afirmando que o poder é produtivo, pois inventa estratégias que o potencializam e engendra saberes que o justificam e o encobrem, ele age com eficiência sobre sujeitos “aparentemente” livres e, assim, economiza os custos de dominação. Por outro lado, o autor também apresenta o conceito de poder desenvolvido pela teoria crítica, que parte dos intelectuais dos Estudos Culturais ainda partilha, ou seja, um entendimento do poder como algo que se possui, a fim de submeter os outros (dominados) à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado (MATTELART E NEVEU, 1997 apud VEIGA-NETO, 2000).

Para Veiga-Netto (2000), a forma de aproximarmos o pensamento de Michel Foucault com os Estudos Culturais é tecermos relações com as produções mais recentes desse campo, mais especificamente a crítica pós-estruturalista e, nesse caso, deixar um pouco de lado as vertentes dos Estudos Culturais mais identificadas com o conceito de poder desenvolvido pela teorização crítica.

3.3 Em busca de incertezas

Talvez seja difícil agirmos no sentido de uma mobilização política, em reação contrária aos saberes transmitidos pela mídia enquanto formadora de determinadas

²³ Produtivo no sentido de produzir significados, saberes, verdades.

verdades e representações que nos aprisionam em certos padrões de felicidade, de beleza e consumo, e também não seja fácil agirmos em relação ao currículo escolar enquanto formador de subjetividades, enquanto produtor de exclusões de saberes, culturas e grupos sociais. Mas acredito que é essencial inicialmente nos darmos conta dessas sutilezas que vão nos formando, e como professores, começarmos a criar novos espaços de discussão, que incluam essas compreensões a respeito das relações culturais (e de poder) às quais estamos atrelados.

Dessa maneira, conforme Veiga-Neto (1996, 2000) não desaparece a dimensão política de nossas ações, mesmo que não pretendamos buscar soluções ou “finais felizes”, pelo contrário, se levarmos em conta a vertente pós-estruturalista, a nossa prática política será ampliada, pois iremos considerar que ela se estabelece na arena das discussões, dos argumentos e contra-argumentos, da negociação e dos acordos. De acordo com ele, tudo sendo político, pode e deve ser questionado, mesmo que esse questionamento constante não nos leve a um estágio final. Não existe um lugar último nem um tempo final para a liberdade e para a felicidade permanentes, pois elas não estão num lugar, mas sim na possibilidade de permanentemente pensar, criticar e tentar mudar o que é dito sobre o mundo e o que é feito no mundo.

Veiga-Neto (1996, 2000) chama de “hipercrítica”²⁴ essa permanente reflexão e desconfiança em relação a qualquer verdade dita ou estabelecida e, segundo ele, aqui se incluem também as próprias verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. A constante problematização das verdades e a desconstrução das narrativas e enquadramentos que nos limitam permitem olharmos de outras e novas maneiras para as coisas e nos conduzem para uma melhor compreensão da trama de relações de poder da qual fazemos parte. Esse entendimento nos desobriga de encontrar um “porto seguro” e de buscar verdades absolutas e nos envolve numa incessante investigação sobre as coisas que se dizem e que se sabem. O autor resume na seguinte frase o caráter contingente da hipercrítica: “temos de descobrir não a saída do labirinto, mas as melhores maneiras de nos movimentarmos nele” (Veiga-Neto, 2000, p. 49).

Nessa direção, conforme Kellner (1995), a educação precisa prestar atenção às formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre nossas

²⁴ Veiga-Neto (1996, p.169) diz que a crítica pós-estruturalista é uma “crítica da hiperdesconfiança, da hiper-suspeita, é uma crítica da crítica”.

vidas apenas começamos a compreender. Ele recomenda que as escolas tentem desenvolver uma pedagogia preocupada com a leitura de imagens, implicada no aprendizado de apreciá-las, decodificá-las e interpretá-las, que analise tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que comunicam.

Assim, se primeiramente entendermos que somos diariamente “ensinados” através de diversos discursos, na escola e fora dela, podemos passar a nos questionar sobre esses “saberes” muitas vezes implícitos, escondidos, não declarados. Se fugirmos da lógica “dominantes *versus* dominados”, podemos nos aproximar do pensamento de Foucault sobre as relações de poder e passar a entender que essas relações se dão nos mais variados contextos e situações e que o poder está em todas as instâncias sociais.

Quero também destacar as considerações de Veiga-Neto (2000) de que podemos adotar o sentido foucaultiano de poder, mas também reconhecer as imposições verticais de dominação de que somos alvo intensa e constantemente, seja por parte das instituições e do Estado, seja por parte de outras frações da sociedade.

O autor citado acima explica que se Foucault centrou suas análises sobre a fabricação do sujeito moderno²⁵ utilizando um entendimento peculiar acerca do poder (microfísico, horizontal, distribuído, capilar), nada impede que se mantenha essa idéia, mesmo quando se olha para as outras relações que se dão entre diferentes instâncias e níveis sociais. Segundo ele, a essas outras relações (macroscópicas, verticais, centralizadas, maciças), podemos dar outros nomes, como violência, dominação, etc., para que, dessa forma, fique claro que há, entre essas relações e o poder, uma diferença que não é apenas de intensidade ou de lugar em que atuam, mas principalmente, da própria natureza de cada uma.

Sendo assim, o importante não é encontrarmos respostas que nos satisfaçam plenamente ou certezas que nos dêem estabilidade, mas sim estarmos sempre vivendo um processo de interrogações sobre nós e acerca do mundo no qual vivemos, sobre a escola, as produções curriculares, a mídia, os livros didáticos, as imagens publicitárias, ou seja, sobre tudo que vem nos constituindo como sujeitos; é

²⁵ A questão da fabricação do sujeito moderno é discutida no capítulo 4.

este o primeiro passo para realizarmos mudanças em nossas vidas, mas é claro, se assim desejarmos.

3.4 Tudo aquilo lá para fazer a propaganda de um relinho no pulso...²⁶

Diante do desafio de possibilitar aos alunos leituras críticas de pedagogias que produzem representações sobre nossos corpos, para que esses pudessem discutir seus corpos no âmbito da cultura da qual fazem parte, desenvolvi junto com o grupo de pesquisa a Oficina “**Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo**”, cujo objetivo primeiro é problematizar na sala de aula os discursos que sugerem o que as pessoas devem consumir e influenciam a maneira como percebem seus próprios corpos.

Através de propagandas de revistas coletadas desde meu estágio (quando já pretendia trabalhar na leitura das mesmas) e também encontradas pelos demais participantes do grupo de pesquisa, fomos iniciando a elaboração dessa oficina.

Como queríamos inicialmente mapear as representações dos participantes a respeito das propagandas (que ilustram a página anterior ao capítulo dessa oficina - Figura 1), decidimos num primeiro momento entregá-las sem fazer qualquer comentário sobre elas e apenas pedir que as observassem, discutissem com o colega ao lado e escrevessem uma frase ou um comentário para após ser debatido.

Após uma discussão sobre a linguagem, as imagens e as estratégias empregadas pela publicidade para interpelar os possíveis consumidores, resolvemos acrescentar as músicas “*Nádegas a declara*”, de Gabriel Pensador e “*3ª do Plural*”, dos Engenheiros do Hawaii, que estavam tocando nas rádios no momento e foram lembradas por serem relacionadas às discussões da oficina.

A música “*Nádegas a declarar*” é uma crítica à grande exposição do corpo nu feminino nas revistas e programas de televisão:

*“A-aha! Vai sair na revista e o povo vai dizer que você é artista, porque agora bunda é arte, é cultura, é esporte, é até filosofia, quase uma religião”;
“(...) esse papo não é só pras meninas, é pra todos esses caras que dão força, que dão linha, no concurso, na promessa de futuro, no programa de TV e no rádio toda hora pra você”.*

²⁶ Essa frase foi proferida por um aluno da 5ª série da Escola Cândida Zasso em Nova Palma – RS durante a realização da oficina “Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”.

Já a música “3ª do Plural” trata do consumismo, da concorrência do mercado, da força da publicidade para convencer os consumidores: “(...) *vender...comprar... vedar os olhos, jogar a rede...contra a parede, querem te deixar com sede, não querem te deixar pensar, quem são eles? Quem eles pensam que são?*”

Como nas escolas o tempo para desenvolver as atividades era bastante limitado, a partir das sugestões dos acadêmicos que participaram do curso das oficinas, escolhemos apenas uma música para aplicar nas turmas. A música “*Nádegas a declarar*” foi a escolhida, pois a consideramos com mais elementos para gerar discussão, embora confesso que tive um certo receio de levá-la na escola, devido a alguns termos como “bunda”, “piranha”, “virilha” que estão na letra, mas arrisquei, afinal, muitos ouvem diariamente músicas com essas palavras e poucos param para pensar no que as letras querem dizer; algumas, como essa, acredito que necessitam serem refletidas.

Finalizamos a oficina com o texto “*Beleza artificial*”, de Martha Medeiros (2004)²⁷, autora que sempre gostei de ler naquelas horas em que buscava fugir um pouco do “meu mundinho”, contudo, na ilusão de que estava fugindo dele, acabei achando este texto interessante para incorporar às oficinas. Ele trata do culto à imagem e da busca desesperada por se ter o corpo que é definido pelo mercado como desejável, negando segundo a autora, aquilo que nos caracteriza e nos diferencia.

Tanto na música quanto no texto, pensamos em solicitar aos alunos que escolhessem frases que lhes chamavam atenção e comentassem com o grande grupo. Em nenhuma atividade pretendíamos fazer perguntas, já que as próprias falas dos alunos encaminhariam as discussões.

Essa oficina foi implementada apenas na cidade de Nova Palma, pois nenhum dos acadêmicos que implementaram as oficinas optou por ela. A justificativa dos acadêmicos para a não escolha dessa oficina foi o fato de que precisavam escolher apenas uma (devido à necessidade de cumprirem o programa de conteúdos do ano) e, nesse caso, deram preferência por aquela que gostaram mais e pensaram ser a mais relacionada com o contexto dos seus alunos.

Em Nova Palma, no primeiro momento dessa oficina, quando solicitamos que os alunos fizessem o comentário (escrito e depois falado) sobre as propagandas de

²⁷ MEDEIROS, M. **Beleza artificial**. Zero Hora, Porto Alegre, 26 dez. 2004. Caderno Donna, p. 18.

revistas, muitos sentiam insegurança em expressarem-se e me chamavam na classe perguntando: - “Está certo?”, - “É para fazer assim?”. Percebi que eles estavam preocupados em responder de acordo com o que “acreditavam que eu queria ouvir”.

Corrêa (2000b, 2004) considerando a escolarização como um modo de uniformização, compartilha com Varela e Álvarez-Uría (1992) que compreendem a invenção da escola como uma forma de controlar as populações para melhor governá-las, para produzir sujeitos obedientes que respondessem e se portassem exatamente de acordo com o que a escola ensinava. Essas contribuições nos fazem refletir sobre a preocupação dos alunos com meu possível julgamento frente às suas falas, o que inicialmente foi um obstáculo para que se manifestassem, pois pareciam com medo de fugir do que a escola e a professora esperavam deles.

Analisando o processo de escolarização no Brasil, Corrêa (2000b) aponta que os especialistas que plasmaram a escola a partir das intensões militares (durante o Estado Novo²⁸) aplicaram às relações professor-aluno o modelo da teoria da comunicação²⁹. Nesse caso, a dupla professor-aluno passa a ser a unidade fundamental da comunicação escolar, entre cada aluno e o professor existem as mensagens, que são “adequadas segundo critérios de cientificidade, moral e segurança nacional” (Corrêa, 2000b, p.68), ou seja, há um aprendizado do consenso.

Além disso, outras perguntas dos alunos durante o desenvolvimento dessa e das outras oficinas como, por exemplo: - “É para entregar?”, - “Vale nota?” me fizeram pensar sobre a série de limites, citados por Corrêa (2000b) que têm funcionado como garantias da escolarização, e entre eles estão as avaliações: “controle sobre o tempo, sobre os saberes e sobre os corpos que são exercidos por meio de programas de ensino, seleções de conteúdos, leis, horários, avaliações, etc.” (Ibid, p. 75).

Essas frases que eu mesma muito pronunciei em meu período escolar e até na faculdade, são bons exemplos dos “vícios” que desenvolvemos à medida que nos

²⁸ O Estado Novo surgiu em 1937 no Brasil e durou 20 anos e corresponde à onda totalitarista que assolava o mundo (nazismo, fascismo, etc.), nesse período, o ensino secundário funcionava como uma educação pré-militar. Fascinados pelas possibilidades de fabricar brasileiros produtivos, dóceis e patriotas, os militares investiam na formação de especialistas – sob a orientação de pesquisadores norte-americanos - que tinham a responsabilidade de formar professores para transformar o Brasil numa grande nação (Corrêa, 2000b).

²⁹ Na teoria da comunicação a aprendizagem é “entendida como um processo de comunicação ou assim considerada, situa-se dentro do círculo de problema da recepção, elaboração e transmissão através do tempo e do espaço” (HANS, 1968 apud CORRÊA, 2000b, p. 67).

escolarizamos. Há para o aluno e para o professor um “modelo de aula” com algumas rotinas que a caracterizam, ou melhor, representações sobre o que vem a ser uma aula, e enquanto sujeitos da escola damos nossa parcela de contribuição para tudo permanecer desta forma, tudo se repetir, tudo se reafirmar.

Além disso, quando se propõe práticas como essas oficinas, os alunos ficam inicialmente perdidos, alguns interpretam como uma autorização para “fazer bagunça”, não se sentem à vontade com a liberdade, estranham o fato de poderem falar e de realmente “fazerem a aula”, acontecimento em geral marcado pela fala do professor.

Segundo Silveira (2001), que discute sobre a necessidade da oralidade ser um saber escolar, pesquisas já demonstraram que o professor fala cerca de 70% do tempo da aula, e essa fala se ocupa também de organizar quem pode falar, sobre o quê, quando, e até mesmo, muitas vezes, com quais palavras e com qual tom de voz, e dessa forma, a oralidade dos alunos não vem se constituindo num dos “saberes” desenvolvidos na escola. A cultura do certo e do errado, a dependência da avaliação do professor a partir de uma nota, o fazer apenas para certificar e aprovar, são os principais “saberes” que vêm sendo aprendidos na escola desde cedo pelos alunos e pelos professores, que também já foram alunos um dia, e certamente estão marcados pela “cultura escolar”.

Antes de iniciar a apresentação das falas dos alunos relativas à análise das propagandas, acredito ser relevante comentar que os alunos mais novos (da 5ª série) ficaram bastante eufóricos com as figuras de mulheres quase sem roupas nos anúncios, turma na qual foi bastante difícil essa implementação. Vale lembrar que ocupei os dois últimos períodos da manhã, nos quais eles teriam aula de Educação Física, portanto, muitos não estavam mais a fim de ficar ali, queriam estar no pátio jogando. Silva e Soares (2005) comentam esse contraste entre o desejar ir para a escola e o não desejar estar na sala de aula, pois a escola vem significando para muitos encontrar os amigos, conversar, expressar a sexualidade, exercer a sociabilidade - atitudes que geralmente são mais desenvolvidas nas aulas de Educação Física – e a sala de aula vem sendo sinônimo de monotonia e de discussão alheia aos interesses dos adolescentes.

Em relação à temática da oficina, é importante considerar que, na escola, a preocupação com o corpo também fica quase sempre a cargo da Educação Física, o professor de ciências fala sobre o corpo humano só na 7ª série e os alunos sentem

no mínimo um estranhamento ao conversar sobre seus hábitos e suas vidas na sala de aula, que tem sido historicamente o lugar de ouvir o professor, de copiar, de aprender conteúdos e de fazer prova.

Essas observações me fazem lembrar de uma outra experiência minha como professora de uma turma de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, os quais estudavam numa escola organizada por ciclos e cuja avaliação não era por nota, mas por parecer. Nessa escola, periodicamente realizávamos reuniões pedagógicas cujo assunto principal sempre era a disciplina dos alunos, já que a maioria dos professores estava perturbada com o desinteresse de alguns estudantes e com as bagunças na sala de aula (as quais eles justificavam pelo fato dos alunos não serem avaliados por provas, o que tornava os mesmos despreocupados). Nas reuniões, lembro que a única professora que não se dizia incomodada era a de Educação Física, pois, para ela, todos os alunos eram interessados, e os que tinham menor rendimento nas outras aulas, eram os que tinham maior rendimento nas aulas de Educação Física.

Penso que isso seja um sinal para pensarmos o quão pouco atrativas vêm sendo as aulas de sala de aula, o quanto tem valido mais sair para o pátio jogar e estar livre. Não quero com isso desvalorizar as disciplinas mais teóricas, mas me questiono sobre o que é preferência do aluno hoje e em outras épocas (no meu tempo de escola também era assim) e que disciplina é essa que acaba por diminuir a vontade de aprender, mas é defendida como fundamental para a aprendizagem?

Veiga-Neto (2001) ao referir-se ao discurso da disciplinarização (em termos de atitudes, comportamentos, hábitos etc), comenta que as exigências são em nome de uma boa e frágil aprendizagem e, ao se dizer isso, em geral não se considera que existam outras razões para tais cobranças. Ele obviamente não exclui a atenção e a concentração como necessárias para que se aprenda alguma coisa, mas acrescenta que por detrás da imposição da disciplina, há um objetivo que pouco tem a ver com a aprendizagem do que se está ensinando, “esse objetivo é a própria disciplina, isto é, a imposição da disciplina visa à própria disciplina” (Veiga-Neto, 2001, p.47).

Após essas considerações, começo apresentando como transcorreu a primeira atividade dessa oficina nas turmas que a desenvolvi, trazendo as falas dos alunos que emergiram nessas implementações.

Ao analisarem as propagandas, acho importante registrar que os alunos, em geral, demoravam para interpretá-las. Muitos, principalmente os mais jovens, simplesmente reproduziam o que a propaganda transmitia, ou só mudavam as palavras, posições que se assemelham às que Hall (1973 apud ESCOSTEGUY, 2000, p.151), ao tratar das posições das pessoas frente às mensagens televisivas, descreve como dominantes, ou seja, decodificaram o sentido da mensagem segundo as referências da sua própria construção e não identificaram as estratégias da publicidade. Cito abaixo os exemplos:

“É uma propaganda de um relógio a prova d’água” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Novo Nissin Lámen Light tem 33% menos calorias. 85% menos gordura. Que serve para emagrecer.” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Usam o produto para deixar a mulher mais bonita, para incentivar a mulher a se gostar mais, chamar atenção etc.” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Eu entendi que o rapaz está tomando banho. É bom, higiênico, ficar limpo faz bem ao corpo humano” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

Essa não problematização das mensagens publicitárias pode estar relacionada ao governo sutil, quase imperceptível e sedutor que essas pedagogias exercem sobre nós (e sobre nossas representações) que, por serem tão corriqueiras em nossas vidas, passam despercebidas, gerando nossa conformidade. Ocorre que, conforme tão bem explicita Rocha (2000, p. 129), “este mundo mítico-mágico reproduzido e produzido pela mídia é, além do aparentemente único possível, aquele no qual, dizem, ‘se pode acreditar e confiar’”.

Os alunos também podem somente ter expressado com outras palavras o anúncio, por talvez acharem que essa era a “resposta certa”, já que estão acostumados a repetirem as falas dos professores e a reproduzirem suas mensagens, o que lembra o modelo de comunicação já apresentado por Corrêa (2000b)³⁰, no qual a relação professor-aluno busca efeito semelhante ao da relação televisor-telespectador ou propaganda-consumidor, ou seja, relações nas quais

³⁰ Na página 55 dessa dissertação.

existe um lugar (um sistema) de onde provém as informações e outro onde as informações são recebidas.

A última fala, “*é bom, higiênico, ficar limpo faz bem ao corpo humano*”, também sinaliza para a idéia de que ser saudável é apresentado como um estado intensamente relacionado com a higiene, principalmente com a higiene individual, o que, conforme Kruse (2001), tem sido apresentado historicamente na escola como conteúdo da disciplina de Ciências, ou seja, o capricho com o próprio corpo é valorizado como o fator mais importante para se ter um corpo com saúde.

Sobre isso, Goellner (2005) comenta que, a partir do século XVIII, os médicos se tornaram figuras centrais que cuidavam do corpo individual e do social, motivo que os levou a proporem inúmeras intervenções, privadas e públicas, voltadas para os cuidados corporais, dentre elas, a preocupação para com a educação dos indivíduos; “uma educação higiênica, portanto, corporal” (p.36). Assim, a representação de que a higiene corporal está diretamente implicada na saúde é ligada à representação de um corpo padrão disciplinado, controlado e civilizado, que é construída e reforçada principalmente nas escolas, nas igrejas e nas famílias.

Por outro lado, quero relatar que outros alunos demonstraram perceber as estratégias da publicidade para convencer os consumidores, aproximando-se da posição de oposição que Hall (1973 apud ESCOSTEGUY, 2000, p.151) define como um entendimento da proposta dominante da mensagem seguido de uma interpretação com base em uma referência alternativa. Notei divergências em relação às interpretações, criticidade e respostas mais elaboradas à medida que avançavam na escolaridade, diferenças essas evidenciadas de forma mais clara principalmente da 5ª para 6ª série, mas que não impediram o trabalho.

Essas oficinas foram implementadas da escola básica a pós-graduação (em forma de mini-curso que desenvolvemos em um evento), e isso prova que este tema não tem idade específica para ser discutido, são questões que nos atravessam e nos atingem em qualquer faixa etária. As discussões eram sempre ricas, cada turma possuía sua singularidade, suas particularidades, o que vem contrariar a fala dos acadêmicos que acreditavam que os alunos precisavam de pré-requisitos para participarem das discussões, comentário também realizado por muitos de nós professores, que ao subestimarmos os alunos, ou acharmos que não corresponderão àquilo que desejamos ouvir deles, acabamos por sepultar uma idéia ou uma prática alternativa e por defender um fazer sempre igual.

Criticando as propagandas, muitos estudantes deixaram vir à tona representações que também remetem ao que vem sendo permitido ou não para nossos corpos, nossos olhos, nossos pensamentos, provenientes de discursos familiares, religiosos, escolares. Exemplifico essas questões na fala de um aluno da 5ª série (fazendo referência a uma imagem de corpo seminú), que mostra um impedimento de olhar, uma fuga no sentido de contemplar um corpo que não é o padrão feminino repleto de pudores que ele está acostumado a aceitar como “o correto”: *“Eu acho que não tem nada a ver isso, **não está com Deus** (...). Acho também que não tem nada a ver com a gente **eu olho e não vejo a menor graça nessa propaganda**”.*

Louro (2001a), descrevendo os diversos aprendizados que a escola nos lega e que incorporamos a ponto de fazerem parte dos nossos corpos, nos diz que:

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras (p. 61)

Assim como esse aluno, muitos estudantes deixaram vir à tona representações relacionadas ao corpo feminino. Nas falas que pregam uma “certa moralidade”, a crítica à exposição do corpo nu recai sobre a mulher, esta é considerada leviana, não correspondendo à conduta desejada para seu sexo. Abaixo algumas falas:

“O que tem a ver mulher pelada com iogurte?” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“Nós achamos que é uma **vergonha** posar quase sem roupa, mostrar tudo. Quem faz isso é burro porque quer **vender o corpo**, isso não se faz nem em revistas.” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Sobre a propaganda do perfume **essa mulher se acha**, precisava ficar pelada se exibindo só para ganhar dinheiro?. Não seria melhor ficar com roupa?” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Que essa gravura ofende principalmente as mulheres, devido a passar a **má impressão sobre elas**” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Todas essas últimas colocações sobre o corpo da mulher dizem respeito às representações de um corpo padrão feminino, recatado e adequado na sociedade,

que influenciam nas permissões e proibições conferidas às mulheres. Para Andrade (2004), através de uma rede de saberes em que o corpo se insere, se estabelecem, sempre, novas relações de poder que vão posicionando os sujeitos de modos diferenciados no espectro social, e estes saberes também estão relacionados com a sexualidade das pessoas, com as formas de ser homem ou mulher, branco ou negro, jovem, adulto ou velho. Assim, esses discursos que falam sobre nós, vão produzindo o que somos e o que devemos ser para sermos aceitos na sociedade e não sofrermos preconceitos.

Precisamos perceber que tanto a censura e o julgamento dos corpos femininos expostos nos comerciais, quanto o próprio desnudamento deles, estão implicados em relações de poder. As mulheres se encontram na tensão entre possuir um corpo tradicional (mulher-mãe, mulher-esposa comedida nos gestos e expressões) e um corpo para seduzir (veiculado pela mídia, usado como estratégia da publicidade e talvez por isso hoje também valorizado na sociedade), representações que podem ser encaradas como a histórica submissão e inferioridade do corpo feminino em relação ao masculino, pois dizem respeito a um corpo-objeto, de “cama e mesa”, conforme é analisado por Bruhns (2005), a qual também enfatiza que manifestações de oposição a esses valores igualmente são verificadas ao longo da história, em diferentes contextos.

Há, além disso, comentários de alguns alunos que, além de revelarem uma crítica ao uso do corpo feminino para vender produtos, exemplificada na fala “*tudo aquilo lá para fazer uma propaganda de um relógio no pulso*” (5ª série)³¹, também demonstram uma admiração pelo corpo da propaganda: “*ela está assim para tirar fotos só para ganhar dinheiro, ser famosa, exibir-se, só para dizer que tem o corpo lindo* (5ª série).

Nessa última fala evidenciam-se também as representações de um corpo belo³², produzidas e veiculadas na mídia, que existem nos dias que correm e o quanto é difícil afastarmos-nos delas, já que, conforme Santaella (2004), é tão grande

³¹ Comentário referente a propaganda de um relógio que traz uma mulher contemporânea no lugar daquela representada na pintura “O Nascimento da Vênus” de Botticelli. Nessa propaganda é difícil identificarmos o próprio relógio em seu pulso, pois é o corpo dela que chama a atenção, já que está seminua, com cabelos tingidos e usando um *piercing* no umbigo.

³² No capítulo 5 discuto sobre o papel da cultura e da linguagem na construção de representações de um corpo belo.

a força dessas imagens midiáticas que, mesmo quando sabemos que elas exercem poder sobre nossos desejos, não estamos livres de suas influências “inconscientes”.

Uma outra observação de um aluno indica que essas representações de um corpo belo estão ligadas também a uma associação entre beleza e felicidade, pois ao censurar o conteúdo da propaganda analisada, ele também deixa implícito que a mulher da imagem tem um corpo desejado e por isso pode exibir-se e achar que seu corpo a faz feliz, segue abaixo:

*“Muitas vezes pessoas usam seu corpo para fazer propagandas de roupas e calçados, mas na verdade o que expressam realmente é o corpo. Essas mulheres **pensam que seu corpo é essencial para uma vida feliz.** Porém, no entanto não passa de uma maneira para chamar a atenção” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Costa (2000a), a partir de uma análise pós-estruturalista, nos permite entender essas pedagogias culturais como produtoras de identidade, na medida em que suas linguagens não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, mas principalmente as instituem. É nesse entendimento que podemos refletir sobre a instituição do corpo belo que hoje nos serve de referência.

Poucos alunos comentaram que o corpo feminino é o que se encontra mais exposto e nenhum se deu conta de que as revistas traziam apenas imagens de pessoas brancas, possivelmente pelo fato dessas exposições (do corpo nu da mulher e da grande predominância de brancos na mídia) estarem tão naturalizadas. Duas meninas da 5ªsérie (que, por sinal, pintavam os lábios com batom enquanto analisavam as propagandas), falaram: *“Não tem homem para olhar, só mulher!”*.

Notei bastante rivalidade entre os meninos e as meninas da 5ª série, os meninos sentiam necessidade de se diferenciar, afirmar sua sexualidade (heterossexualidade), eram às vezes até um pouco agressivos: *“Não é só mulher que come massa”, “Figura de homem não quero ver”*.

Louro (2001a, 2001b), ao comentar sobre esses distintos lugares que homens e mulheres ocupam na sociedade, enfatiza que, na escola, a disposição física dos indivíduos, os lugares permitidos e proibidos, as falas e os silenciamentos vão, pouco a pouco, permitindo que sejam construídas determinadas representações de masculinidade e feminilidade, o que contribui também para a heterossexualidade ser defendida como a única e aceitável orientação sexual.

É interessante também apresentar a observação de uma menina da 6ªsérie,

que além de comentar a exposição do corpo nu feminino, também falou sobre a possibilidade da mulher decidir sobre seu corpo:

“Todos têm preconceito contra esse tipo de coisa, que se danem isso é apenas um trabalho. Cada um tem sua opinião, apesar de não precisar ficar seminua para fazer uma propaganda de qualquer produto” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

As considerações presentes nessa fala foram uma exceção, pois tanto na análise das propagandas, quanto na problematização da música *“Nádegas a Declarar”*, o que predominou foram críticas às mulheres que exibem seu corpo (novamente sinalizando para as representações relacionadas a um padrão de corpo feminino recatado). Na discussão da música, por exemplo, tomei bastante cuidado para não apresentá-la como uma verdade, e tentei problematizar as idéias veiculadas que fazem uma crítica escrachada às mulheres que se expõem, pois logo após a música emergiram nas falas de alguns alunos certas idéias machistas e moralistas, como exemplifica a frase de um menino da 8ª série: *“As mulheres dizem que não são valorizadas, mas elas próprias não se dão valor”*.

O rótulo de mulher-objeto ainda continua existindo e ainda persistem muitos valores de uma sociedade patriarcal e machista, que incita a cada um ocupar seu devido lugar nas representações culturais que estão em voga no momento. Louro (1999, p. 26) nos diz que, *“através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle”*, e essa vigia acaba por se transformar em auto-controle, pois vamos nos privando e nos limitando, para *“caber”* nessas figuras de homens, mulheres, professores, professoras, alunos e alunas, que foram criadas culturalmente.

Poucos alunos (apenas alguns da 8ª série) fizeram uma análise mais elaborada das propagandas, destacando as estratégias da mídia para incentivar o consumo e trazendo considerações a respeito do ideal de beleza vigente na nossa cultura e em outras. Esses entendimentos são expressos nas seguintes falas:

“As propagandas na grande maioria são feitas por pessoas nuas. Para que as pessoas que olhem desperte a curiosidade de ler por conta da foto. Pois, mesmo sem interesse as pessoas se obrigam a ler o anúncio, pela curiosidade causada em consequência da pessoa que está na propaganda” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Tomar iogurte para ficar magra porque a sociedade não aceita pessoas gordas” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Na Arábia, mulher bonita é aquela que enche uma cama” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

Em relação ao texto de Martha Medeiros, *“Beleza Artificial”*, não houve nenhuma fala relevante dos alunos, eles apenas elegeram frases que lhes chamaram atenção, e muito do que foi mencionando nessa última atividade já havia sido discutido nas outras problematizações (das propagandas e da música).

Por fim, quero destacar que o fato de apenas uma pequena parcela dos estudantes analisar com maior criticidade essas pedagogias culturais revela a necessidade da escola incorporar em suas práticas essas discussões. A leitura de imagens e enunciados publicitários é sugestão de Andrade (2004) que aponta a importância de percebermos as representações de corpo como construções provisórias de determinadas épocas e assim desnaturizá-las.

Provavelmente eles e elas não deixarão de consumir determinados produtos, mas poderão iniciar um processo de ruptura com os padrões sociais vigentes, a fim de perceber que as representações idealizadas não são, de fato, naturais, mas sim, resultado de um intenso modo de operar com as construções e as produções sociais e culturais. Talvez consigam perceber que estas representações são parte deste tempo, que são provisórias, instáveis e em contínua transformação, assim como são provisórios nossos corpos e nossas identidades, onde as representações se materializam através de marcas e símbolos (ANDRADE, 2004, p. 130).



Figura 2

4 O CORPO COMO TELA...VOLTANDO ÀS ORIGENS OU CONSTRUINDO NOVOS CORPOS

As culturas juvenis, denominadas e consideradas por Santomé (1995) como formas de vida, ocupações e produtos que envolvem a vida cotidiana dos alunos fora das escolas e como formas que melhor traduzem os interesses, valorações, preocupações e expectativas dos jovens, vêm sendo uma das vozes ausentes nas escolas. Essa ausência se deve principalmente ao que o autor destaca como a naturalização de que os conteúdos apresentados nos livros didáticos são os únicos realizáveis, os únicos que necessitam ser ensinados, os únicos pensáveis. Assim, quando os professores se perguntam sobre quais outros assuntos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontram dificuldade para pensarem em conteúdos diferentes dos tradicionais, o que contribui cada vez mais para a ausência e/ou deformação de culturas na maioria dos currículos.

Entre essas culturas juvenis, encontramos, por exemplo, as constantes modificações (tatuagens, *piercings*, estilos diferenciados) que vêm se operando nos corpos jovens (não só neles, mas creio que são a maioria), e que Rosa (2004) analisa como possíveis respostas à padronização que as próprias escolas procuram atingir. Para ela, essas mensagens (em diferentes cores, tons, estilos, *designs*) podem ser válvulas de escape, linhas de fuga e brechas para os estudantes extravasarem seus pensamentos, suas criatividade, suas opiniões e sentimentos, já que na sala de aula, em nome do cumprimento do programa das disciplinas, essas manifestações são ignoradas.

Quanto aos estereótipos criados em torno dessas construções corporais, muitas vezes reforçados na escola, Le Breton (2003) conta que, nos anos da virada do século XIX para o XX, era generalizada a crença de que os indivíduos tatuados eram “selvagens”, “homens menores, pouco civilizados e propensos a todas as formas de delinquência” (p.35). Considerava-se que eles escolheram expressar sua infâmia por esse desenho tegumentar para traduzir sua dissidência frente aos valores colocados como sendo os da civilização.

De acordo com Le Breton (2003), era ignorado o significado cultural das marcas corporais e o significado íntimo da marca tegumentar nos meios populares, devido ao sentimento de superioridade da civilização “branca” e portadora de

“progresso”, que manifestava medo diante das classes trabalhadoras, percebidas como classes perigosas.

Esses registros se constituem em possíveis explicações para a imagem negativa que essas marcas corporais ainda carregam nas escolas e em algumas famílias. Pesquisando sobre a gênese da escola, encontramos a institucionalização de sua obrigatoriedade, justamente nesse período já relatado acima por Le Breton, época em que a burguesia vem culpando as classes populares pela periculosidade social e ignorando suas culturas (Varela e Álvarez-Uría, 1992).

Varela e Álvarez-Uría (1992) resgatam uma série de elementos que foram permitindo a instalação da maquinaria escolar: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação e a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos. Segundo esses autores, “educar” as classes populares fazia parte das medidas gerais do bom governo, na segunda metade do século XIX e em princípios do século XX:

o operário é pobre e é forçoso socorrê-lo e ajudá-lo; o operário é ignorante e faz-se urgência instruí-lo e educá-lo; o operário tem instintos avessos, e não há outro recurso senão moralizá-lo se queremos que as sociedades e os estados tenham paz e harmonia, saúde e prosperidade (MONLAU, 1871, p. 171 apud VARELA E ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 88).

Os instintos avessos, que ferem a ordem e a disciplina, são até hoje a grande preocupação da escola, na medida em que consideramos sua principal função a de disciplinar os corpos e produzir sujeitos pacíficos e ordeiros, visto que ela emergiu como um “espaço de tratamento moral” (Ibid., p. 90), tendo o menino trabalhador como “alvo privilegiado desta política de transformação dos sujeitos” (Ibid., p. 89).

Desde o século XVI, já começavam a se proliferar instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, seminários...) que têm em comum esta funcionalidade ordenadora e regulamentadora (Varela e Álvarez-Uría, 1992), e o currículo enquanto artefato da educação escolarizada foi inventado na passagem do século XVI para o século XVII (Veiga-Neto, 1998).

De acordo com Veiga-Neto (1998), muitos dispositivos disciplinares foram se engendrando a partir do fim da Idade Média e foram em parte capturados por essa

nova instituição que estava sendo constituída – a escola moderna. Essas práticas, que desde o século XV e XVI vêm se apresentando, resultaram nas configurações curriculares e no modelo de escola que temos hoje.

Assim, podemos conceber a escola como uma construção, uma invenção cultural bem datada e localizada, conforme nos diz Veiga-Neto (1996, p. 172) em um texto que analisa a Didática e as experiências na sala de aula³³, “a data e o local foram a Europa pós-renascentista, colonialista, branca, judaico-cristã, machista e elitista”.

4.1 Um currículo inventado inventando um corpo

Dentro dessa perspectiva de controle social, o currículo escolar é então visto, conforme nos demonstra Popkewitz (2002, p. 186), como uma invenção da modernidade, a qual “envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. Ele configura-se como um artefato radicalmente comprometido com a constituição daquilo que se denomina “sujeito moderno”, dentro da noção moderna e iluminista, de que existe um sujeito unificado, centrado, transcendental, a ser atingido pela conscientização e pela prática de uma razão crítica (Veiga-Neto, 1998), noção averiguada ao longo da obra de Foucault, que nos dá uma grande contribuição no entendimento de que o sujeito se constitui no interior da história e está inexoravelmente conectado a ela.

É na busca desse sujeito moderno, constituído de uma identidade fixa e essencial, que as escolas continuam agindo. Através da regulação e do controle dos corpos, através da exclusão de outros corpos que fogem à uniformidade pretendida, o currículo escolar vem inventando um padrão de corpo disciplinado, civilizado e universal nos moldes europeus (portanto branco).

Veiga-Neto (1998, p. 52) nos lembra quais foram os arquitetos da modernidade: “brancos, machos, eurocêntricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos (ou de formação cristã), ilustrados, etc.”, o que nos faz entender porquê determinadas identidades hegemônicas hoje circulam nos

³³ VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez.1996

currículos escolares como referências, como a norma a partir da qual outras culturas são narradas.

O próprio contexto de invenção da escola, em que a burguesia buscava estabelecer a ordem reforçando sua hegemonia, nos remete a pensar sobre a histórica imposição de uma cultura dita superior das classes dominantes, as quais, conforme Álvarez-Uría (2000, p. 143), “relegaram o projeto democrático da educação para a igualdade em benefício da formação de um *ethos* capitalista nas novas gerações”. Nesse sentido, o autor salienta que as modernas instituições educacionais produziram e fizeram coincidir uma nova ordem mental, própria do homem moderno, com uma nova ordem social caracterizada pela gênese do capitalismo.

Álvarez- Uría (2000) sugere que ao analisarmos a origem da escola em íntima associação com o processo de formação do capitalismo podemos “compreender melhor a relação existente entre o sistema escolar e a formação de determinados tipos de personalidade” (p.143). Nos desvinculando das metanarrativas modernas que têm sido referências para nossos entendimentos do mundo, concebemos o currículo como um artefato que, ao trazer para a escola elementos do mundo, também cria na escola sentidos para o mundo e, dessa forma, ocupa posição privilegiada nos processos de identidade social, de representação, de construção de subjetividades (Veiga-Neto, 1998).

Ampliando essa discussão, Silva (1995) reafirma o papel do currículo na produção de representações e, portanto, de significados para o mundo em que vivemos:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente (...), dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (p.195).

Nessa mesma compreensão, Costa (1998, p. 43) nos convida a pensar que na escola aprende-se a “narrar o ‘outro’, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como o diferente, o exótico, o excêntrico”, e é essa lógica de

exclusão o regime pelo qual também somos ensinados a aceitar determinados saberes como verdadeiros, científicos e universais.

Popkewitz (2002) sugere ainda que pensemos sobre o currículo como regulação em dois diferentes níveis. Um em relação à imposição do que deve ser conhecido (a seleção das informações) e o outro acerca das regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seus conhecimentos sobre o mundo, “estratégias e tecnologias que dirigem a forma dos estudantes pensarem sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (Popkewitz, p. 192).

Nessa perspectiva, avaliando o currículo de uma maneira mais aprofundada, conforme propõe Machado (2005), podemos supor o ser humano que se quer formar e o tipo de sociedade que se quer efetivar. Este autor cita alguns princípios que existem na grande maioria das propostas curriculares e que ratificam uma sociedade que prioriza a racionalidade técnica e um ser humano fragmentado, excluído quando divergente da norma:

1- Princípio de padronização: existência de uma proposta única curricular para todo o público em formação, não levando em conta a singularidade dos sujeitos;

2- Princípio da sincronização: regulação do tempo e de espaço, ou seja, todos se inserem num mesmo momento, lugar e tempo de aprendizagem.

3- Princípio da especialização: subdivisão do currículo em parcelas (disciplinas), as quais ficam sob a responsabilidade de especialistas (professores), no sentido de aprofundar as operações parceladas.

4- Princípio da fragmentação: ausência de diálogo entre as parcelas (disciplinas) que compõem o currículo, ficando a metodologia e a avaliação sob a responsabilidade de cada especialista-professor.

5- Princípio da legitimidade disciplinar: desigualdade temporal e espacial das parcelas que constituem o currículo. Maiores tempos às parcelas que se revestem de maior cientificidade e racionalidade.

Esses princípios podem ser considerados também como as garantias da escolarização, já apontadas por Corrêa (2000b)³⁴ ao abordar de forma semelhante os elementos mais ativos da escola enquanto maquinaria:

³⁴ Essas garantias foram mencionadas na página 55.

inventar espaços próprios para a educação, controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes e dar a eles caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar a freqüência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar (p.74).

Sobre a construção de um determinado tipo de sujeito, especificamente no ensino de ciências, podemos dizer, a partir de Macedo (2005), que a própria biologização (entendimento do corpo relacionado apenas ao seu aspecto biológico) atua no sentido de essencializar as identidades dos sujeitos, ou seja, ela foi um dos caminhos que o discurso moderno construiu para pensar a identidade como algo fixo e natural, tirando do horizonte a discussão da diferença. Essa compreensão contribuiu, por exemplo, para que a heterossexualidade se estabelecesse como norma, devido ao argumento de que a distinção entre masculino e feminino é atribuída apenas às características anatômicas, e também, para excluir a problematização de características culturais e históricas que diferenciam homens e mulheres.

Assim, superando a visão da aparente inocência e neutralidade do currículo, ele passa a ser visto como um instrumento significativo para desenvolver processos de conservação ou de transformação de conhecimentos historicamente acumulados, bem como, para garantir, nos estudantes, a manutenção de determinados valores considerados desejáveis. O currículo em si se apresenta como um mecanismo de regulação social, na medida em que define o que deve ser conhecido e o que deve ser desprezado, através de seu processo de classificação, seleção e ordenamento dos conhecimentos (Cóssio, 1999).

Podemos considerar que os critérios de seleção de conteúdos hoje adotados têm a ver não só com as políticas educacionais conduzidas atualmente no país, mas também e principalmente com os processos que se formaram em nossa sociedade ao longo de sua história. Da mesma forma, os conteúdos dependem para serem mantidos no currículo, tanto da decisão dos professores de selecioná-los, como das pressões que a sociedade exerce de várias formas (podemos incluir aqui os exames vestibulares e provas do PEIES, por exemplo), contribuindo para incluir ou excluir os saberes. Apple (1982) ainda acrescenta que os professores têm estado geralmente limitados em sua escolha a conjuntos de materiais curriculares pré-empacotados, publicados por algumas poucas grandes empresas editoriais, as quais comercializam de forma agressiva seus produtos.

Diante disso, fugindo da crença moderna que exclui os corpos não semelhantes ao corpo universal (com características físicas européias) e preza por um padrão de corpo disciplinado com uma única identidade, estaremos pensando nas identidades a partir das contribuições do pós-estruturalismo, ou seja, entendendo que as identidades são definidas historicamente, e devem ser compreendidas como plurais, múltiplas, que se transformam e que são contraditórias. De acordo com Hall (1997):

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p.13).

A par do papel da escola e do currículo no controle dos corpos (priorizando identidades hegemônicas), podemos repensar sobre a escolha de conteúdos pertinentes à formação dos alunos. A tarefa de questionar os conteúdos a serem trabalhados, é importante, de acordo com Apple (1989), para analisarmos o que está sendo “expresso” ou “representado” nos materiais curriculares, para que possamos descobrir ausências nos próprios conteúdos, que estruturas fornecem os parâmetros para as suas possíveis leituras, e também para compreendermos as possíveis contradições dentro do próprio conteúdo, do próprio texto.

Sendo assim, penso que a única maneira do professor incorporar em suas aulas discussões sobre, por exemplo, tatuagens, *piercings*, estilos, ritmos e identidades da juventude contemporânea é primeiramente compreender que um determinado conteúdo é pertinente quando implica um melhor reconhecimento daquilo que somos e daquilo que nos constrói e, “se for o caso, que possibilite uma mais eficaz rejeição aos constrangimentos e assimetrias a que nos submetemos, sejam, eles e elas, de ordem moral, econômica, religiosa, etc” (Veiga-Neto, 1998, p.103).

4.2 Pele é uma só...³⁵

³⁵ Frase mencionada por um aluno da 5ª série da Escola Cândida Zasso em Nova Palma, durante discussões relacionadas à oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos.

A partir de minhas experiências anteriores em sala de aula (particularmente o estágio na 7ª série), tive a idéia de elaborar junto com o grupo de pesquisa uma oficina falando sobre tatuagens, *piercings* e outros adereços que têm conquistado muitas pessoas (principalmente os jovens).

A vontade de problematizar esse assunto talvez surgisse até de uma preocupação minha enquanto professora um tanto assustada ao ver um aluno aparecer na sala de aula com um metal cravado no supercílio e outros com cortes nos braços para formarem marcas e cicatrizes. Aquilo me intrigava pelo fato de ser algo aparentemente tão comum entre eles e tão perturbador para os professores, pois lembro que era muito comentado e censurado nas reuniões quando uma ou outra conversa surgia sobre o assunto.

Essas questões me inquietaram sobre qual atitude tomar: ignorá-los, fingir que não os via, criticá-los, tentar corrigi-los, aceitá-los, ouvi-los ou considerar essas “novidades” como tema relevante a ser discutido em aula? Refletindo sobre o problema que eu acreditava existir, também pensei sobre minha situação naquele momento, uma professora estagiária, nova em relação aos outros colegas docentes, com a idade não tão distante dos alunos e ainda assim resistindo em trazer para a sala de aula conteúdos não tradicionais que estavam sendo intensamente presentes na vida deles e que diziam respeito aos seus corpos, àquele mesmo corpo humano que era matéria “obrigatória” a ser ensinada naquela turma de 7ª série.

A minha dificuldade era provavelmente um efeito da própria escolarização a que fui submetida durante muitos anos e que talvez me levava também a ler essas “artes jovens” como transgressões disciplinares e me impedia de tratar de um assunto que contrariava a homogeneização pretendida pela escola, a qual, ao priorizar determinados comportamentos, vêm “fazendo movimentos assépticos, desfazendo as ‘artes jovens’, apagando as tintas, regulando e controlando, lavando marcas que dizem, criam e inventam” (Rosa, 2004, p. 18).

A partir dessas constatações, buscando romper com a tradição de que os conteúdos dos livros didáticos e aqueles “sugeridos” pela escola merecem prioridade na sala de aula, criei com o grupo a Oficina “**O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos**”, com o intuito de propiciar uma discussão sobre essas diversas artes feitas nos corpos, tentando uma aproximação com o atualmente relevante para muitos adolescentes que, na sala de aula, usando o

termo de Green e Bigun (1995, p. 212), são cada vez mais “alienígenas”, cada vez mais “vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as”.

Nossa pretensão era ouvi-los, sabermos seus gostos e opiniões, e a partir disso, discutirmos os discursos que circulam ditando as maneiras de olharmos para esses corpos alternativos (com diversas marcas, artes, metais, cores), tanto no sentido de os desejarmos quanto no sentido de os rejeitarmos.

Sobre esses diferentes discursos, precisamos considerar que o desejo de muitos jovens em pertencerem a uma determinada tribo, voltarem às origens³⁶, usarem determinados acessórios e adotarem certos estilos está implicado em relações de poder, mesmo que essas expressões sejam uma forma de luta contra o silenciamento e rejeição de suas vozes na sala de aula e contra a padronização que a escolarização tem buscado produzir, pois, conforme Green e Bigun (1995), esses “novos corpos” estão imersos num sistema de valores que a todo o momento afirma que é preciso estar atento ao corpo.

Nessa oficina (assim como nas outras) não procuramos fazer valer apenas uma verdade ou “conscientizar” os alunos, não pretendíamos chegar a alguma conclusão ou fazer apologia ao uso de tatuagens e *piercings*, por exemplo. Nossa preocupação era somente o fato de oportunizar aos participantes a percepção de várias opiniões/explicações/posições sobre as coisas, possibilitando que estes pudessem “olhar de outras e novas maneiras” para elas.

Dessa forma, estávamos nos aproximando do pensamento pós-estruturalista, por rejeitarmos as “conscientizações” tão caras à educação moderna, que conforme nos dizem Freitas, Michinel e Oliveira (2000) têm o sentido de “conversão”, o que evidencia uma prepotência epistemológica dessa educação. De acordo com esses autores, o desejável é o confronto de diferentes subjetividades, “o que por sua vez requer espaços públicos de discussão e debate, onde estas subjetividades possam se defrontar” (p.135).

³⁶ Uso a expressão “voltar às origens” (inclusive no título dessa oficina) me referindo ao fato da tatuagem, por exemplo, ter sido por muito tempo associada à “primitividade” daqueles que a recorriam (Le Breton, 2003), pois ela já era usada por nossos ancestrais há aproximadamente 7000 anos. De acordo com Mello (2000), foi encontrado, em 1991, na Itália, um corpo congelado com vários desenhos sobre a pele e que se supõe ter vivido há cerca de 7.300 anos e, além disso, os índios, desde tempos mais remotos, costumam pintarem-se para, entre outras coisas, assinalarem classificações de status entre os membros da tribo. Quanto ao uso do *piercing*, este é historicamente identificado há mais de 5000 anos, nos rituais de culto de tribos da América do Sul, África, Indonésia e nas castas religiosas da Índia e do Egito (Zuin, 2003).

A estratégia inicial que pensamos para mapear as representações dos participantes sobre quais são os motivos que levam uma pessoa a se tatuar/ usar *piercing* e sobre que pessoas fazem isso foi provocar o questionamento (respostas escritas individualmente e depois discutidas): Tatuagem/*piercing* para quê? E para quem?

Após essas discussões, achamos que seria interessante acrescentar um texto que contasse historicamente o uso dessas marcas no corpo. O texto que escolhemos para ser lido e discutido foi “*Arte à flor da pele*”, escrito por Mariana Mello (2000) para a revista *Super Interessante*³⁷, que traz os vários significados da tatuagem no mundo e ao longo do tempo.

Entretanto, como nas escolas conseguimos apenas o tempo de 1 hora e 40 minutos para desenvolvermos cada oficina, as turmas eram grandes e pretendíamos ouvir todos os alunos, não foi possível trabalhar com essa leitura. Tivemos que fazer opções, e retirar esse texto já havia sido sugestão dos acadêmicos de Ciências Biológicas, os quais acharam que ele era extenso para ser trabalhado em aula talvez não seria aproveitado pelos seus alunos do estágio, pois estes não levariam “a sério” as discussões. Apresento a fala de um deles para elucidar essa escolha e para confirmar que os roteiros das oficinas não são fixos, estagnados, mas podem e devem ser alterados de acordo com a turma, conforme o acompanhamento dos participantes, o tempo para a realização das oficinas, entre outras variáveis.

“o texto da Super Interessante é muito longo para ser usado, apesar de ser interessante. É muito mais interessante e produtivo gerar discussões do que responder às perguntas (escrevendo), porém não sei se a discussão seria produtiva mesmo que o assunto seja interessante, pois a turma é muito infantil.”

Para que os alunos pudessem expressar mais suas opiniões, resolvemos confeccionar fichas, que eles discutiriam com os colegas ao lado (e depois com a turma toda), enquanto ouviam a música “*Metamorfose Ambulante*”, de Raul Seixas. Essas fichas são apresentadas na página anterior ao início desse capítulo (ver Figura 2); elas possuem fragmentos de textos e imagens sobre tatuagens, *piercings*, body suspension (corpo suspenso por ganchos), entre outras, que trazem exemplos de várias pessoas contando os motivos pelos quais resolveram aderir a essas

³⁷ MELLO, M. *Arte à flor da pele*. **Super Interessante**, dez. 2000, p. 66-69.

modas, opiniões de alguns autores sobre os porquês dessas adesões, relatos de quem sofreu preconceitos e significados culturais e históricos dessas construções.

A música “*Metamorfose Ambulante*”, de Raul Seixas, foi escolhida logo quando resolvemos iniciar a elaboração das atividades dessa oficina, no momento em que uma integrante do grupo lembrou dela e a associamos com as possíveis discussões que viriam. Essa música fala da liberdade do pensar em relação ao que é considerado o padrão em uma determinada época, e ainda faz uma provocação no sentido de possibilitar ao indivíduo mudanças em suas posições/opiniões sobre as coisas: “(...) *eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo(...)*”. Ela se encaixou na proposta, pois era justamente sobre essas possibilidades de mudança, construção de novos corpos, de outras identidades e outros olhares, que a oficina pretendia tratar.

Finalizando a oficina, resolvemos que seria proposta uma leitura coletiva do texto *Corpo e Mente*, de Luís Fernando Veríssimo (2003)³⁸, o qual eu levei para mostrar ao grupo como um possível terceiro momento da oficina e todos o aceitaram. Nesse texto, o autor, com muito humor, trata das mudanças da relação mente e corpo no decorrer da vida; com ele, não tínhamos a pretensão de entrar numa problematização sobre a “divisão” entre o corpo e a mente (dicotomia também reforçada nas escolas), mas sim, buscávamos relacionar suas frases com a temática da oficina: as possibilidades de construções do corpo a partir de nossos desejos, pensamentos, imaginações.

(...) com o tempo a relação mente e corpo muda de outras maneiras (...). Antes era o corpo que queria (sexo, comida, festa, emoções) enquanto a mente pedia moderação. Depois a mente é que quer, e o corpo diz “tá doida” (VERÍSSIMO, 2003, p. 2).

Assim, após a escolha dessas atividades, estava elaborada a oficina. Ela foi implementada numa turma de 6ª série da cidade de Santa Maria- RS, conforme solicitação de uma acadêmica estagiária que realizou o curso das oficinas, e na cidade de Nova Palma-RS.

O que eu não esperava era encontrar dados tão diversos quanto às representações dos alunos em relação ao uso de tatuagens e *piercings* (bastante variedade de opiniões entre eles e entre as cidades nas quais implementei a oficina).

³⁸ VERÍSSIMO, L. F. *Corpo e mente*. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jul. 2003. Caderno Donna, p. 2.

Na Escola Municipal Cândida Zasso em Nova Palma³⁹ - cidade do interior do estado, sendo a maioria da população de zona rural e predominantemente católica -, os alunos (principalmente os da 5ª série) comentaram que “*tatuagem era para presidiário, gay, drogado, marginal*”, respostas que não obtive em Santa Maria⁴⁰ (embora essa oficina tenha sido implementada apenas uma vez na 6ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias). Como eu já havia comentado, nossa intenção era inicialmente problematizar um assunto relacionado aos corpos dos adolescentes, a seus desejos, suas vidas, mas na cidade de Nova Palma, o que percebemos, em geral, foram preconceitos em relação a quem usa tatuagens e/ou *piercings*, como se esses usos, provavelmente não freqüentes nesta localidade, fossem distantes das vidas daqueles alunos.

Sobre essa diferença encontrada entre as duas cidades, penso que pode estar relacionada ao fato do jovem na cidade maior (aqui estou incluindo Santa Maria pelo fato de ser grande em relação à Nova Palma) estar mais acostumado com a grande variedade de estilos e com o acesso a todas as possíveis formas de mudanças corporais (tatuagens, *piercings*, cirurgias plásticas, etc.), enquanto que nas cidades pequenas além dele não dispõem de todas essas alternativas, talvez “o olhar do outro” sobre seu corpo faz com que ele esteja em permanente cuidado sobre a suas ações, pois é um “outro” muito próximo dele, já que geralmente, nessas cidades, o jovem está mais perto dos familiares, é conhecido do padre ou do pastor, vizinha com quem freqüenta a igreja e em qualquer lugar que vai encontra quem o conhece, o que o impede de “transgredir as regras” ou ser amigo de quem as transgride, de usar determinados adornos ou apreciá-los nos outros, porque não quer ser rejeitado, ou “mal visto na cidade”.

As respostas da pergunta que fiz no início da oficina: - Tatuagem para quê? E para quem? e falas que foram emergindo no decorrer das discussões a partir das fichas com imagens e fragmentos de textos, apresentam o contraste existente entre as opiniões dos alunos das duas cidades. Na cidade de Santa Maria (6ª série), por exemplo, ouvimos comentários de crítica ao preconceito existente sobre esses corpos modificados:

³⁹ De acordo com o IBGE (2005) a cidade de Nova Palma possui 6.395 habitantes.

⁴⁰ De acordo com o IBGE (2005) a cidade de Santa Maria possui 243.396 habitantes.

*“Algumas pessoas tem nojo de quem usa tatuagem. Fazem comentários. Que nojo! Mas **eu respeito quem usa**. Se é do gosto delas!” (6ª série, Escola Duque de Caxias, Santa Maria).*

*“Tatuagem **pode ser usada por qualquer pessoa**, independente da idade, mas comentam um velho com tatuagem” (6ª série, Santa Maria, Escola Duque de Caxias).*

“As pessoas marginalizam quem usa tatuagem, mas não deveria ser assim” (6ª série, Escola Duque de Caxias, Santa Maria).

*“**Tem muita gente preconceituosa**, algumas profissões não admitem tatuagem, como a de militares, por exemplo” (6ª série, Escola Duque de Caxias, Santa Maria).*

Já na cidade de Nova Palma evidenciamos que as representações predominantes sobre as pessoas que usam marcas e acessórios no corpo são as de que essas opções estão associadas com o uso de drogas, à marginalidade, ao desvio dos padrões morais ou que são feitas por “outras pessoas”, como por exemplo, artistas de televisão, sendo assim consideradas distantes do universo das “pessoas comuns”.

*“Na minha opinião eu acho que as pessoas colocam tatuagem para exibir seu corpo. Eu acho que as pessoas que usam tatuagem são os **modelos, atrizes, atores e pessoas que usam drogas**, eles usam para se exibir, se achar o máximo e chamar a atenção. Eu acho uma porcária estragar seu corpo com tatuagem” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Uma pequena tatuagem um pequeno piercing pode até ser, não tenho nada contra, agora **tatuar 90% de seu corpo é tri feio, horrível**, implantar piercing pode trazer vários danos, além disso fica horrível. **Eu discordo** perfeitamente desse tipo de coisa. Apesar de cada um ter sua opinião” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Normalmente é para jovens que usam para chamar a atenção e é mais utilizado por **jovens de gangues** que tenham bastante dinheiro. E também para **quem entra em vícios, como a droga**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

“Para balada, para se aparecer, mudar visual, piercing é coisa de p...” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

Essas representações, assim como outras da oficina anteriormente relatada, dizem respeito a um padrão de corpo disciplinado, civilizado, que não pode divergir de outros, deve ser sempre igual e uniforme. Elas são formadas pelos conteúdos e rotinas escolares, pelos conselhos e ensinamentos familiares e religiosos e talvez por outras instâncias, de forma que aparecem para nós como as únicas pensáveis e assim, para Popkewitz (2002, p. 195-196), que nos fala a partir do pós-estruturalismo, “quando ‘usamos’ a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós

que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado”.

Embora as duas cidades não sejam distantes⁴¹, essas diferenças encontradas apontam para o que destaca Louro (2005, p. 46) ao mencionar que “toda e qualquer diferença é sempre atribuída no interior de uma dada cultura”, ou seja, algumas características podem ser valorizadas como distintivas e fundamentais numa determinada cultura ou sociedade e não terem o mesmo significado em outra, sendo até mesmo menosprezadas.

Em Nova Palma, na 5ª série, fiquei bastante surpresa por encontrar tantas respostas contrárias ao uso de tatuagens e/ou *piercings*, idéias de que essas modificações são feitas por “desviados do bom caminho”, que não se aceitam como são, querem se exibir e chamar a atenção dos outros. Essas falas que narram o outro como o diferente, o anormal, o desvirtuado, me lembram da função da escola (já discutida no início do capítulo) no controle da moralidade, inculcando nos alunos muitas palavras de ordem e modelos de comportamento a serem seguidos. Sobre isso, Sabat (2001, p. 66) nos diz que: “quando falamos sobre qualquer objeto, evento ou grupos, nossa fala está carregada de valores que trazemos conosco e que são construídos culturalmente”, não nascemos com preconceitos, mas acolhemos determinadas representações como verdadeiras a partir das influências de diferentes instâncias da sociedade na qual estamos inseridos.

De acordo com Costa (1998), as narrativas criadas sobre o “outro”, nos mais diversos campos culturais, têm fabricado identidades nem sempre acolhidas por seus protagonistas. Ao nomearmos e narrarmos as pessoas, estamos construindo e reforçando determinadas representações sobre elas que não são reais, mas que formam uma idéia de realidade. Assim, na compreensão de Silva (2002), a linguagem está inexoravelmente implicada naquilo que as coisas são⁴², ou seja, a nossa compreensão do mundo está vinculada à própria forma como nomeamos esse mundo, como nomeamos as pessoas que estão no mundo.

Esse processo de nomeação é em relação à matriz de nossa cultura, aos padrões impostos por diferentes discursos relacionados aos nossos corpos. Conforme reforça Silva (2002 p. 254), as categorias que usamos para definir e dividir

⁴¹ A distância entre essas duas cidades é de aproximadamente 60km.

⁴² Uma melhor definição da linguagem enquanto constituidora da realidade (virada lingüística) é apresentada no capítulo 5.

as pessoas acabam se constituindo em “verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”.

Assim, dependendo da presença de determinadas representações nos lugares em que nos encontramos, podemos romper a ordem, transgredir, ultrapassar limites, sair do padrão, por simplesmente estarmos usando um desenho no corpo, um metal, vestindo roupas excêntricas, ou ainda aparecendo com maquiagens e cabelos diferentes. A existência de um modo de olhar que censura esses corpos “outros” se confirma nas falas dos alunos da 5ª série:

*“Tatuagem e piercing é para chamar a atenção também para se achar o máximo, esses tipos de coisa é para **drogada, loucas, criminosas e bobas**. Eu acho que a gente não deve colocar tatuagem de namorada no braço porque se casa com outro há confusão” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Para ficar mais bonito, para se enfeitar, se exibir. Para as pessoas **drogadas**” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Tatuagem para ficar mais feio, mais **boiola**. É para os **marginais** e para atrizes” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“A tatuagem quer dizer que é dono do mundo. Por isso eu não concordo com isso porque eles são **drogados, marginais**” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Para se achar mais bonitos, tem bastantes pessoas que usam nas novelas, nos filmes e outros. E também eles fazem para colorir o corpo como **ladrões e gentes drogadas** e desenham bichos, cobras, flores, corações e mais. A tatuagem é sobre uma sapo na barriga eu nunca quero ter uma tatuagem na barriga e pior eu vou seguir a minha vida assim como estou” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Tatuagem para colorir o corpo e para **pessoas angustiadas, ladrões, pessoas que não aceitam seu corpo**. A estudante Daniela tatuou o símbolo de seu signo peixes, eu acho que isso poderia estragar o seu corpo e a tatuagem é **perigosa e pode até matar**” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Essa última fala me remete a pensar sobre o medo da doença que assombra muitos de nós, implicado num controle corporal pregado por diversas instâncias (visando hábitos saudáveis e sem exageros) e também sobre as representações acerca de determinadas doenças construídas pela mídia, pelo próprio Estado, ao “cumprir o seu papel”, alertando a população através de anúncios acerca das formas de transmissão, sintomas, riscos e cuidados com o corpo, “cabendo aos indivíduos a responsabilidade de se autoconduzirem frente às informações apresentadas na TV”

(Santos et al, 2005, p.159)⁴³. As próximas falas também comprovam essas preocupações:

*“Eu não concordo, por isso **pode vir a doença e a morte e não vale a pena arriscar sua vida com uma tatuagem. Não é uma má idéia fazer uma tatuagem, mas uma só, não fazer dez tatuagens** (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Quer fazer mais por que ela achou bonito e **isso algum tempo vai dar uma doença séria**. Tatuagem e piercing é para deixar o corpo mais bonito ou estragar de vez, para quem não tem medo de fazer e ficam colocando essas coisas para se aparecer, homem e mulher” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Esses comentários marcam a força de determinadas frases ouvidas diariamente na escola, na família, na igreja, que, por serem tão naturalizadas, as pronunciamos sem refletir sobre elas. É perceptível que os alunos (principalmente os mais novos) não se permitem discordar dessas “amarras”, embora suas falas por vezes revelem que apreciam tatuagens em outras pessoas ou que talvez fariam uma. Há um misto de preconceito e admiração expresso na frase acima do aluno da 5ª série, que depois de criticar, afirmou: *“Não é uma má idéia fazer uma tatuagem, mas uma só, não fazer dez tatuagens”*.

Abaixo apresento outras duas frases que também explicitam essas contradições:

*“Eu acho isso uma bobagem, **pode ser bonita, mas eu nunca farei uma bobagem dessas**” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu acho que isso é só para se exibir . E é **para os marginais, mas também tem pessoa de bem**. Mas isso não sai mais , então isso é para se exibir” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Conforme nos diz Veiga-Neto (2000), ancorado em Foucault, as práticas escolares são produtivas, pois se instauram para fabricarem sujeitos modernos e cidadãos de uma sociedade disciplinar. A meta final dessa normalização é que os sujeitos continuem se auto-governando. Nesse caso, muitas frases dos alunos demonstram essa auto-disciplina no sentido de que eles próprios reforçam suas não-permissões para olharem, para desejarem, para se arriscarem.

⁴³ Em artigo intitulado “De que realidades ‘falam’ os anúncios de prevenção ao HIV/AIDS”, publicado na Revista Educação & Realidade, no primeiro semestre de 2005.

Além disso, de acordo com Souza (2001, p. 177), podemos pensar a família “como a primeira instância que captura os corpos através de mecanismos individualizantes e totalizantes, marcando no corpo a sua identidade e o seu pertencimento”. Não é difícil percebermos que principalmente até a 6ª série há uma predominância dos ensinamentos que vêm de casa e que os alunos repetem como se também estivessem ensinando, “*pele é uma só*”, “*não vale a pena arriscar*”, “*cuidem-se*”, os quais estão implicados naquelas representações acerca de um padrão de corpo cauteloso, prevenido, controlado, disciplinado, trago alguns exemplos:

*“É para se acharem bonitos (as) e porque eles acham legal fazerem isso. Para seus parceiros, amigos e parentes. **Eu digo para as pessoas não estragarem suas peles, que pele é uma só, cuidem-se, não façam isso, é muito feio.** Eu não concordo com o que dizem essas reportagens e o que mostram ,eu acho uma porcaria só para se estragar a pele” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“**As pessoas de hoje em dia** fazem tudo sem pensar nas conseqüências que irão vir. Por isso **devemos pensar muito para não se arrepender depois**” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Também quero discutir uma consideração que acho pertinente sobre a fala supracitada do aluno da 5ª série: “*as pessoas de hoje em dia*”. Essa é uma frase muito mencionada e tem a ver com as representações do passado muitas vezes criadas pelos nossos pais e alguns professores, de que na época deles a juventude era diferente, formas, acredito eu, não de demonstrar as diferenças que provavelmente existem entre as gerações (já que as condições culturais/históricas se alteram com o tempo), mas de controlar, de converter, de impor uma moral que parecia existir num tempo remoto e que era sinônimo de tranquilidade. Green e Bigun (1995) relatam que tem havido um crescente pânico moral em torno da juventude, ou talvez mais especificamente, em torno do problema da juventude, pois na sociedade contemporânea tem emergido um novo tipo de jovem, com novas necessidades e capacidades, imerso na cultura da mídia, da internet e, conforme já mencionado, um alienígena na sala de aula.

Além de problematizar essas falas, acho relevante comentar, que muitos meninos da 5ª série chamavam os adeptos das tatuagens e/ou *piercings* de

“boiolas”⁴⁴, uma forma de afirmarem que eles (os alunos) não eram, pois não concordavam com o uso. Novamente aqui, como já havia percebido nas implementações já relatadas da outra oficina, há uma preocupação constante dos meninos em declararem-se heterossexuais. Essa necessidade está implicada na severa vigilância que ocorre em torno da masculinidade infantil, vista como uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, pois comportamentos considerados transgressores do padrão estabelecido passam a ser vistos (pelas professoras, pela equipe pedagógica e pelas famílias) como um problema que precisa ser o quanto antes resolvido (Felipe e Guizzo, 2004). A próxima fala elucida essa discussão:

*“Tem pessoas que gostam de tatuagem no corpo e é para chamar a atenção. Tem gente que manda fazer tatuagem nos braços na barriga, eu acho que isso é **boiola**, marginal e fiasquento” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Quero acrescentar que muitos rótulos relacionados com representações de masculinidade e feminilidade são também criados e reforçados na mídia, em programas humorísticos, por exemplo, quem já não ouviu a palavra “boiola” ser mencionada no programa Cassetta e Planeta da Rede Globo? ou percebeu que os gaúchos ali são geralmente representados como homossexuais (no sentido de uma provocação) querendo parecerem “machões”?

O termo “boiola” tem a ver com um universo de representações que são fabricadas em torno da sexualidade, as quais são referentes, por exemplo, às atitudes desejadas para homens e mulheres e às distinções entre comportamentos femininos e comportamentos masculinos, que cada vez mais “naturalizam” a heterossexualidade. Especificamente referindo-se a escola e entendendo que ela normaliza e que nela a heterossexualidade tem sido concebida como a normalidade, Felipe e Guizzo (2004), explicitam que suas práticas são um dos meios responsáveis pelo desenvolvimento de determinadas identidades consideradas como as mais adequadas para homens e mulheres.

⁴⁴ A expressão “boiola” é um termo pejorativo para referir-se ao homossexual masculino, de acordo com o glossário encontrado no site GLS (gays, lésbicas e simpatizantes: GLOSSÁRIO DE TERMOS. In: GLSSITE.NET.2007. Disponível em: <<http://www.glssite.net/edusex/edusex/glossário.htm>>. Acesso em: 02 jan.2007.

Silva (1995) amplia a discussão ao afirmar que as imagens, narrativas, histórias, categorias e culturas dos diferentes grupos sociais são representadas conforme as representações de poder existentes entre esses grupos sociais. E é a partir dessas representações que muitos preconceitos são criados, pois se a norma é ser branco, obediente, cauteloso com o corpo e heterossexual, todos que divergem dela, são vistos como anômalos, exóticos, ou outros quaisquer.

É importante também comentar que na 6^a, 7^a e 8^a séries ainda aparecem algumas representações ligadas ao estereótipo de marginalidade criado em relação aos usuários de tatuagens e *piercings*, contudo nessas turmas começam a aparecer respostas de alunos que discordam do uso, mas parecem respeitá-lo, e outras que demonstram certa autonomia em relação aos discursos familiares, escolares ou religiosos, o que talvez lhes permita formar representações distintas.

Abaixo cito algumas falas para exemplificar que à medida que ficam mais velhos, os alunos se expressam com maior liberdade, apresentam respostas variadas e mais elaboradas e uma maior aceitação em relação às modificações corporais. Essas falas também podem ser apenas uma preocupação em não parecerem preconceituosos, ou seja, em se exporem de forma politicamente correta e aí estariam em jogo outras construções, a de que devemos ser aparentemente bons, respeitosos e não concordarmos com discriminações, mesmo que essas posições sejam apenas impressões a causar para os outros e de certa forma, também para nós mesmos, apenas ilusões.

“Para qualquer pessoa não é apenas uma marca ou um furo que vai tirar o prazer da pessoa ou deixar a pessoa menor ou desigual” (6^a série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“O leiloeiro Marcelo Valland sofreu por causa que ele tatuou uma sereia no antebraço ele foi discriminado por que achavam que era coisa de homossexual. Eu acho que a vida é dele e ele pode fazer o que quer” (6^a série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Muitas pessoas acham que tatuagem ou piercing são coisas de maconheiros, drogados, mas não tem nada a ver. Muitas pessoas deixam de fazer coisas por medo de enfrentar preconceitos (enfrentar a sociedade) mas se fosse por mim eu faria e não dava bola para o que os outros pensam. Tatuagem e piercing não são motivos de preconceito” (7^a série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Os mais preconceituosos talvez são aqueles que também gostariam de colocar piercing, mas não têm coragem” (8^a série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

Essa última fala é de um aluno cujas respostas sempre se destacavam em relação às dos outros colegas. Esse aluno tinha uma tatuagem na perna e segundo a professora, recém havia sido transferido de uma escola de Porto Alegre-RS, uma cidade grande com características bem diferentes de Nova Palma, o que talvez explique suas posições.

Larrosa (2002b) ressalta a força dos estereótipos, preconceitos e hábitos construídos culturalmente e ao longo de nossas vidas que nos conduzem e têm nosso consentimento e conformidade, mas também enfatiza a possibilidade de sermos “diferentes do que somos”, de vermos, julgarmos e vivermos de formas diferentes às quais estamos acostumados. De acordo com ele, cada um de nós é menos livre do que pensa, ao falar, olhar e fazer as coisas, mas essas ações são também contingentes, provisórias, variáveis, ao experimentarmos novas situações, acolhermos outros discursos, aceitarmos novas verdades, olharmos por outros ângulos, e aí está a possibilidade de mudança, de falarmos de outro modo, julgarmos de outro modo, de sermos de outras maneiras.



Figura 3

5 A DITADURA DO CORPO PERFEITO

Antes de discutirmos sobre as ordens contemporâneas de melhorarmos a todo o momento nossos corpos, como por exemplo: “Elimine suas rugas!”, “Reduza a flacidez!”, “Emagreça!”, “Faça ginástica!”, etc.” é preciso pensarmos em relação a qual corpo estamos sendo constantemente convidados a mudar os nossos.

Não é difícil constatarmos que hoje o corpo que muitos desejam possuir é aquele semelhante ao da mídia, ao corpo das capas de revistas, das novelas, dos filmes. Podemos ir mais longe e tentar entender por que determinados corpos são considerados os ideais, refletir sobre as desigualdades que essas referências têm gerado e sobre o que isso tem influenciado no nosso conceito de felicidade.

Para tanto, primeiramente é preciso compreendermos o corpo como produzido na e pela cultura, ou seja, considerando-o como histórico, mutável, suscetível a inúmeras intervenções de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico, bem como às leis, códigos morais, representações criadas e aos discursos que sobre ele são produzidos e reproduzidos (Goellner, 2005).

Desse modo, podemos nos aproximar da noção de “centralidade da cultura”, proposta por Hall (1997), a qual significa que a cultura tem penetrado em cada recanto da vida social contemporânea, mediando tudo. Ou seja, a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou independente em relação ao que faz o mundo mover-se, mas precisa ser vista como fundamental, central e constitutiva de nossas identidades.

Nessa lógica, a busca por modificarmos nossos corpos provém de vontades construídas em nós pela cultura, que, conforme a compreensão dos Estudos Culturais, está imersa em relações de poder. Podemos então entender que diferentes instâncias (a escola, a televisão, a publicidade, a família, a igreja) agem na fabricação de nossas identidades, e assim, através de cuidados físicos, controle dos gestos, uso de acessórios, estilos, roupas, vamos inscrevendo em nossos corpos marcas de identidades e também de diferenciação (Louro, 1999).

Para Louro (1999), somos treinados a reconhecer as identidades dos sujeitos pelas maneiras como se apresentam corporalmente (aspecto físico, comportamentos, gestos), e isso está vinculado à atribuição de diferenças, ou seja, implica na “instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está,

sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade” (Louro, 1999, p.15).

Desse modo, percorrermos histórias, desconstruirmos representações e padrões impostos, desnaturalizarmos o corpo para que se evidenciem os diferentes discursos que foram e são hegemônicos, é imprescindível para compreendermos o que hoje é concebido como um corpo belo, desejável e aceitável (Goellner, 2005).

Tendo isso em vista, Goellner (2005) analisa os “olhares sobre o corpo” ao longo da história. Segundo ela, o olhar sobre o corpo pautado na sua aparência e rendimento, não é recente, pois já no século XVIII e mais fortemente no século XIX o corpo adquire grande relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, forma-se uma moral das aparências que faz convergir o que se aparenta ser com o que, efetivamente, se é.

Nessa época, criaram-se algumas representações que ainda hoje marcam nossos corpos. A ciência daquela época ao estudar o corpo humano buscou entendê-lo no detalhe, o que contribuiu para que a partir do discurso científico os indivíduos fossem analisados com base em suas características biológicas (da forma e da aparência do seu corpo). Essas análises também lhes conferiram diferentes lugares sociais, por exemplo, o tamanho do cérebro justificava o nível de inteligência dos sujeitos; a aparência do rosto (cor da pele e dos cabelos) identificava a aptidão de alguns para o trabalho manual e os traços do rosto, o tamanho das mãos ou do crânio poderia classificar os comportamentos e possibilitar a identificação dos “loucos”, “criminosos”, “tarados” e “agitadores políticos” (Goellner, 2005).

De acordo com Meyer e Soares (2004, p. 9), o tamanho e a forma da bacia “explicou e justificou a maternidade como o destino natural da mulher” e a posse de um pênis ou uma vagina determinou o exercício de determinadas formas de sexualidade. As classificações “científicas” colaboraram para que diferentes hierarquizações se estruturassem entre os humanos, e assim, os negros e as mulheres, por vezes, foram desvalorizados, exclusivamente porque seus corpos apresentavam algumas características biológicas nomeadas por essa mesma ciência como inferiores, incompletas ou díspares (Goellner, 2005).

Isso nos remete a refletir sobre os discursos que são historicamente criados em relação ao corpo e instituídos como verdades mediante efeitos de poder. Como nas nossas sociedades, de acordo com Foucault (1998, p. 13), “a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem”, os

discursos da ciência sobre o corpo são acolhidos e acabam funcionando como regimes de verdade.

É nesse sentido que Veiga-Neto (2000), com base no pensamento foucaultiano, explica as formas pelas quais acabamos aceitando determinadas verdades:

(...) não aceitamos uma verdade porque ela nos foi justificada racionalmente, demonstrada plena e cabalmente como uma “verdade verdadeiramente verdadeira”. Ou nós a aceitamos por um ato de violência visível – situação em que mais facilmente resistimos a ela – ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária (p.58).

Segundo Goellner (2005), a ciência do século XIX, que classificava e analisava o corpo detalhadamente, foi a instância que legitimou uma educação do corpo visando torná-lo útil e produtivo, disciplinado e passível de ser corrigido, tanto em relação à sua anatomia, como em relação aos seus desvios sexuais. E aqui, é importante lembrarmos da institucionalização da escola obrigatória (já comentada no capítulo anterior), que tem grande efeito em relação à disciplina, o controle e a regulação dos corpos.

A crença no progresso, no desenvolvimento e nos avanços da ciência definiram determinadas condutas em relação ao corpo priorizando a eficiência, o auto-controle e o menor desperdício de tempo. Nesse contexto, a escola passa a ser um espaço privilegiado para atuar na educação dos corpos de crianças e jovens de forma a criar e fortalecer hábitos e valores que pudessem dar suporte à sociedade em construção, ou seja, produzir corpos capazes de expressar as normas da sociedade industrial.

Nesse caso, podemos também falar da contribuição da maquinaria escolar para possibilitar distinções de classe na sociedade capitalista, onde aquele “corpo retilíneo, vigoroso, elegante, delicado e comedido nos gestos traduzia o pertencimento à burguesia da época, enquanto o corpo volumoso, indócil, desmedido, fanfarrão e excessivo era representado como inferior” (Goellner, 2005, p.37).

Do mesmo modo, nos dias de hoje, por exemplo, obesidade e flacidez muscular são consideradas indicadores de falta de controle, força de vontade ou de determinação na seleção de executivos em empresas inteiramente determinadas

pelas necessidades impostas pela globalização, onde “ser ‘empresário da empresa’ e ser ‘empresário do próprio corpo’ integram o mesmo ideal” (Meyer e Soares, 2004, p.9).

Podemos então dizer que esses discursos de governo do corpo continuam presentes, tomando também outras formas, agindo de novas maneiras, nos incitando a um auto-controle e promovendo o consumismo (cosméticos, alimentos sem gordura, sem açúcar, produtos para emagrecimento, aparelhos de ginástica, roupas, acessórios, etc.) característicos da sociedade capitalista. Sobre isso, Foucault (1998, p. 147) comenta que “do século XVIII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metucioso”, a prova são os regimes disciplinares das escolas, hospitais, famílias, cidades, etc. E depois se percebeu que este poder tão rígido não era tão indispensável quanto se pensava, “as sociedades capitalistas podiam se contentar com um poder mais sutil sobre o corpo” (Ibid., p. 147).

Atualmente há uma aparente liberdade para construirmos nossos corpos, temos a nossa disposição inúmeros serviços proporcionados pela ciência que são destinados a confecção de um corpo desejável, e o crescimento da indústria da beleza tem permitido que possamos escolher produtos para as nossas mais diversas necessidades. Por outro lado, essa mesma liberdade nos “escraviza” frente aos sonhos de consumo, produzidos por efeitos de um poder tênue, que não é repressivo, talvez nem perceptível, mas que nos controla diariamente.

Esse novo investimento é denominado por Foucault (1998) como um controle-estimulação (não mais o controle-repressão), ou seja, um poder que não é uma força que diz não, mas que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma desejos, produz discursos, forma saberes. Ele exemplifica esse novo investimento na seguinte frase: “Fique nu...mas seja magro, bonito e bronzeado!” (Ibid, p.147).

Nessa direção, podemos compreender que o corpo é então construído pela linguagem, pois como Goellner (2005, p. 29) destaca, “a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável”.

5.1 O corpo é também o que dele se diz

Na condição pós estruturalista⁴⁵, de acordo com Veiga-Neto (1996), não se tem acesso à “realidade do mundo” porque não existe essa realidade, mas sim múltiplas configurações que nós construímos, chamamos “realidade do mundo” e damos múltiplos sentidos por meio da linguagem.

Compartilhando também esta idéia sobre o assunto, Costa (2000a) reafirma o papel produtivo da linguagem, explicando que:

o que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo. Isso não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem (p.32).

Essa compreensão de que os discursos estão diretamente implicados naquilo que as coisas são tem sido denominada “virada lingüística”, na medida em que há uma mudança de atitude em relação à linguagem, pois conferimos a ela o atributo de produzir os significados (Costa, 2000a).

Além disso, a autora também acrescenta que junto com essa mudança na forma de conceber a linguagem (virada lingüística), tem havido do mesmo modo uma transformação na forma da cultura ser entendida, que tem sido denominada de “virada cultural”. Sobre isso, Hall (1997) ao citar a centralidade cultural no mundo contemporâneo⁴⁶, menciona que nas últimas décadas do século XX, houve uma revolução do pensamento humano em relação à noção de “cultura”, o que fortaleceu o conceito de cultura como a soma de diferentes sistemas de classificação e formações discursivas aos quais a língua recorre com a finalidade de dar sentido às coisas.

A partir do entendimento de que “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm

⁴⁵ A crítica pós-estruturalista implica a dissolução das metanarrativas (pressupostos sobre os quais se assenta a modernidade), que nos “explicam” como é o mundo e nos aprisionam dentro de enquadramentos que legitimam as instituições, as estruturas e as práticas sociais (Veiga-Neto, 2000).

⁴⁶ Hall (1997), ao definir a sociedade contemporânea, nos fala sobre as mudanças que vêm ocorrendo a partir do século XX. Ele fala de uma “revolução cultural”, na qual o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. A cultura tem assumido uma grande importância em relação à estrutura e à organização da sociedade capitalista, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Além disso, os meios de produção, circulação e troca cultural, crescem consideravelmente através das tecnologias e da revolução da informação, o que tem causado grandes impactos sobre os modos de vivermos, sobre os sentidos que damos às nossas vidas e sobre nossas aspirações para o futuro.

uma dimensão cultural” (Hall, 1997, p. 32), o autor acima citado nos fala sobre a atual proliferação de diversas culturas, por exemplo, a cultura do trabalho, a cultura da família, a cultura da masculinidade, a cultura da magreza, a cultura do *em forma*, enfim, universos por onde circulam determinados significados e verdades.

A cultura da magreza e do *em forma* podem ser exemplificadas com o aumento de cirurgias plásticas no Brasil e em outros países do mundo nos últimos anos (Andrade, 2004; 2005) e também com o crescimento do número de adolescentes acometidos de distúrbios como a anorexia, a bulimia e a vigorexia⁴⁷. Em relação a isso, considero importante sinalizar que embora exista mais de uma explicação⁴⁸ a respeito das causas da anorexia e da bulimia, a mais relevante tem sido a de que associadas ao padrão de magreza promovido pela mídia circulam mensagens que dizem: “*ser magra é ser bela e portanto, feliz*”, o que tem confundido o conceito de felicidade com o de beleza e esse com o de magreza, gerando um sentimento de inadequação principalmente nas meninas adolescentes, fase em que estão mais vulneráveis a não aceitarem seus corpos pelas mudanças que neles estão ocorrendo.

Santos (1998) ao exemplificar esses discursos que constituem o que é ser belo, enfocando a mulher como principal alvo, afirma:

A beleza se constitui a partir de um aparato discursivo - e também de visibilidade - que reúne diferentes discursos: o da saúde, o da religião, o da moral, o do conhecer a si mesma, o da publicidade etc, que, tramados, assumem outras significações, constituem as especificidades que caracterizam o discurso sobre a beleza. Todos vão confluindo para a

⁴⁷ Anorexia: foi descrita na Antigüidade greco-romana e pelo inglês Morton no século XVII com os mesmos traços que as descrições clínicas atuais. Ela concerne às meninas em 90%, atingindo 1% das meninas de 12 a 18 anos. É uma recusa voluntária de se alimentar acompanhada de um regime alimentar particular e de um temor de ganhar peso, o que causa um emagrecimento acentuado e, muitas vezes, a suspensão da menstruação (Clerget, 2004).

Bulimia: as características essenciais da Bulimia Nervosa consistem de compulsões periódicas por alimentos e métodos compensatórios inadequados para evitar ganho de peso. A auto-avaliação das pessoas com Bulimia Nervosa é excessivamente influenciada pela forma e peso do corpo, tal como ocorre na Anorexia Nervosa (Ballone, 2003).

Vigorexia: mais comum em homens, se caracteriza por uma preocupação excessiva em ficar forte a todo custo. Apesar dos portadores desses transtornos serem bastante musculosos, passam horas na academia malhando e ainda assim se consideram fracos, magros e até esqueléticos, recorrendo aos exercícios excessivos e a fórmulas mágicas para acelerarem o fortalecimento, como por exemplo, os esteróides anabolizantes (Ballone, 2004).

⁴⁸ O autor Clerget (2004), por exemplo, não considera a influência da mídia e explica a anorexia como a incapacidade dos adolescentes (em geral as meninas) fazerem o luto do corpo da infância. Assim, seus novos corpos são objeto de ódio e de uma tentativa de controle absoluto, o que leva ao desejo de emagrecerem para desaparecerem suas formas e a menstruação ser suspensa, ou seja, essa é a forma de atentar contra aspectos da feminilidade.

constituição de um certo modo de ser bela (uma determinada representação), que vai desde a beleza como uma dádiva divina até a noção de beleza que enfatiza o trabalho da mulher sobre o seu corpo, no qual “só é feia quem quer”, conforme enfatizam as pedagogias culturais (p. 134).

Sendo assim, entender a linguagem como constitutiva da realidade (e nesse caso, da própria noção de beleza que está em voga no momento), olhar o corpo de forma a problematizá-lo, ou seja, questionando as representações criadas e rompendo com os essencialismos, são algumas das sugestões e também contribuições do campo teórico dos Estudos Culturais. Esse modo de olhar nos permite um entendimento de muitos preconceitos existentes em relação aos corpos que divergem do esperado na nossa cultura e nos possibilita uma compreensão dos nossos próprios desejos como também formados culturalmente.

5.2 *Eu sou feliz assim mesmo, talvez gorda, mas feliz...*⁴⁹

Tentar entender como determinados padrões e ideais se constituem e refletir sobre o quanto a estética tem peso no conceito de felicidade nos dias de hoje, foram questões que também se tornaram mais presentes para mim a partir do estágio que realizei em sala de aula, o qual já foi aqui várias vezes mencionado por ter relação direta com o caminho que percorri nessa pesquisa.

Quando contei a história das minhas experiências na escola, na parte introdutória dessa dissertação, já havia lembrado que me deparei com o problema dos apelidos em sala de aula (estes geralmente relacionados a aspectos físicos) e também que ao discutir numa aula um texto sobre uma adolescente que queria muito emagrecer, constatei essa mesma insatisfação com o corpo em vários dos meus alunos.

Devido a esses acontecimentos, tive a idéia de trabalhar, numa oficina, problematizações acerca da “ditadura do corpo perfeito”, de forma a possibilitar uma discussão em torno do quem vem sendo considerado como um corpo belo, que instâncias vêm produzindo representações de beleza e que efeitos elas exercem sobre as maneiras como nos percebemos e percebemos os outros.

⁴⁹ Essa frase foi falada por uma aluna da 6ª série da Escola Cândida Zasso, em Nova Palma – RS, durante a implementação da oficina “A ditadura do corpo perfeito”.

Pesquisando sobre esse assunto, eu e o restante do grupo de pesquisa pensamos em atividades que fizessem vir à tona as representações dos alunos em relação ao corpo que vem sendo considerado desejável na nossa cultura, através de algumas estratégias que demonstrassem como vêem seus corpos e o dos outros colegas (na Figura 3 que abre esse capítulo estão alguns materiais que confeccionamos para essa oficina).

A partir disso, a primeira atividade foi definida. Resolvemos que cada participante deveria escolher um papelzinho fechado com o nome de um colega e desenhar o colega que retirou, escrevendo ao lado do desenho três características físicas, sendo que uma era aquilo que achava bonito no outro. Após, a turma teria que adivinhar os colegas desenhados e seriam apresentadas as respectivas características.

É importante acrescentar que essa atividade foi imaginada também para que cada um pudesse perceber a imagem que o outro pode ter dele, sendo possível que o colega achasse bonita uma característica que o próprio aluno nem considerava em si. Consideramos que no início dessa atividade era importante deixarmos claro “o que são características físicas” e pedirmos que os alunos desenhassem e escrevessem individualmente, sem interromperem os colegas ao lado, já que, nesse caso, buscávamos opiniões pessoais.

Após a revelação dos desenhos (Figura 4)⁵⁰ e as possíveis discussões geradas em torno deles, tivemos a idéia de trabalhar as diversas interpelações da mídia para alcançarmos “medidas perfeitas” - que fazem com que as pessoas busquem os mais variados recursos, sentindo-se insatisfeitas com seus corpos – e suas possíveis influências nos transtornos: anorexia, bulimia e vigorexia. Decidimos então problematizar essas questões a partir de fichas com imagens e fragmentos de textos que estariam dispostos num varal para os participantes escolherem e comentarem (primeiramente em dupla e depois com o grande grupo).

Na tentativa de mapear o que os alunos desejavam mudar em seus corpos, que também nos levariam a identificar as representações que tinham de um corpo bonito, decidimos acrescentar na oficina a atividade que eu havia trabalhado no meu estágio na turma da 7ª série.

⁵⁰ Alguns desses desenhos são apresentados na página 106, a última desse capítulo.

Sendo assim, incluímos o texto “*De fora para dentro*” retirado do livro *Adolescentes em diálogo com os pais*, de Gillini e Zattoni (1998)⁵¹ - que conta a história de uma menina que sofre com as mudanças de seu corpo na adolescência e que deseja muito emagrecer – este seria lido coletivamente e na seqüência os participantes fariam que modificações fariam ou não em seus corpos.

Para os alunos, pensamos que essa atividade possibilitaria uma discussão sobre seus possíveis complexos e/ou desejos de mudança e acerca do ideal de corpo ao qual eles aspiram. Além disso, também poderia servir para que eles compartilhassem problemas, medos e vontades.

Para finalizar, resolvemos escolher uma música que falasse de nossos desejos e também de nossas imagens construídas a partir do olhar dos outros. A música que mais se relacionou com essas questões foi “*Balada do Louco*”, de Rita Lee e Arnaldo Baptista, que fala da possibilidade de sermos como desejamos, sem nos importarmos com o julgamento de outras pessoas: “*Dizem que sou louca, por pensar assim, se eu sou muito louca por eu ser feliz, mais louco é quem me diz, e não é feliz, não é feliz*”.

Essa oficina que denominamos “**A ditadura do corpo perfeito**” foi implementada nas turmas de Nova Palma e em três escolas de Santa Maria: 7ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Edson Figueiredo, 5ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves e 7ª série da Escola Estadual Edna May Cardoso (nas turmas dos estagiários que realizaram o curso das oficinas).

O número de implementações dessa oficina superou o das demais, sendo a mais escolhida pelos acadêmicos estagiários provavelmente por possuir atividades que “falam mais de perto” com o corpo dos participantes, pois os alunos desenhavam-se uns aos outros, se observam, comentam sobre seus corpos, gostos, desejos e angústias (possibilidades que os acadêmicos destacaram ao avaliarem a oficina). Além disso, o que também talvez explique essa preferência seja o fato dessa oficina ter provocado um maior envolvimento entre os próprios acadêmicos, talvez pouco acostumados a ouvirem elogios dos colegas sobre seus aspectos físicos.

Na 7ª série da Escola Edna May Cardoso, foi possível dividir a turma para a realização da oficina (em função de melhor possibilitar o diálogo); metade ficou

⁵¹ GILLINI, G. e ZATTONI, M. T. **Adolescentes em diálogo com os pais**. São Paulo: Paulinas, 1998.

comigo na sala de aula e a outra parte foi juntamente com a professora estagiária para um salão da escola usado para palestras. No final das implementações, conversando com a professora estagiária, ouvi dela que “os alunos não levaram a sério as atividades, confundiram o que era proposto, brincaram muito e o resultado não foi o que ela esperava”, entretanto, na metade da turma que ficou comigo na sala de aula, tudo transcorreu tranqüilamente, talvez porque os alunos não me conhecessem e se sentiram menos à vontade para “bagunçar”, talvez por eu haver dirigido de forma diferente a oficina, talvez por tolerar mais barulhos e conversas, ou por ter implementado em uma sala de aula, na qual os alunos se sentiram mais presos e precisaram ser mais silenciosos, mais “comportados”.

Já na 7ª série da Escola Edson Figueiredo, turma na qual também foi possível a separação dos alunos, aconteceu o contrário, eu levei uma parte deles para um salão amplo e os outros ficaram na sala de aula com a estagiária e novamente aqui os resultados foram diferentes, dessa vez a estagiária não comentou que houve problemas em relação à disciplina dos alunos, mas sim que eles não podiam se expressar com muita liberdade, para não atrapalharem as outras turmas ao lado. Enquanto que no salão onde eu estava com os alunos, eles falavam bastante (também por estarem em menor número, o que permitiu a todos se expressarem) e pareciam até mesmo alegres por encontrarem-se num “ambiente novo”, mais amplo que a sala de aula.

Essas experiências me levaram a perceber que possivelmente eu não olhava para os dados de maneira semelhante aos acadêmicos estagiários que também implementaram a oficina, até porque tivemos distintas vivências e, nesse caso, eu estava olhando no lugar de pesquisadora, um lugar que havia me possibilitado enxergar aspectos mais relacionados às leituras e estudos que eu vinha realizando.

O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente (...) não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar (LARROSA, 2002b, p. 83).

Além disso, esses distintos espaços (o salão e a sala de aula) provaram-me que diferem nas suas possibilidades e permissões. Como as oficinas são práticas que não se enquadram numa “educação moderna” que possui idéias de padronização e normalização, o espaço da sala de aula acaba muitas vezes

dificultando que elas aconteçam ou até mesmo as descaracterizando. Embora em todas as salas buscássemos dispor os alunos em círculo (ver Figura 5, p. 116), de forma que se olhassem mais e melhor e interagissem, o espaço, ainda assim, parecia limitar os movimentos dos corpos, determinando seus lugares e permissões.

Rocha (2000, p. 118) nos fala do espaço escolar como um elemento do currículo, um espaço privilegiado e legitimado de produção e de saberes e poderes que “delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades”. Louro (2001a), relatando a construção escolar de diferenças ainda acrescenta que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa “o lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marca, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (p. 58).

Com relação ao desenvolvimento da primeira atividade da oficina, quero relatar que observei, em todas as turmas nas quais a implementei, bastante descontração dos alunos, eles se divertiram com os desenhos e suas revelações, e como sempre deixei bem claro que era um exercício a ser feito com muita seriedade, sem “ridicularizarem” os colegas e era muito importante que cada um achasse uma característica bonita no outro para citar, não encontrei problemas nessa realização.

Os alunos se observavam, pensavam, riam, conversavam com o colega do lado sobre os desenhos (a maioria não conseguia guardar segredo sobre quem estava desenhando), e eram muito curiosos nas revelações. Quanto às características físicas que tinham de apontar dos colegas, foi perceptível o receio dos meninos (em sua maioria) de falarem uma característica física que achavam bonita nos outros meninos, saíram perguntas como: “*Dá para colocar a côr do cabelo?*” (7ª série, **Escola Edson Figueiredo, Santa Maria**).

Tanto em Nova Palma quanto em Santa Maria, grande parte dos meninos indicou o cabelo como a característica mais bonita do outro, as meninas já se permitiam considerar os olhos, o sorriso, as mãos. Essas escolhas estão ligadas àquelas representações de masculinidade e feminilidade construídas culturalmente que também já haviam aparecido nas outras oficinas, as quais em relação aos

homens, os impedem de apreciarem-se uns aos outros, pois indicam como devem se portar para serem percebidos como heterossexuais, “machos”, e “normais”.

Nessa direção, Louro (2005) reforça a idéia (já apresentada aqui em discussões anteriores) de que a instituição escolar norteia suas ações por um padrão de aluno, considerando apenas um modo adequado e normal de ser homem e mulher e concebendo a heterossexualidade como natural e universal, “afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (p.44). Os alunos possivelmente por perceberem o risco que enfrentariam ao dizerem determinadas coisas e expressarem-se de certas maneiras, escolhiam quase sempre as mesmas características para apontarem nos colegas e dessa forma, falando conforme o coletivo (a maioria, a norma), sentiam-se mais cômodos, mais protegidos.

Embora fosse uma atividade “semelhante a uma brincadeira”, pude notar o grande interesse dos alunos nela e a importância que pareciam dar para tal proposta, eles caprichavam nos desenhos, julgavam-nos e, principalmente, ficavam apreensivos ao ouvirem as características citadas pelos outros, demonstrando muita atenção ao escutarem o que diziam de seus corpos, como eram vistos, como eram representados. Costa (2001), fala sobre esse poder de narrarmos o outro, de classificá-lo, de descrevê-lo, um poder que nos afeta quando estamos também sendo representados:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade” (p.10).

A respeito disso, Louro (1999) comenta sobre as diferentes “permissões” que determinados grupos sociais têm para representarem a si mesmos, grupos esses que, por ocuparem as posições centrais de gênero, sexualidade, raça, classe, religião, têm historicamente a possibilidade de se representarem e também de representarem os outros. Conforme nos fala Costa (1998, p. 61), “a ‘ordem da razão’ tem sexo, etnia e projeto político-filosófico”, já que os sujeitos da racionalidade ocidental, os arquitetos da modernidade, que instituíram conhecimentos identificados como patrimônio cultural da humanidade, são masculinos, brancos e europeus.

Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos (LOURO, 1999, p.16).

Em relação às minhas observações, quero também registrar que a maior parte dos meninos, ao desenharem meninas, as consideraram magras. Algumas meninas, em contrapartida, riam e diziam que estavam gordas, e eles rebatiam dizendo que elas “*sumiriam*” se emagrecessem mais. Os alunos, ao receberem as imagens de meninas anoréxicas e lerem nas fichas as informações dos sites que elas possuíam na Internet para trocarem “dietas” e “dicas”, espantaram-se, tamanha era a perplexidade com que olhavam as fotos. Em Santa Maria, dois alunos comentaram que conheciam pessoas com esses transtornos, contaram suas histórias, e pudemos conhecer um pouco “do mundo” das pessoas que vivem esses problemas, as quais estão mais presentes e mais próximas de nós do que pensamos.

Na atividade seguinte à leitura do texto (que conta a história da adolescente obcecada pela idéia de emagrecer), os alunos, ao falarem sobre o que queriam mudar em seus corpos, demonstraram muitas representações ligadas ao ideal de beleza vigente na nossa sociedade e que circula na mídia, representações de um corpo “ideal” feminino e de um corpo “ideal” masculino.

Além de emagrecer (várias sabiam “dietas da moda”), muitas meninas queriam ter o cabelo mais liso e os olhos claros. A preocupação em ser reconhecida como bonita e magra pelos homens e por outras mulheres é o que vem assombrando o universo feminino nos dias que correm, e o discurso veiculado nas revistas voltadas para os cuidados com o corpo feminino pode ser considerado um dos produtores dessas representações. Segundo Andrade (2005), que analisa essas revistas, as meninas são interpeladas pelo ideal de corpo saudável, magro e malhado desde crianças, para que aprendam desde cedo a controlarem seus impulsos e anseios e a consumirem determinados produtos que lhes permitam essas formas, assim, “a sombra da obesidade e a idéia de um corpo ‘disforme’ parecem pesar tanto quanto a consciência daquela/e que come” (p.112). Abaixo algumas falas que demonstram as modificações às quais elas aspiram:

*“Que meus cabelos fossem menos volumosos, **emagrecer** dois quilos, **mudar a cor do cabelo** e ter **cabelos lisos**” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“**Emagrecer** cinco quilos porque estou gorda. Deixar o **cabelo** totalmente **liso**” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu mudaria os **olhos**, colocaria **azuis**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu mudaria quase todo o meu corpo, **emagreceria** uns dez quilos, colocaria uma lente azul, faria uma **tatuagem** no pé, na mão, e **mudaria o cabelo**” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).*

*“Eu não me acho perfeita, mas confesso que algumas coisas em mim eu mudaria. Primeira coisa seria o **cabelo**, deixaria ele **liso** e a segunda seria a **altura** como se tivesse como? E por último faria uma dieta bem reforçada que **emagrecesse** mesmo” (7ª série, Escola Edna May Cardoso, Santa Maria).*

*“Ser mais magra, **cabelo** menos volumoso, **emagrecer** a barriga” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Trago também a fala de um menino da 5ª série (da Escola Cândida Zasso, em Nova Palma) bem mais gordinho que os demais, para exemplificar que não encontrei apenas meninas preocupadas com o peso e para refletir sobre suas palavras: *“Eu queria **emagrecer para ser mais feliz**, e **me achar mais magro** e crescer mais para ter a minha vida e **minha família como é hoje e sempre**”.*

O comentário *“emagrecer para ser mais feliz”* revela a representação de que a felicidade está diretamente relacionada com a idéia de um corpo “bonito” e “magro”, e me faz pensar sobre o significado *“de se achar mais magro”* para a vida deste aluno, já que, desta forma, poderá *“ter a sua vida e sua família como hoje e sempre”*. Estas últimas palavras sugerem a preocupação do menino em também formar uma família como a que tem hoje, considerando que “ser gordo” pode ser um empecilho para realizar tal desejo. Suas inquietações remetem às representações implicadas nas formas e condutas de nossos corpos necessárias para conquistarmos alguém e construirmos uma família, na pretensão de sermos felizes para sempre, como nos contos de fada ou nas novelas televisivas que, por sinal, finalizam com vários casamentos.

As colocações de Santos (1998) de que através da mídia aprendemos que o certo é sermos heterossexuais, bonitos, com aparência jovem e corpo perfeito e que devemos constituir família através de uma união legal e de um casamento cristão, nos fazem entender como essas representações hegemônicas vão sendo

internalizadas por nós através de dispositivos como a televisão, por exemplo, a ponto de nos tornarmos infelizes caso nossa vida não corresponda a essas exigências.

Quanto ao cabelo mais liso e os olhos claros que foram reverenciados várias vezes, penso que nos indicam a centralidade (na sociedade e nas narrativas escolares) da representação de um corpo universal com características do sujeito europeu e branco (Fabris, 2001), características essas que na cidade de Nova Palma, por ser uma localidade de imigração predominantemente italiana, têm sido consideradas a regra.

Para Santos (1998), as estratégias de branqueamento não se constituem apenas em clarear a pele ou alisar os cabelos, mas principalmente nos modos de se ver em relação aos brancos e de ocupar as posições de sujeito estabelecidas pelas narrativas que colocam o branco no sistema representacional como o “natural”. Acho oportuno mencionar a fala do único aluno negro na sala da 6ª série em Nova Palma, a respeito das modificações que desejava fazer em seu corpo: *“Quería ter cabelo liso e a pele mais clara”*.

Sobre a vontade de ser *“mais claro”*, penso que certamente era muito difícil para esse aluno aceitar-se numa sala de aula onde predominavam colegas brancos descendentes de italianos e/ou alemães e o quanto era importante para ele ser como os demais, já que provavelmente era visto como diferente. Ali, o corpo do aluno negro tornava-se distante de sua cultura de origem e, conforme afirma Santos (1998), quando isso acontece, o referido corpo acaba por ser visto como diferente em seus hábitos, valores, gostos, cor, estilo, etc., já que cada cultura tem um determinado corpo social que produz corpos individuais.

Parente (2001) amplia essa discussão, ao referir-se acerca da criação de uma imagem negativa sobre ser negro, de modo que para o indivíduo ser considerado humano, torna-se necessário comportar-se nos moldes da cultura euro-americana e não da cultura africana. Segundo a autora, ao aluno negro é negada a possibilidade de construção de uma identidade positiva na escola, pois nela, o que não é branco não é a norma e passa a ser considerado o “outro”, o que leva a serem muitas vezes ocultadas as lutas e as tradições africanas nas salas de aula.

A diversidade dos corpos está cada vez mais ausente no currículo escolar, ignora-se o corpo negro, o corpo homossexual, o corpo tatuado, não se discute os outros tantos corpos que estão na escola. Ao não problematizar a construção de

representações hegemônicas sobre o corpo, a escola contribui para que sejam estas cada vez mais naturais, difíceis de serem contestadas, e dessa maneira, de acordo com Larrosa (2002b), vamos sendo induzidos a nos julgarmos e convidados a uma certa administração, governo e transformação de nossos corpos em relação a essas narrativas centrais; sempre temos o que melhorar, o que desejar e o que consumir para nos tornarmos felizes e aceitos.

Assim, a todo momento com a idéia de falta, nos tornamos escravos de um corpo que está na nossa imaginação: falta emagrecer, falta reduzir as rugas, ficar livre da celulite e das estrias, falta ser mais forte, ter o corpo mais definido. Ser mais forte, por exemplo, está dentro daquela representação de corpo físico ideal masculino, que tem a ver com as representações de masculinidade em que o homem é o ser “corajoso”, o responsável por defender a “fêmea e a prole”, nota-se que ser mais musculoso é o desejo da maioria dos homens, citado várias vezes nas salas de aula em que implementei a oficina e principalmente pelos alunos mais velhos. Seguem dois exemplos:

*“Quero ser mais alto e **mais forte**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu queria emagrecer 5 kg e aumentar a **massa muscular**” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Conforme Louro (1999, p. 15), “as imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e diferentemente atribuídas aos corpos de homens e de mulheres”. A autora, em uma obra de 1986, que analisa a história da educação e da sociedade no Rio Grande do Sul⁵², nos fala que nos livros escolares, o gaúcho geralmente aparece como guerreiro, bravo, independente e amante da liberdade, enquanto a mulher está ausente ou é definida como a “chinoca”, bonita e fugaz, o que também tem a ver, no caso da história gaúcha, com a ocorrência de uma constante luta por questões de terras onde os homens precisavam da força para enfrentarem as batalhas e as mulheres ficavam a sós com a responsabilidade dos filhos, envoltas com as prendas

⁵² LOURO, G. L. **História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul**. Cadernos Educação e Realidade, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1986.

domésticas: cozinhando, cuidando das crianças, fazendo rendas (por sinal requisitos para um casamento) e enfeitando-se para esperarem os maridos.

Além desses descontentamentos dos alunos com seus corpos, acho relevante trazer a fala de alguns totalmente insatisfeitos com suas imagens corporais e que se vêem como feios. Esse ver-se, tal como declara Larrosa (2002b), converte-se em um julgar-se, quando dispomos de um código de leis em relação às quais nos julgamos, portanto, o aluno converte-se em um caso para si próprio, ou seja, se apresenta para si próprio delimitado, conformando-se à norma. Eis as falas:

*“Eu mudaria o meu corpo, meu cabelo porque **não gosto do jeito que sou**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu **queria nascer de novo**” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).*

*“Eu mudaria todo o meu corpo, porque **eu me acho feia**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

A frase da aluna “*eu me acho feia*” é mais do que um simples “não gostar do próprio corpo”, é, acima de tudo, narrar-se a partir do arquétipo de beleza que vigora na sociedade contemporânea. Santos (1998) ao apresentar os resultados de um trabalho semelhante a esse, no qual os alunos (trabalhadores metalúrgicos) de um curso de supletivo de primeiro grau noturno falavam o que pensavam sobre seus corpos, analisa a fala de uma aluna que gostaria de trocar seu rosto pelo da atriz Maitê Proença, mulher reconhecidamente bonita:

Ela se acha feia não porque existe *dentro* dela um censor que lhe diz, cada vez que ela se olha no espelho, “fulana, você é feia” (...) é em relação a um determinado discurso sobre a beleza, ou sobre *o quê* ou *quem* é uma mulher bonita (...) que ela se constitui como feia (p. 129).

Também cruzando os achados dessa oficina com os da anterior (O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos), observo o que disseram alguns alunos sobre a vontade de usarem tatuagens e *piercings* (quando falaram das modificações que fariam em seus corpos). É importante ressaltar que na 5ª série da Escola Cândida Zasso em Nova Palma, não houve nenhum aluno que desejasse essas mudanças corporais (turma na qual já havia evidenciado representações ligadas a um estereótipo de marginalidade conferido aos usuários desses adornos), em compensação, na 7ª série da Escola Edna May Cardoso em

Santa Maria e nas outras séries (6^a, 7^a e 8^a) da Escola Cândida Zasso em Nova Palma, aparecem alguns comentários de alunos que pensam em aderir a essa moda:

*“Colocaria uma **tatuagem** e mudaria os cabelos”*(7^a série, **Escola Edna May Cardoso, Santa Maria**).

*“Gostaria de **colocar um piercing**, gostaria ter olhos azuis. Gostaria de ser **alta**”* (7^a série, **Escola Cândida Zasso, Nova Palma**).

*“No meu corpo eu mudaria o nariz e colocaria uma **tatuagem**”* (7^a série, **Escola Cândida Zasso, Nova Palma**).

*“Querida colocar **piercing**, fazer **duas tatuagens**”* (8^a série, **Escola Cândida Zasso, Nova Palma**).

Diante disso, constato que a satisfação com o corpo é praticamente uma utopia, todos ou quase todos estamos engajados numa constante luta com a balança, nos preocupando em sermos desejados e considerados bonitos. De tal modo, vamos produzindo, negociando e assumindo diferentes identidades, atrelados na rede da publicidade e do consumo, que conforme aponta Santos (1998), produz diferentes significados através de variadas representações para que possamos nos identificar com seus produtos e adquiri-los.

Por último, ainda relato as falas de dois alunos que parecem aceitar seus corpos (pois não revelam nenhuma vontade de modificá-los), mas que são contraditórias, remetendo a outros enunciados, ou seja, os alunos, ao buscarem demonstrar sua liberdade em relação ao discurso de beleza vigente, enquadram-se em outras limitações.

*“Eu sou feliz assim mesmo, **talvez gorda, mas feliz**”* (6^asérie, **Escola Cândida Zasso, Nova Palma**).

*“Quero continuar **do jeito que Deus me fez**”* (5^asérie, **Escola Cândida Zasso, Nova Palma**).

Nesse sentido, ser “*gorda, mas feliz*” sugere o quão “heroína” uma mulher deve ser a ponto de ser gorda e conseguir ser feliz, já que a regra é “ser gorda e infeliz”, tal como numa das fichas problematizadas na oficina em que há a propaganda de um hotel com o seguinte enunciado: “*Um hotel para o gordo ser feliz*”, como se gordura e felicidade fossem incompatíveis. Já a segunda fala: “*quero*

continuar do jeito que Deus me fez' aponta para a força do discurso religioso expresso no sentido de ser "pecado" uma rejeição do próprio corpo.

Ambas as falas, a primeira remetendo à representação de que a beleza está associada com a felicidade e a segunda acerca de um corpo padrão igual e disciplinado, que emergiram de alunos aparentemente satisfeitos com seus corpos, confirmam a impossibilidade de estarmos desvinculados de relações de poder, mesmo nos considerando supostamente livres e não atingidos pela diversa gama de discursos relativos aos nossos corpos.

Percebo e reafirmo, a partir de todos esses resultados, a necessidade de não calarmos em relação às representações centrais (os padrões impostos) que circulam sobre o corpo e trazermos para a sala de aula essas questões, mesmo que não estejam na lista de conteúdos a serem trabalhados no ano letivo. Somente assim não estaremos sendo coniventes com todo o aparato de "normalização" e "regulação" dos corpos em função do qual, mesmo que invisivelmente, nossa ação pedagógica muitas vezes está envolvida.



Figura 4

6 DIFERENTE DA CHATICE DA AULA

As avaliações por escrito que os alunos das escolas entregaram após as implementações das oficinas foram muito válidas, tanto no sentido da verificação dos resultados do trabalho realizado, como também por demonstrarem a distância entre o que pretendíamos desenvolver na escola e o que vem sendo considerado como “aula” e como “conteúdo escolar” por professores e alunos.

Os professores⁵³ que disponibilizaram seus períodos para a realização das oficinas foram convidados a assistirem e/ou participarem das atividades, pois imaginei que esta seria uma possível forma de interação com o trabalho, ou seja, presenciando a proposta, eles, caso a apreciassem, poderiam usá-la em turmas posteriores, contarem para os colegas ou obterem algumas sugestões de práticas educativas. Para minha surpresa, apenas uma professora esteve presente numa implementação e outra me explicou que com sua ausência, acreditava me deixar “mais à vontade”. Não quero aqui julgar a veracidade de sua justificativa, mas pela ausência ter sido uma atitude quase unânime entre os professores, me senti tentada a encontrar respostas para essa fuga, que me pareceu uma constante nas escolas por onde passei.

De forma geral, os alunos e também os professores, parecem querer “escapar” da escola, ou mais precisamente da sala de aula. A ansiedade pelo sinal de saída tocar, pela aula de Educação Física e pelo recreio, são aparentemente problemas apenas dos alunos – conforme dizem “sujeitos que precisam de mais disciplina para se moldarem às normas da instituição” - , mas ignora-se o fato de que os professores, muitas vezes ou sempre, também sentem vontade de liberarem os alunos antes do “sinal tocar”, ou ainda, de não auxiliarem alunos estagiários de suas disciplinas na elaboração dos planos de aula e suas execuções, para usarem o tempo livre num “bate-papo” na sala dos professores.

Sinto a liberdade de fazer essas colocações, pois já me senti nas três posições, de aluna, de estagiária e de professora, confesso também que todos

⁵³ Me refiro aos professores regentes das turmas de estágio dos acadêmicos e aos professores de outras disciplinas que cederam seus períodos para as implementações. Aqui não incluo a professora de Ciências, integrante do grupo INTERNEXUS, que me ofertou seus períodos e sempre estava presente quando eu os ocupava.

esses anseios de liberdade se apoderaram de mim em diferentes momentos que vivi na escola e, por isso, procuro entender esse desejo de fugir daquele espaço como um problema da estrutura escolar e não como um desleixo ou uma “preguiça” por parte dos docentes e discentes. Acredito que enquanto nós professores não encontrarmos sentido para o que fazemos, estaremos ali apenas executando funções e, deste modo, conforme afirma Corrêa (2000a), estaremos apenas mantendo o funcionamento da maquinaria que nos produziu, o que torna o trabalho não prazeroso, sem objetivos e cansativo.

Certo descaso pelo trabalho das oficinas eu senti por parte de algumas professoras, quando, por exemplo, conversei com uma delas no recreio sobre a boa participação dos alunos nas atividades propostas (a partir da pergunta dela sobre como os alunos estavam) e ouvi: “os alunos estavam ótimos porque vocês estavam brincando”. Em contrapartida, as avaliações dos alunos a cada oficina que passava me deixavam mais feliz, pois era ali com eles que conseguia encontrar significado para tudo aquilo que anteriormente havia planejado com o grupo e para todas as idéias mirabolantes que tínhamos e que não se assemelhavam nenhum pouco às aulas que eles estavam habituados.

6.1 O que os alunos dizem sobre poderem dizer algo

Ler a frase de um aluno que avaliou uma das oficinas como interessante, “*diferente da chatice da aula*”, me fazia acreditar no trabalho que estava desenvolvendo, embora com todos os empecilhos de tempo e espaço, tentava orientar-me pelo que sugere Fabris (2001) ao referir que precisamos olhar para o tempo e o espaço da escola como construções sociais e categorias socialmente inventadas, para então deslocá-las e recriá-las. Algumas das avaliações que comparam as oficinas com as aulas que são desenvolvidas pelos seus professores são citadas abaixo:

“Eu gostei muito, é importante. Para a nossa sorte foi na hora certa, bem nas aulas de ciências” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Foi boa e gostei de tudo e gosto das oficinas porque perdemos duas aulas inclusive a prova” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Eu gostei muito da oficina porque nós perdemos duas aulas e foi muito mais aproveitado” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“Eu gostei, e mais uma vez aprendemos mais um pouco sobre tatuagens e piercings. Pelo menos no futuro lembraremos que alguém nos ensinou algo interessante e bom” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“Eu achei tudo muito bom! Foi uma **aula diferente e isso já vale a pena**, e quero que tenha de novo” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).*

*“Gostei muito dessa oficina, muito interessante e divertida, com diversos assuntos e **diferente da chatice da aula**” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).*

*“Eu gostei de todas as aulas. Além de nos livrar **das matérias mais pesadas**, nos antenou na realidade” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Compreendendo que, tanto para os alunos quanto para os professores, as oficinas não “eram aulas” - pelo menos não aquele formato de aula que preza por carteiras enfileiradas, transmissão de conteúdo, matéria ditada e avaliação por nota - percebi que realmente estava diante de duas maneiras diferentes de educar, de acordo com as palavras de Corrêa (2000a, p. 107), “afastadas tanto no que dizem respeito aos meios quanto aos fins”. Além disso, através de minhas observações, constatei que os alunos se viam diante de algo totalmente diferente do que comumente acontecia em suas vidas escolares, já que quando alguém (policial, enfermeiro, dentista, médico, etc.) vai à escola para desenvolver algum trabalho, esse quase sempre é uma palestra. Exemplifico essas considerações com a frase de um aluno que queria “encontrar um nome” para as atividades desenvolvidas (as oficinas): *“Foi muito legal, ótimo, legal, ótimo, canal, muito legal, legal mesmo e muito obrigado pela palestra ou sei lá!” (6ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Sem ter como finalidade o conteúdo escolar, as “*matérias mais pesadas*”, conforme os alunos mencionaram, a oficina para Corrêa (2000a) deve ser tomada como prática educativa em si e não como meio para produzir aulas melhores e mais interessantes, abrindo-se dessa forma, como um campo autônomo de pesquisa em educação, já que perde muito de suas características ao ser “adaptada à escola”, devido às limitações que enfrenta nesse espaço.

O fato de a dialogicidade ser geralmente compreendida como desordem e brincadeira na sala de aula talvez seja o principal obstáculo para o desenvolvimento dessas práticas na escola, supondo-se que a tarefa desta tem sido coordenar, disciplinar, ordenar e dirigir. Rocha (2000) analisando a revista Nova Escola (com

grande circulação entre os professores)⁵⁴ ressalta o discurso de suas publicações como sendo constituinte de representações acerca do espaço escolar e relata uma matéria intitulada “Brincando de detetive eles aprendem melhor” (Nova Escola, 1986, n.3, p. 22-24), em que se percebe que a escola, fora de seu espaço tradicionalmente reconhecido, passa a ser vista como uma brincadeira, e assim sendo, determinados enunciados vão produzindo a própria idéia do que é uma aula e do que é transgressão à regra, impedindo que outras abordagens sejam concebidas como sérias e merecedoras de crédito por parte da escola.

Quero também expor algumas falas de dois alunos da 5ª série da cidade de Nova Palma que demonstram o quanto o hábito de estarem sentados, copiando, ouvindo e repetindo fez com que interpretassem a oficina como uma possibilidade de “fazer bagunça”, de “matar aula”, fato que já relatei anteriormente, pois inicialmente nessa turma tive bastante dificuldade em desenvolver a proposta. Na primeira oficina, uns sentiam-se “tão livres” que dificultaram o andamento da oficina e outros reclamavam da falta de ordem, preocupados que estavam com aquela instabilidade.

*“Nós achamos bom participar desta atividade. Não foi justa essa **bagunça**. Obrigada por essa oportunidade” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu gostei de tudo o que teve **até da bagunça que tinha**, mas foi bom” (5ªsérie, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Mudanças em mim, ao mesmo tempo ocorriam, na medida em que eu aprendia a enfrentar encontros mais agitados com os alunos e entendia que o silêncio sim seria um empecilho para que eu alcançasse meus objetivos. Os preceitos da escolarização eram também inicialmente fortes em mim e precisei romper com tais vínculos para realizar o que pretendia, pois na escola notava o quanto tudo tendia a ser transformado e reduzido em “aula”, a descaracterizar as oficinas, espaços que Correia (2000a) brilhantemente descreve:

Não mais encontros tranquilos onde um fala e os outros ouvem, mas um grupo barulhento em que há muito que se dizer, propor, decidir; não mais um grupo que caminha em bloco para um mesmo objetivo, mas que, à

⁵⁴ ROCHA, C. F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 117-142.

medida em que as pessoas vão apresentando suas competências, seus gostos, suas intenções, vão-se definindo caminhos, utopias, situações a atingir. É nesse clima que, para além de rótulos que supõem funções, vai agindo em cada um alguém que até ali já viveu, que tem histórias, que a partir delas vê determinadas coisas como problemas, que passa a propor estratégias, a buscar meios (p. 114, 115).

A quase totalidade das avaliações dos alunos foi positiva, eles valorizaram muito a permissão para expressarem suas opiniões na discussão de assuntos que faziam parte de suas vidas naquele momento, já que nas aulas essa oportunidade geralmente não existia ou, conforme apontam suas falas, sentiam-se pouco à vontade para discutirem tais assuntos, para falarem de seus corpos:

*“Muito bom, **antes muito de nós não tínhamos coragem de falar sobre o que foi falado**” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu achei essa oficina muito melhor que a outra, não que a outra tenha sido ruim, pelo contrário, foi **tri legal**. Mas **a de hoje me interessou mais porque eu estou bem afim de fazer umas tatuagens e colocar dois piercings**”.* (7ª série, Escola Cândida Zasso).

*“Estava legal, falamos de tatu e piercings. **Esses assuntos são do nosso dia-a-dia**. Foi muito bom, e melhor ainda que você veio na aula de história, espero que você venha de novo”.* (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“Eu gostei muito dessas aulas, e principalmente da música, pois eu acho esta oficina muito interessante porque ela discute temas polêmicos e **nós podemos revelar nossas opiniões**.”* (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“Foi uma oficina muito boa tiramos muitas informações **foram tocados em assuntos que antes não falávamos**”* (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“A oficina foi bem divertida, os assuntos bem legais e interessantes. **Os assuntos foram do interesse nosso, dos adolescentes**”* (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).

Eram nítidos o interesse e a participação dos alunos nas discussões bem como a alegria e a atenção ao ouvirem as músicas, recurso tão pouco utilizado na escola e tão rico no aprendizado da leitura, da interpretação e da criticidade. Sobre isso, é relevante comentar que numa escola, a estagiária precisou insistir na direção para obter o aparelho de som, visto que os alunos estavam de “castigo” por não terem se comportado na última vez em que o som havia sido ligado. Trago duas avaliações onde eles destacam como ponto positivo o uso da música nas oficinas:

“Espero que vocês voltem para nos mostrar mais novas coisas com músicas nacionais e internacionais.” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

“A aula foi boa, interessante, todo mundo participou, discutimos vários assuntos e com a música para distrair e ficar a vontade” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).

6.2 As oficinas construindo representações: o que os alunos dizem sobre poderem mudar o que diziam

Também tento explorar a capacidade das oficinas de construir outras representações, de possibilitarem outras atitudes, outros olhares, outras formas de percepção de si e dos outros. Por possibilitar a comunicação, que tem importância primordial nos fenômenos representativos, já que ela é condutora da própria linguagem, as oficinas podem ser compreendidas como mais uma prática que também constitui os sujeitos. De acordo com Larrosa (2002b), o eu se forma temporalmente para si mesmo a partir de narrativas, “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (p. 69).

Além de buscarmos a exposição das representações dos alunos a partir das discussões realizadas, o que lhes possibilitava partilharem com os colegas suas opiniões, também tratamos o corpo de uma forma provavelmente diferente da que vinha sendo desenvolvida na escola. Toda essa diversidade de posições (as dos colegas, as que continham nos materiais das atividades, a minha), talvez resultasse em mudanças nas suas formas de pensar, mesmo que sutis ou momentâneas.

Analisando suas avaliações, destaco que muitos alunos sinalizaram para uma possível melhora na aceitação de seus corpos a partir das oficinas, segundo eles, passaram “*a se gostar mais*” e “*a se valorizar mais*”. Quero esclarecer que a pretensão das oficinas não era diretamente promover essa melhora na “auto-estima”, não queríamos propor mais uma pedagogia que nos diz como devemos ser, o que devemos sentir e como devemos nos ver, nosso propósito era sim proporcionar aos alunos problematizações desses discursos que vão nos inscrevendo, para que a partir disso, eles pudessem entender alguns porquês de seus desejos de mudanças corporais ou das dificuldades de aceitarem seus corpos. Gostaria eu que tudo o que foi dito ali realmente houvesse acontecido, que os

alunos passassem a ser mais felizes com seus corpos, entendendo que o conceito de beleza é uma construção que varia culturalmente e historicamente e que outras representações são possíveis:

“A oficina foi legal, pois falamos de temas polêmicos e de hoje em diante, aprendi a gostar mais de mim”. (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

*“Eu achei uma aula bem diferente e bem legal, porque a gente se conhece melhor com os outros desenhando, a gente **também tem consciência de não fazer nenhuma loucura como aquelas pessoas anoréxicas e etc...** Bom como eu já disse eu achei uma oficina muito legal, interessante e diferente. Adorei!” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Eu gostei muito, pois aprimorei os meus conhecimentos e ainda percebi que não sou tão feia quanto achava que era. **Percebi que olhos claros não me farão mais feliz.** Eu devo me gostar do jeito que sou” (7ª série, Escola Edna May Cardoso, Santa Maria).*

*“Eu adorei porque a gente vê que a aparência não é tudo, não só mulheres loiras, magras e altas são lindas, **temos que nos valorizar porque se nós mesmos não se valorizarmos ninguém vai valorizar**” (7ª série, Escola Edson Figueiredo, Santa Maria).*

Também acho necessário acrescentar falas que avaliam as oficinas como muito importantes para a percepção das estratégias da mídia enquanto construtora da representação de um ideal de corpo belo e perfeito e algumas que demonstram o aprisionamento em outros discursos, como por exemplo o de ser “belo por dentro”, já que “beleza não é tudo”, slogans que ouvimos desde crianças e que são também formas de governo, narrativas que nos formam, nos instituem.

*“Eu gostei dessa oficina em que a professora veio nas salas de aula para fazer com que a gente saiba **criticar** enquanto estamos olhando uma revista, jornal, TV, rádio... É que devemos nos gostar como somos: Gordos, magros, feios ou bonitos” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“A oficina foi muito boa para que as pessoas entendessem que **beleza não é tudo, pois o que realmente importa é o caráter, a bondade e a dignidade.** Gostaria que acontecesse isso mais vezes, pois a gente aprende muito. É muito bom porque expressamos nossas opiniões (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Bom esta oficina foi muito legal porque nós aprendemos várias coisas novas e interessantes, pois **a beleza por fora não é tudo, o que interessa mesmo é a simplicidade, o que a pessoa é por dentro**” (8ª série, Escola Cândida Zasso).*

*“Eu achei muito legal, porque assim a gente tem uma idéia mais complexa de como é que ta virando o mundo. Porque tem muitas pessoas que estão fora da realidade e **pensam que beleza é tudo.** Adorei a oficina porque*

assim a gente tem uma idéia melhor da realidade que agente tá vivendo no mundo” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).

Ao dizermos “*beleza não é tudo*” também estamos afirmando que ela é de suma importância, ou seja, pode não ser tudo, mas talvez seja “*quase tudo*” e segundo afirma Santos (1998), a partir da análise de revistas destinadas ao público feminino, a moda agora, principalmente para as mulheres, é “ser bonita por dentro”, enunciado que também pode ser lido como “você faz a si mesma”, uma vez que não basta ser bonita, é necessário ter um coração bondoso, ser solidária, simpática, comunicativa, etc.

Por outro lado, quero apresentar também algumas avaliações da oficina “O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos” que indicam resistências em relação à mudança de opiniões, o que penso demonstrar a força de determinadas representações e preconceitos que são geralmente ignorados na escola, quando não reforçados ou produzidos:

*“Eu achei muito legal **mas a tatuagem é uma morte**. Quem que acha feliz que fique” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“Foi muito legal porque discutimos sobre tatuagens e piercing, perigos que se você quiser colocar no seu corpo pode causar. Se eu tivesse que escolher entre esses dois não escolheria nem um dos dois porque **a minha opinião sobre isso é que acho que isso é antipático**, ta certo que cada um que tatuou algo no seu corpo tem um significado, mas **a minha opinião é essa**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

*“A aula foi muito interessante, falamos sobre tatuagem e piercing, duas coisas bobas que não servem para nada, **que só servem para as pessoas se acharem um pouco mais do que os outros**” (7ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma).*

Ainda quero trazer uma frase que apresenta certo descontentamento de um aluno com a oficina que trazia a discussão sobre tatuagens e *piercings*: “*estava ótimo, mas um pouco boiolista*” (5ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma), o que novamente vem evidenciar que, para os meninos, discutir determinados assuntos com as meninas, falar sobre determinadas coisas e adotar certas atitudes, parece denegrir a imagem masculina hegemônica (Felipe e Guizzo, 2004), representação também muito resistente e perceptível em todas as salas de aula por onde desenvolvi o trabalho.

Não tenho como prever se as oficinas promoverão mudanças de atitudes, ou diminuição de preconceitos, da maneira como alguns alunos afirmam: “*a partir de*

hoje eu vou começar a olhar para essas pessoas de forma diferente” (6ª série, Escola Duque de Caxias, Santa Maria), nem como declarar que constituem um ganho para suas vidas futuras, preocupação tão presente nas escolas e famílias (a velha pergunta: “o que você vai ser quando crescer”?) e sinalizada também na fala de um aluno: “Eu achei esse assunto muito importante, pois é para o nosso bem, sendo que está nos preparando para o futuro” (8ª série, Escola Cândida Zasso, Nova Palma). Talvez tudo tenha acontecido como um fato isolado na escola e foi esquecido como muitas matérias decoradas, mas o que tenho certeza é que mexi com o que me provocava e tentei propagar inquietações que ao nos desestabilizarem não nos conformam a discursos normalizadores e naturalizados.



Figura 5

7...EU PREFIRO SER ESSA METAMORFOSE AMBULANTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE UM POSSÍVEL COMEÇO

Sou uma parte de tudo aquilo que encontrei

Ortega Y Gasset

Ter vivido todos esses momentos nas escolas, no grupo de pesquisa, no próprio curso de mestrado, abrem possibilidades para um sem fim de considerações, muitas difíceis de explicitar aqui em palavras, por serem sensações sentidas, emoções.

Sobre isso, aproveito para dizer das minhas observações ao longo de todo o trabalho. Preciso destacar que a escolha das falas mais relevantes dos alunos, bem como suas respectivas interpretações, basearam-se também nas impressões que eu tinha quando implementávamos as oficinas, até mesmo nas expressões de seus corpos captadas naquelas ocasiões e que são impossíveis de descrever. Ao analisar e voltar nas frases ditas e escritas pelos alunos eu acabava lembrando de seus rostos, seus sorrisos, seus gestos, de modo que outra pessoa ao ler apenas os dados, não conseguiria olhar para aquelas palavras como tão cheias de vida e de sentido.

Por outro lado, alguém no meu lugar, talvez considerasse significativas outras coisas, outras falas, teria outras impressões, pelo seu próprio modo de olhar diferenciado construído a partir das experiências que teve. Dito isso, reafirmo que transitei por espaços do meu eu, tanto na elaboração das oficinas sobre assuntos que a mim pediam explicações, quanto nas implementações (que me proporcionaram discutir com os alunos a construção dos nossos desejos pela cultura) e nas leituras dos dados (cujas interpretações dizem respeito principalmente às minhas determinadas maneiras de olhar).

Assim, como uma “metamorfose ambulante”, palavras da música de Raul Seixas utilizada numa das oficinas, me senti em todas as fases pelas quais passei nesse trabalho. Isso porque percorri as instâncias de produção do meu próprio corpo – aquelas diversas pedagogias que vão nos formando, compondo representações e ditando as modificações que devem se operar em nós - e também porque hoje creio

que não sou a mesma que iniciou o trabalho, pois revirei meus pedaços, desaprendi muitas coisas e aprendi outras novas, mexendo com determinadas verdades que dormiam em mim desde a minha vida escolar.

Nesse sentido, como uma lagarta que vai aos poucos modificando a forma e a estrutura do seu corpo e diferenciando seus órgãos e tecidos, me sentia em permanente transformação, inclusive me recolhendo muitas vezes num casulo quando precisava de um tempo só meu para fluírem meus pensamentos, para lembrar, para ler e para lançar-me ao desafio de contar o trabalho.

Já que entendo essa pesquisa como um possível começo para mim e talvez para quem ela servir, ao concluí-la agora, não estou me enquadrando no “estágio de borboleta”, até porque, de acordo com a crítica pós-estruturalista, não há um estágio final a ser atingido, mas uma permanente reflexão, problematização e questionamento sobre as verdades ditas e estabelecidas, sobre os discursos e as práticas culturais que nos fabricam. De fato, viajando nessa analogia, por vezes era como uma lagarta e por vezes uma borboleta, oscilava entre esses estágios de acordo com as sensações que experimentava e os problemas que enfrentava.

Muitas vezes me deparei com dificuldades impostas pela estrutura escolar e pela escolarização, por exemplo, o tempo limitando o desenvolvimento das atividades (pois as turmas tinham um grande número de alunos e queríamos que todos falassem); o espaço - a proximidade das salas e a estrutura do prédio - determinando o silêncio, restringindo os sons produzidos nas oficinas para que outras turmas não fossem atrapalhadas, a dificuldade de romper com a lógica do certo e do errado por parte dos alunos, o descaso por parte de alguns professores com o trabalho por considerarem-no “uma brincadeira”, etc. Nesses momentos, precisei ser como as lagartas, que por estarem numa fase vulnerável aos predadores, têm que se munirem de um arsenal defensivo, e busquei, no lugar de seus espinhos urticantes, justificativas para acreditar naquele trabalho que eu estava realizando junto com o grupo.

Por outro lado, posso dizer que fui borboleta todas as vezes em que os alunos pediam para voltarmos, quando falavam: “*eu achei tudo muito bom*”, “*foi muito legal*”, “*obrigada por essa oportunidade*”, frases que significavam que as idéias do nosso grupo de pesquisa estavam “voando” em outros espaços, nossas oficinas tão planejadas e pensadas estavam saindo das paredes da universidade e percorrendo novos lugares, criando possibilidades.

Era nas avaliações dos alunos a cada implementação que eu buscava um ar, um estímulo para prosseguir numa abordagem dialógica que eu já havia dado crédito desde minhas experiências como estagiária, um trabalho que era comunicação desde seu início (começando pelas próprias elaborações das oficinas dentro do grupo de pesquisa) e visava fazer sentido para a vida dos alunos, tentava falar de seus corpos e não priorizar um corpo único, universal, normal, padrão, correto ou modelo.

Dentro dessa perspectiva, falar sobre tatuagens, cosméticos, cirurgias plásticas, *piercings*, remédios para emagrecer, malhação, anabolizantes, dietas, etc. era falar de cultura e não apenas de biologia, o que oportunizou evidenciarmos e problematizarmos naquelas turmas as maneiras como se percebiam e nomeavam os outros, as representações sobre corpo que ali estavam envolvidas, possibilidades que não acontecem quando se trata do corpo apenas a partir do livro didático (o corpo biológico), sem ouvir as diferentes vozes dos alunos, sem autorizar suas manifestações.

Implementar essas oficinas na sala de aula nos proporcionou evidenciar várias representações sociais formadas por diversas instâncias (a família, a igreja, a escola, a mídia), no entendimento de que elas são resultantes dos significados construídos por diferentes discursos, ou seja, pela própria linguagem.

A partir das falas dos alunos, pudemos perceber representações acerca de um corpo padrão disciplinado e civilizado, principalmente originadas na escola, na família e na igreja, das quais derivam representações ligadas ao estereótipo de marginalidade conferido a quem usa tatuagens e *piercings*, de que um corpo higiênico está diretamente associado a um corpo saudável, de um padrão de corpo feminino recatado e comedido nos gestos e também representações de masculinidade e feminilidade ditando as condutas desejadas para homens e mulheres (que reforçam a heterossexualidade como norma). Além disso, detectamos representações de um corpo universal nos moldes europeus (branco, olhos claros, cabelos lisos), provavelmente produzidas e reforçadas na escola e na mídia, e representações de um corpo belo ideal veiculado na mídia, de onde procedem as representações que associam a beleza com a felicidade e as que associam magreza e beleza.

Outras representações não diretamente relacionadas ao corpo também estavam presentes ao longo do trabalho, representações de aula (transmissão de

conteúdos, matéria ditada, provas) e do próprio espaço escolar (ordenado, com poucos barulhos, carteiras enfileiradas) emergiram das falas de professores e alunos e são relativas ao processo de escolarização assim como algumas citadas anteriormente.

Ao final dessa pesquisa, como já havia relatado, sinto a impossibilidade de prever se as oficinas mexeram com algumas representações dos alunos, se possibilitaram repensar seus preconceitos ou melhoraram a aceitação de seus corpos. Além disso, também não tenho como presumir se os alunos estagiários que realizaram o curso das oficinas as implementarão em suas futuras turmas, ou se nas escolas por onde passei, as oficinas causaram algum estranhamento que permitiu a alguns professores repensarem suas práticas ou consolidarem as mesmas.

Nesse caso, diante dessa sensação de impotência em que posso certificar apenas o meu ganho, o que me anima é lembrar da intenção que tínhamos em todas as oficinas planejadas: o não controle dos significados. Já que nunca queríamos fazer valer apenas uma verdade e uma certeza, como agora eu queria ter certeza dos significados que as oficinas teriam nas vidas daqueles alunos, professores e futuros professores?

Sobre as oficinas, não desejamos que elas sejam um roteiro a ser seguido e nem apenas implementadas na escola, esperamos que elas também se realizem em outros contextos que poderão levar a outros tantos assuntos e que talvez formarão outros títulos. Sobre nossos corpos, existem ainda muitas coisas a serem ditas, muitos assuntos a serem debatidos, muitas modificações a serem realizadas, várias construções. Infinitas metamorfoses ainda haverão de acontecer...

Aula de vôo

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo;
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro
orgulhando-se do seu casulo.
Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
Reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o vôo mais belo
Descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim
ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para vôo
é preciso tanto casulo
como a asa.

Mauro Lasi

(no livro *Crysalis*, Currículo e Complexidade
de Roberto Macedo, 2002, p. 194)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, L. F. C. e IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?. In: MEYER, D. E. e SOARES, R. F. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 62-72.

ÁLVAREZ-URÍA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 131-144.

ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E. SOARES, R. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004, p. 107-120.

_____. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 108-123.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AULER, D. e DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Revista Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em <www.coltec.ufmg.br/~ensaio/português/índice/v03n2/htmp03n2-02.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2005.

BALLONE, GJ, ORTOLANI IV - Bulimia Nervosa, In: **PsiquWeb**, Internet, disponível em <<http://www.psiqweb.med.br/bulimia.html>>, revisto em 2003, acesso em 15 de junho de 2005.

BALLONE, G.J.- Vigorexia In: **PsiquWeb**, Internet, disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/alimentar/vigorexia.html>> revisto em 2004, acesso em 15 de junho de 2005.

BRUHNS, H. T. Corpos femininos na relação com a cultura. In: ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papius, 1995, p. 71-98.

CLERGET, S. **Adolescência**: a crise necessária. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em Educação. In PEY, M. O. (Org.). **Pedagogia libertaria**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000a. p. 77-162.

_____. O que é escola?. In: Pey, M. O. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000b, p. 51-84.

_____. **Educação Contemporânea no Brasil**: escolarização, comunicação e anarquia. 2004. 275f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais-Política) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CÓSSIO, M. F. Currículo escolar: regulação ou emancipação social. IN: CAMARGO, I. (Org.). **Currículo escolar: propósitos e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999, p. 43-56.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 37-68.

_____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 29-46.

_____. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000b.

_____. Política cultural na escola – que fazer na segunda-feira?. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-14.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DUQUE-ESTRADA, P. C. [Entrevista disponibilizada em dezembro de 2004, a Internet]. 2004. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/editorapucRio/autores/autores_entrevistas_paulo_cesar_duque.html>. Acesso em: 22 mar. 2006.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 133-166.

FABRIS, E. H. Não resta dúvida a escola vive em outro tempo e espaço. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 91-97.

FELIPE, J. e GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E SOARES, R. (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2004, p. 31-40.

FISCHER, R. M. B. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a, p. 53-56.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 25.

FREITAS, D. S. e MATOS, S. O. **Sexualidade na escola básica: pesquisando formas alternativas de ensinar**. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE

BIOLOGIA; III ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA: RJ/ES, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005. p. 479-482.

FREITAS, D. S., MICHINEL, J. L. e OLIVEIRA, O. B. Bachelard e o pós-modernismo. **Revista “Educação”**, Santa Maria, v. 25, n. 02, p. 129-139, jul./dez. 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

____. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**, 21ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. A. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 28-40.

GREEN, B. e BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis :Vozes, 1995, p. 208-243.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

IBGE. **Dados populacionais da cidade de Santa Maria-RS**. 2005. Disponível em: <http://www.riogrande.com.br/bancos_populacao.html>. Acesso em: 30 abr. 2006.

IBGE. **Dados populacionais da cidade de Nova Palma-RS**. 2005. Disponível em: <http://www.riogrande.com.br/bancos_populacao.html>. Acesso em: 30 abr. 2006.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais?. In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-131.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis :Vozes, 1995, p. 104 – 131.

KRUSE, M. H. Capricho com o corpo: constituindo e regulando saberes na escola. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 75-78.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002a.

____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 07-34.

____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

____. Sexualidade e gênero na escola. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b, p. 69-73.

____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 41-52.

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

MACEDO, R. S. **Crysalis, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002, p. 194.

MACHADO, R. L. A questão curricular: desafios e intermediações. In: FREITAS, D. S. et al. (orgs.). **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados: enfrentando desafios formativos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, p. 25-35.

MELLO, M. Arte à flor da pele. **Super Interessante**, dez. 2000, p. 66-69.

MEYER, D. E. e SOARES, R. F. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: In: MEYER, D. E. e SOARES, R. F. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NELSON, C; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 7-38.

PARENTE, R. M. As faces da relação entre preconceito racial e educação: muito além dos jardins. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 15-19.

PEY, M. O. (Org.). **Pedagogia libertária – experiências hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

POPKEWITZ, T. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 173-246.

ROSA, G. F. O corpo feito cenário. In: MEYER, D. & SOARES, R. (Org.). **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto alegre: Mediação, 2004, p. 17 - 30.

ROCHA, C. F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 117-142.

SABAT, R. Relações de gênero na mídia. In: VEIGA-NETO et al. (orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 65-68.

SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis :Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, L. H. S. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. 1998. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, L.H.S., MEYER, D. E., OLIVEIRA, D. L. e WILHELMS, D. M. De que 'falam' os anúncios de prevenção ao HIV/AIDS? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.1, p. 141-167, jan./jun. 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 3 ed. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SANTOS, M. E.V.M. **Que educação?**. Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...**2001. 167f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

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

SILVA, E. P. Q. Quando o corpo é uma (des)construção cultural. In: Marandino, M. et al. (Org.). **Ensino de biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p. 141-150.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis :Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, T. T. da. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 247-258.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, R. A. e SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G. L., FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 82-94.

SILVEIRA, R. M. H. Oralidade: merece ser um saber escolar? In: VEIGA-NETO et al. (orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 117-120.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas?. In: Marandino, M. et al. (Org.). **Ensino de biologia**: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005, p. 121- 130.

VARELA, J. e ÁLVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez.1996.

_____. Currículo e história: uma conexão radical. In: In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 93-104.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema (Org.). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.

_____. Regulação social e disciplina. In: VEIGA-NETO et al. (Orgs.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

ZUIN, A. A. S. O corpo como publicidade ambulante. **Perspectiva**: Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 21, n. 01, p. 39-53, jan./jun. 2003.

DISCOGRAFIA

CONTINO, G. Nádegas a declarar. Intérprete: Gabriel O Pensador. In: GABRIEL O PENSADOR. **Nádegas a declarar**. [S.L.]: Sony BMG, 2002. 1CD. Faixa 4.

GESSINGER, H. 3ª do plural. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **Surfando Karmas & DNA**. São Paulo: Universal Music, 2002, 1CD. Faixa 2.

LEE, R. e BAPTISTA, A. Balada do louco. Intérprete: Rita Lee. In: RITA LEE. **Acústica MTV**. [S. L.]: Umvd Import, 2004. 1CD. Faixa 8.

SEIXAS, R. Metamorfose ambulante. Intérprete: Raul Seixas. In: RAUL SEIXAS. **Metamorfose ambulante**. São Paulo: Universal Music, 1999. 1CD. Faixa 8.

ANEXOS

ANEXO A - Materiais impressos usados na oficina
“Corpo para vender produtos e produtos para vender um corpo”

3ª do Plural - Engenheiros do Hawaii

corrida pra vender cigarro
 cigarro pra vender remédio
 remédio pra curar a tosse
 tossir, cuspir, jogar pra fora
 corrida pra vender os carros
 pneu, cerveja e gasolina
 cabeça pra usar boné
 e professar a fé de quem patrocina

eles querem te vender
 eles querem te comprar
 querem te matar a sede
 querem te sedar
 ?quem são eles?
 ?quem eles pensam que são?

corrida contra o relógio
 silicone contra a gravidade
 dedo no gatilho, velocidade
 quem mente antes diz a verdade
 satisfação garantida
 obsolescência programada
 eles ganham a corrida antes mesmo da largada

eles querem te vender
 eles querem te comprar
 querem te matar de rir
 eles querem te fazer chorar
 quem são eles?
 ?quem eles pensam que são?

vender...comprar... vedar os olhos
 jogar a rede...contra a parede
 querem te deixar com sede
 não querem te deixar pensar
 ?quem são eles?
 ?quem eles pensam que são

Nádegas A Declarar - Gabriel Pensador

Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
Nádegas a declarar, nádegas a declarar

Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
Nádegas a declarar

Nádegas a declarar? Claro que não!
Eu tenho opinião nesse papo de bundão
E vou dizer, mas primeiro você, Fernanda
Primeiro as damas, o que que cê manda?

Aí, Gabriel, vou logo deixar claro, não é lição
de moral
Todo mundo tá sabendo que sambar é tropical
No país do futebol e carnaval
Mexer essa bundinha até que é natural
No meu ponto de vista
Sem querer ser feminista
A bundalização é bastante estimulada
Por essa cultura machista, cê sabe... tá cheio de
porco-chauvinista
Por isso que esse papo não é só pras
menininhas
É pra todos esses caras que dão força, que
dão linha
No concurso, na promessa de futuro
No programa de TV e no rádio toda hora pra
você

REFRÃO:

A-aha! Arrebata a rabeta!
A-aha! E me diz, meu bem, o que mais que
você tem?
A-aha! Arrebata a rabeta!
Arrebata bem a bunda, vagabunda, que a
bunda é tudo de bom que
você tem

O que que você tem de bom além do
bumbum? Um talento, algum dom?
Ou as suas qualidades estão limitadas ao
balanço dessa bunda
arrebata?

O que que você tem além da bunda?
Pense bem que a pergunta é profunda
Não, não é isso, menina!
Eu não tô falando da sua virilha
Que deve ser uma maravilha, mas seu cérebro
é menor do que um
caroço de ervilha

Ô minha filha, acorda pra vida
A sua bunda tá em cima, mas sua moral tá
caída

A dignidade tá em baixa

Você só rebola, só rebola, só rebola e se
rebaixa
E se encaixa no velho perfil:

Mulher objeto em pleno ano dois mil
E um, e dois, e três

Sempre tem alguém pra ser a bunda da vez
Te chamam de celebridade e você acredita
Enche o rabo de vaidade e arrebita

Repete refrão

Você tira até retrato três por quatro de costas
Pensa com a bunda e quando abre a boca só
sai bos...
Talvez você nem seja tão piranha
Mas qualquer concurso miss bumbum que
tem, você se assanha
A-aha! E tira foto fazendo pose de garupa de
moto
A-aha! Vai sair na revista e o povo vai dizer
que você é
artista
Porque agora bunda é arte, é cultura, é
esporte
É até filosofia, quase uma religião
E se você tiver sorte pode ser seu passaporte
para fama
Ou pra cama, pode ser seu ganha-pão
Bunda conhecida, bunda milionária
Bonitinha mas ordinária
Que nem otária na TV, de perna aberta
Queima o filme das mulheres e se acha muito
esperta
Vai, vai lá! Vai entrar na dança, vai usar a
poupança
Vai ficar orgulhosa sem saber o mau exemplo
que tá dando pras
crianças
Adolescentes, adultas e adultos retardados
Que idolatram um simples rebolado
[Bando de bundão!!] Aplaudindo a atração
[Não pelas idéias, mas pelo burrão]

Repete refrão

[-"Ordem e progresso, sua bunda é um
sucesso...]

-Ai, nádegas a declarar!"]

[Lombo ambulante, burrão ignorante!!]

Sua bunda é alucinante

A rabeta arrebita mas beleza não é tudo

Além da forma tem que ter conteúdo

Senão você se torna descartável

Que nem uma boneca inflável

Então encare a realidade com seu olho da
frente

E veja a vida de uma forma diferente

Porque uma mulher decente pode ser muito
 mais atraente que uma
 bunda sorridente
 Então, garota sangue bom
 Se liga na missão, se liga nesse toque
 Ser ou não ser, eis a questão
 A vida é bem mais que um número no Ibope
 Deixe a sua mente bem ligada ou vai ficar
 injuriada
 Reclamando que não é valorizada
 Pára pra pensar, bota a bunda no lugar
 E a cabeça pra funcionar
 Repete refrão

Solta essa bundinha, solta o verso

Repete refrão

Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
 Nádegas a declarar, nádegas a declarar
 Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
 Nádegas a declarar

Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
 Nádegas a declarar, nádegas a declarar
 Ordem e progresso, sua bunda é um sucesso
 Nádegas a declarar

Solta a rima. Minha filha, solta o verbo na cara
 do Brasil
 Que atrás de você virão mais de mil

Eu também não sou chegado em celulite
 Mas eu vou te dar um palpite, exercite a tua
 mente
 E não se irrite se eu tô sendo muito franco
 Mas atualmente ela só pega no tranco

Amanhã você vai olhar pra trás
 E vai ver que o seu colã já não entra mais
 Vai querer fazer uma lipo, vai querer meter
 silico
 E vai continuar pagando mico

Beleza artificial

O que era para ser piada virou fato: a China realizou o primeiro concurso de beleza artificial, ou seja, todas as candidatas passaram por cirurgias plásticas. A vencedora foi Feng Qian, de 22 anos, que havia adicionado mais pele nas pálpebras, modelado novas bochechas, feito uma lipo e injetado botox na face.

Nenhum problema, a maioria das garotas que participam de concursos já passaram por alguma intervenção cirúrgica. Tempos modernos, nada a questionar, a não ser o mal-estar que a palavra artificial provoca.

O artificialismo busca a perfeição e a durabilidade que o real não dispõe. Frutas artificiais não ficam murchas, não possuem manchas, elas brilham sobre a mesa da copa da cozinha, lindas e monstruosas. Flores artificiais não exigem hidratação, não perdem as pétalas, conseguem o milagre de manterem-se frescas e horripilantes por mais 10 anos. Unhas artificiais, peitos artificiais, bronzeamento artificial: tudo perfeito demais para ser bonito. A beleza pressupõe alguma falha.

O único comentário interessante que ouvi a respeito do polêmico presépio do Museu de Cera Madame Tussaud, de Londres, foi que a ex-spice girl Victoria Adams, no papel de mãe do menino Jesus, ficou mais realista do que ela é na verdade. O artista que a moldou deu a ela um ar enigmático e uma vida interior, qualidades que a moça pouco deixa transparecer no seu dia-a-dia. Fico imaginando “quantas mulheres de cera” existem por aí que adorariam posar para um quadro, não sem antes implorar: “por favor, me devolva alguma expressão”.

O culto à imagem deu nisso: uma busca desesperada por parecer o que não se é. Uma negação completa àquilo que nos caracteriza e nos diferencia. Por algum motivo que me escapa, estão todos desejando ser uma máscara de si mesmos.

Quase sempre considero que as pessoas ficam mais bonitas na simplicidade do seu cotidiano do que produzidas para festas. Claro que um batonzinho ajuda, uma escova é básica, um brinco levanta o astral, mas peruagem é o caminho mais rápido para a feiúra. Brocados e exageros chamam a atenção para a nossa debilidade e impedem que as pessoas nos enxerguem pra valer.

Vou mais longe e digo que bonitos, mesmo, somos quando ninguém está nos vendo. Naquelas horas em que nada nos serve de espelho. Quando rimos sozinhos, e o cabelo está de qualquer jeito, quando lemos um livro e estampamos no rosto um ar descoberta, quando esticamos um último minutinho na cama antes de levantar e enfrentar o dia, quando limpamos o suor da testa com a palma da mão, quando lacrimejamos por causa de uma emoção inesperada. Em todos os momentos em que não há nenhum desempenho, somos espetaculares e únicos. Campeões em beleza natural.

Martha Medeiros
Martha.medeiros @zerohora.com.br

DONNA ZH, 26 de dezembro de 2004.

ANEXO B – Materiais impressos usados na oficina
“O corpo como tela...voltando às origens ou construindo novos corpos”

Metamorfose Ambulante - Raul Seixas

Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Eu quero dizer
 Agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje eu sou estrela
 Amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio
 Amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor
 Lhe tenho horror
 Lhe faço amor
 Eu sou um ator
 É chato chegar
 A um objetivo num instante
 Eu quero viver
 Nessa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre o que eu nem sei quem sou
 Se hoje eu sou estrela
 Amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio
 Amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor
 Lhe tenho horror
 Lhe faço amor
 Eu sou um ator
 Eu vou desdizer
 Aquilo tudo que eu disse antes
 Eu prefiro ser
 Essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Arte à flor da pele

A tatuagem pode ser tanto uma manifestação artística quando de rebeldia. Conheça seus vários significados ao redor do mundo e ao longo dos tempos.

Por Mariana Mello
mamello@abril.com.br

O lugar é asséptico, limpíssimo. Paredes brancas, espelhos, aparelhos de esterilização, luvas descartáveis, gavetas com seringas lacradas e cadeiras de dentista. Num balcão ficam expostos os tubos de tinta colorida. O ambiente seria tão silencioso quanto um hospital não fosse o som psicodélico que agita os corajosos que circulam pela casa em busca de uma das poucas coisas definitivas na vida: uma tatuagem. No estúdio Led's Tattoo, do paulista Sérgio Maciel, 38 anos, cerca de 50 pessoas são tatuadas todos os dias. Com o verão, que naturalmente coloca barrigas, costas e pernas de fora, esse número cresce. "Tatuagem hoje é status, como se fosse uma jóia. Significa que você é moderno. É sinônimo de personalidade", diz Maciel.

A tatuagem existe desde que o mundo é mundo. O Homem de Gelo, um corpo congelado encontrado na Itália em 1991, que se supõe ter vivido há cerca de 7300 anos, tinha vários desenhos sobre a pele. A múmia da princesa Amunet, de Tebas, exibe desenhos feitos de pontos e linhas que certamente chamaram a atenção dos egípcios há mais de 4.000 anos. Não se sabe o que aquela tatuagem significava para os nossos ancestrais. Mas é muito provável que ela não tenha sido desprovida de sentido. "O corpo foi um dos primeiros instrumentos manipulados pelo homem para expressar um significado, afirma a antropóloga Lux Vidal, especialista em pinturas corporais da Universidade de São Paulo. "Tatuagens, pinturas, mutilações e cortes de cabelo são modos de transformar o corpo para que ele comunique códigos, relações sociais e valores."

As motivações que levam uma pessoa a se tatuar são quase infinitas. Índios de vários países costumam se pintar para, entre outras coisas, assinalar classificações de status entre os membros da tribo. Como em seu local de origem, dispensam as roupas com que o homem branco sinaliza seu poder aquisitivo e valores estéticos, é com tinta e formas impressas no corpo que eles se diferenciam. Os peles-vermelhas, da América do Norte, cobriam o corpo com pinturas em situações de luto ou para ir à guerra. Já na região que hoje corresponde aos países árabes, as tatuagens eram feitas para "proteger" o corpo de doenças e trazer prosperidade. Acreditava-se que a impressão definitiva de desenhos na pele tinha propriedades mágicas. Quando a região foi dominada pelo Islamismo do profeta Maomé, tatuagens e qualquer alteração no corpo passaram a ser vistas como pecado.

O primeiro registro literário da tatuagem data de 1769. Trata-se do relato do navegador inglês James Cook sobre o que viu ao chegar ao Taiti, na Polinésia: os nativos usavam espinhas de peixe finíssimas, ou ossos de passarinho, para perfurar a pele e injetar um pigmento feito à base de carvão e ferrugem. Data daí também a palavra *tattoo*, versão para o inglês do taitiano *tatu* (pronuncia-se tatau) que quer dizer, adivinhe, desenho na pele.

Ao longo da história as tatuagens também têm sido freqüentemente associadas à punição e a comportamentos marginais. Os bretões, povo bárbaro que habitava a região da atual Grã-Bretanha, pintavam o rosto com várias cores para intimidar invasores. No Império Romano, os escravos eram tatuados. Na França do século XVIII, criminosos ganhavam uma pintura na pele – às vezes uma marca com ferro quente – registrando o crime que tinham cometido. Prostitutas, piratas e marinheiros também se tatuam há séculos, como sinal de valentia e para demarcar seus grupos sociais (na primeira década deste século, todo navio que partia da Europa levava a bordo um tatuador). Sereias, caravelas, mulheres, âncoras e sinais patrióticos sempre foram os desenhos mais escolhidos entre os marinheiros. Era comum também as prostitutas levarem uma marca de seus cafetões, como um atestado de propriedade.

Em presídios do mundo inteiro, os próprios detentos se tatuam para diferenciar a facção à qual pertencem. O desenho do punhal cravado num coração significa "assassino". É comum também os presos marcarem o número do crime que cometeram (o número 288, por exemplo, é o artigo referente ao crime de formação de quadrilha no Código Penal Brasileiro). Antigamente, era a própria polícia que os tatuava. Na Inglaterra, cravavam-se as iniciais "BC" – *bad character*, mau caráter em inglês – na pele dos condenados.

"Ao longo do tempo, a tatuagem acabou virando a marca de pessoas marginais, diferentes do resto da sociedade", diz Mirela Berger, mestre em Antropologia pela Universidade de São Paulo.

Hoje isso mudou. Alguns grupos marginais ainda utilizam a tatuagem como código, como os mafiosos japoneses da Yakusa, que tatuam grande parte do corpo como prova de coragem e de fidelidade à gangue. Além da tatuagem, é muito comum membros do grupo terem falanges decepadas como punição por traição. Mas a tatuagem, principalmente nas últimas décadas, deixou

de significar desencaixe social. Para muita gente – e gente formadora de opinião, com alto poder aquisitivo e boa bagagem cultural -, tatuagem pode ser apenas uma forma de arte e diversão. “Perdi a conta de quantas vezes me perguntaram se eu vendo drogas. Infelizmente a tatuagem ainda é vista como sinônimo de irresponsabilidade”, diz a analista de sistemas Kátia Marcolino, 32 anos, toda tatuada.

Essa réstia de preconceito em relação a quem se tatua pode explicar a tremenda irritação que análises psicológicas geram na maioria dos tatuados de hoje. *Clubbers*, roqueiros, skatistas, surfistas, lutadores de jiu-jitsu, ou simplesmente aquela gatinha que tatuou uma flor de lótus no tornozelo, todos eles detestam ser tratados como excêntricos ou anormais. “Não gosto que me rotulem porque não sou lata de óleo nem vidro de maionese”, diz Kátia.

De todo modo, certamente uma das razões que conduzem à tatuagem hoje é o desejo de aparecer em público com um visual inusitado. O motorista Luis Cláudio Marangoni, 32 anos, tatuado da cabeça raspada aos dedos dos pés (“Inclusive lá”, afirma), com motivos que vão de mulheres nuas à morcegos, passando por escrita japonesa, adora pôr uma sunga e sair por aí. Ao seu lado, acredite, qualquer modelo de biquíni passaria despercebida.

“Por meio da tatuagem, as pessoas procuram ser valorizadas e consideradas bonitas pelo grupo a que pertencem. Trata-se de uma necessidade de parecer igual e, ao mesmo tempo, diferente em relação aos outros”, diz Sandro Caramaschi, professor do Departamento de Psicologia da USP. “A necessidade de se destacar dentro de uma sociedade massificada como a nossa é cada vez maior”, diz a antropóloga Mirela. “Todos queremos chamar a atenção. E cada um chama a atenção da maneira que mais lhe parece positiva, ainda que isso possa escandalizar quem optou por outros padrões de conduta e de afirmação”.

Fazer uma marca definitiva no corpo exige coragem para desafiar normas e encarar preconceitos. Em profissões tradicionais, como advocacia e medicina, braços cheios de desenhos não são vistos com bons olhos. Nem por chefes, nem por pares e nem pelos clientes da maioria das empresas.

“Para cargos mais altos, não seleciono pessoas que têm tatuagem. Não soa bem. As empresas sempre dão preferência aos perfis tradicionais”, diz Silvana Case, vice-presidente da Catho, consultoria especializada em selecionar executivos. Em muitas empresas, funcionários tatuados precisam usar roupas amplas e deselegantes para esconder o corpo marcado e preservar o emprego. “No trabalho preciso usar blusas que cheguem até o cotovelo, cubram o pescoço e não tenham decotes. Nas pernas sempre meias grossas”, afirma Kátia.

Mas é preciso coragem também para encarar a dor de uma série de agulhas perfurando 3 mm de pele durante horas. O mecânico Flávio Melanas, 28 anos, levou 15 anos para decidir tatuar um dragão no braço. Sem camisa, no estúdio de Sérgio, disfarçava o incômodo de ver o sangue escorrendo pelo braço, evento normalíssimo do pós-*tattoo*. “O desenho levou quatro horas para ficar pronto. Arde um pouco. A sensação é a mesma de estar tomando uma série de beliscões ininterruptamente.”

Para o tatuador Francisco Russo não há motivo para drama. “Quando se percebe que a vida continua depois da tatuagem, o medo passa”, afirma Russo. E quando o garotão percebe que ter tatuado nas costas o rosto Axl Rose, líder do *Guns n’ Roses*, uma banda de rock que fez sucesso no início dos anos 90, foi uma burrada? Segundo Caramaschi, a vontade de chamar a atenção é comum na adolescência, mas isso muda. Depois de um certo tempo, o desenho feito no corpo pode perder o significado: a banda deixa de existir, troca-se de namorada, pode-se até mudar de time. Com o passar do tempo também se desenvolvem padrões pessoais, não mais grupais. E, então, pode bater um arrependimento pesado. “Há uma fila de tatuados arrependidos esperando pelo tratamento de remoção gratuito”, diz Lydia Massako Ferreira, chefe do Departamento de Cirurgia Plástica da Escola Paulista de Medicina (EPM), em São Paulo.

Superinteressante, dezembro de 2000, p.66.

Corpo e mente

Mente e corpo têm uma relação parecida com a dos pais e filhos. A mente cuida do corpo e tenta regular os seus hábitos e apetites e protegê-lo dos seus excessos. É sempre mais sensata, providente – enfim, mais adulta do que o corpo, que se não fosse por ela nem se criaria. Mas com o tempo a relação vai mudando, e assim como os filhos aos poucos adquirem autonomia e passam a não depender tanto dos pais, o corpo também começa a dar folga à mente. Como, por exemplo, deixá-la dormir até mais tarde enquanto ele levanta da cama, escova os dentes etc...faz o próprio café e sai. Você já deve ter tido esta experiência. Está na rua há horas, ou no seu trabalho, ou no meio de uma aula, quando sua mente subitamente acorda, olha em volta e reclama:

- Por que você não me acordou?

- Não precisava – responde o seu corpo.

- Onde estamos? O que está acontecendo? Meu Deus. Você levantou da cama, escovou os dentes, tomou café, saiu para a rua e chegou até aqui sozinho?

- Foi.

- Você é um desmiolado!

- Certo. Mas agora preciso de você.

- Calma, calma. Antes, tenho que tomar um café para acabar de acordar. Há casos em que a mente só acorda no meio da tarde. Outros em que o corpo volta para casa à noite e a mente ainda está dormindo. Aí o corpo vai ver televisão, para não despertá-la.

Com o tempo, a relação mente e corpo muda de outras maneiras também. Antes, era o corpo que queria (sexo, comida, festa, emoções) enquanto a mente pedia moderação. Depois a mente é que quer, e o corpo é que diz “tá doida”.

- Vamos! A noite nos espera – diz a mente.

- Vai você – diz o corpo se espreguiçando.

- Sem você não tem graça. Sem você não tem sentido. Ou eu não tenho sentidos. Nem transporte. Vamos!

- Não era você que me dizia para pensar bem antes de obedecer meus impulsos? Pois eu pensei bem, e desta poltrona ninguém me tira.

- Você não tem que pensar. Eu é que penso por você.

- Ultimamente, só pensa besteira.

- Sim! Besteira. Loucuras. Vida. Vamos!

- Sossega, mente.

Antes, o corpo é levado pela paixão, ouvindo alertas da mente o tempo todo. “Cuidado”, “Olha lá o que você vai fazer”, “Pense nas conseqüências”, “Não esquenta”, “Te controla”. O corpo ouve ou não ouve, obedece ou não obedece, mas, entre vexames e arroubos bem sucedidos, mantém-se a harmonia familiar. Depois, o diálogo se inverte.

A mente:

- Eu vou lá dar uma mordida nessa bunda.

O corpo:

- Não vai não.

A mente:

- Ah, vou.

- Não conte comigo.

- Covarde.

- Tente pensar em outra coisa.

- Não posso. Tenho que morder essa bunda.

- Pense no que você vai ter que fazer para morder a bunda. Primeiro subir na passarela. Com as suas condições físicas, não conseguiria. Os seguranças certamente interviriam e você acabaria apanhando. Teria que correr atrás da modelo, teria que escolher a nádega e morder a bunda na primeira tentativa, porque não haveria uma segunda. Pense no escândalo, nas fotos, nos jornais, na cena na TV.

- Não interessa. Vou morder essa bunda. E é agora. Você está pronto?

- Claro que não.

- Um, dois e...

- Mente: odeio usar a mesma frase que você vivia me dizendo contra você, mas é a única que cabe no momento.

- Que frase?

- Comporte-se.

Luís Fernando Veríssimo, ZERO HORA, 13 de julho de 2003.

ANEXO C – Materiais impressos usados na oficina
“A ditadura do corpo perfeito”

De fora para dentro

Não; era ela, ela mesma incomodava a si própria. A cadeira atulhada de roupas expostas e caindo pelos lados como penduricalhos parecia oferecer-lhe camisetas, coletes, casaquinhos, calças... tudo já experimentado dezenas de vezes e depois jogado lá novamente, cada vez mais amarfanhadas e misturadas. Até a camiseta T-shirt cor areia, mais larga que longa, que em geral a cobria toda quase até os joelhos, já não era mais o escudo suficiente para escondê-la. O espelho – de um oval alegre no quarto em terremoto – devolvia-lhe a imagem um pouco desengonçada, ombros caídos, um estranho queixo pontudo, seios sem expressão, cabelos de estopa que não viam pente há quase uma semana, e... as pernas, pernas rechonchudas que pareciam subir e emendar-se com os quadris sem modelar-lhe o corpo, como se pernas + bum-bum + quadris + cintura fossem um só bloco.

Aquela ali era Ana?!

“Não como mais!”, disse finalmente à meia voz a si mesma.

Deu uma olhada no espelho e um lampejo de raiva e indignação atravessou-lhe o olhar.

“Tá’ resolvido, vou ter que agüentar todas as cobranças da mãe e o olhar fuzilante do pai. Se comer o mínimo, acho que vai dar pra eu ficar razoável”.

Ficou ainda longo tempo imaginando-se no espelho: como seria se tivesse a fronte mais estreita, cabelos lisos e sedosos, a boca mais bonitinha, bem contornada e... o nariz ! Ai meu Deus! Lá estava seu nariz decretando que nunca, mas nunquinha mesmo alguém iria gostar dela. Aliás como foi que a tinham suportado até aquele momento? Até sua amiga, Lina, no fundo, nunca lhe havia dito nada, é verdade: será que faltou coragem para falar? Mas como alguém pode viver com um nariz que tem a base larga como uma pirâmide e sobe desproporcional, terminando na ponta com uma bola ridícula? É lógico que todos riam dela, disso tinha certeza, ainda que nunca tivesse percebido.

Naquela noite, Ana não precisou fazer nenhum esforço para deixar o jantar, tamanha era a raiva com que havia alimentado seu estômago. A mãe, estranhamente, nada lhe disse: Ana não percebeu que ela e o pai se preparavam para sair e, por isso, estavam muito alegres.

GILLINI, G. e ZANOTTI, M. T. **Adolescentes em diálogo com os pais**. São Paulo: Paulinas, 1998

Balada do Louco - Rita Lee e Arnaldo Baptista

Dizem que sou louca
Por pensar assim
Se eu sou muito louca
Por eu ser feliz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Se eles são bonitos
Eu sou a Sharon Stone
Se eles são famosos
I'm a Rolling Stone
Mais louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser um normal
Se eu posso pensar
Que Deus sou eu

Se eles têm três carros
Eu posso voar
Se eles rezam muito, eu sou
santa
Eu já estou no céu
Mais louco é quem me diz
E não é feliz, não é feliz

Eu juro que é melhor
Não ser um normal
Se eu posso pensar
Que Deus sou eu

Sim, sou muito louca
Não vou me curar
Já não sou a única
Que encontrou a paz
Mais louco é quem me diz
E não é feliz
Eu sou feliz!

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido
para utilização das fotos dos alunos na dissertação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Práticas Escolares

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ portador da carteira de identidade nº _____ autorizo a utilização das imagens (fotografias) do meu/minha filho(a) _____ produzidas pela Prof^a. Seris de Oliveira Matos durante a implementação das oficinas pedagógicas no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado. Esta pesquisa é orientada pela Prof^a. Deisi Sangoi Freitas, participante do corpo docente do PPGE.

Ciente _____

Agradecemos sua colaboração

Prof^a. Seris de Oliveira Matos – F: (55) 3025 4420– serisbio@yahoo.com.br

Prof^a. Deisi Sangoi Freitas – F: (55) 9977 9411 – deisisf@mail.ufsm.br

Santa Maria, de _____ de 200_.

ANEXO E – Termo de privacidade e confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Práticas Escolares

TERMO DE PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE

Eu, Seris de Oliveira Matos, CI nº 8081466156, aluna regular do curso de Mestrado em Educação, sob matrícula nº 2560389, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), torno ciente e comprometo-me em deixar arquivado todo o material desenvolvido durante as atividades da pesquisa “A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos” realizada com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas, bem como as autorizações de uso das fotos dos alunos, preservando o devido anonimato, junto ao Grupo INTERNEXUS, no Centro de Educação dessa mesma Instituição.

Seris de Oliveira Matos
Aluna do Curso de Mestrado em Educação