



INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE CORPO NO DISCURSO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eline das Flores Victer¹Jurema Rosa Lopes²Giselle Faur de Castro Catarino³

Resumo: O presente estudo se justifica pelas crescentes demandas sociais e culturais de pensar o conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Assim, problematizar a concepção de corpo no discurso dos professores da escola básica e suas possíveis consequências para o ensino é o objetivo da presente discussão. O campo empírico da pesquisa é formado por uma escola pública situada em Teresópolis, Rio de Janeiro, e o universo dos sujeitos é formado por vinte e dois professores das diversas áreas do conhecimento. Os sujeitos responderam, via *WhatsApp*, à seguinte pergunta: Qual a sua concepção de corpo? Os resultados apontam o sentido de corpo em quatro

88

¹ Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999), Mestrado em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003) e Doutorado em Modelagem Computacional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é Professor Adjunto Doutor da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), bolsista de produtividade B1 PROPESQ/FUNADESP e JCNE (Jovem Cientista do Nosso Estado) /FAPERJ (2016-2019), Docente do Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências da Unigranrio (PPGEC), no Mestrado Profissional em Ensino das Ciências na Educação Básica, na área de Concentração Ensino de Matemática, atuando nas Linhas de Pesquisa: Ensino das Ciências: Relações Sociais e a Cidadania e Ensino das Ciências: Inovações Tecnológicas.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Pesquisadora do Département d'Ergologie-Université de Provence (França). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1979). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1-A/ UNIGRANRIO/FUNADESP. Professor Adjunto Doutor I da Universidade Federal de Mato Grosso (Aposentada). Atualmente é Professora e Pesquisadora da Escola de Ciências, Educação, Letras, Artes e Humanidades da UNIGRANRIO, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes-UNIGRANRIO. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências- UNIGRANRIO. Coordenadora Institucional do PIBID/UNIGRANRIO (2018-2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: ergologia, trabalho, formação do educador, prática pedagógica, conhecimento, cultura, linguagem e formação profissional.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2013), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009), Licenciada (2005) e Bacharel (2006) em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Licenciada em Matemática (2012) pela Universidade do Grande Rio. Professora Adjunta do Instituto de Física Armando Dias Tavares - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Professora colaboradora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (PPCTE) do CEFET/RJ. Experiência na área de Ensino de Física e Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de Física e Formação e Prática de professores de Física.



abordagens assim apresentadas: corpo como definição didática das ciências; corpo como unidade corpo-mente; corpo como propriedade - meio ambiente – território e corpo como uso, como corpo humano. Concluímos que a maioria das respostas trata o corpo relacionando-o com suas respectivas áreas, sendo necessário problematizar nossas concepções a partir de nossa formação e ampliar nosso olhar em direção à interdisciplinaridade.

Palavras Chave: Corpo. Interdisciplinaridade. Educação Básica.

Abstract: The present study is justified by the growing social and cultural demands of thinking about knowledge from an interdisciplinary perspective. Thus, to problematize the conception of the body in the discourse of the teachers of the basic school and its possible consequences for the teaching is the objective of the present discussion. The empirical field of the research is formed by a public school located in Teresópolis, Rio de Janeiro, and the universe of the subjects is formed by twenty and two teachers from the different areas of knowledge. The subjects answered, through WhatsApp, the following question: What is your body conception? The results point the sense of body in four approaches thus presented: body as a didactic definition of the sciences; body as a body-mind unit; body as property - environment - territory and body as use, as a human body. We conclude that most of the answers treat the body relating to their respective areas, and it is necessary to problematize our conceptions from our formation and to widen our gaze towards interdisciplinarity.

89

Keywords: Body. Interdisciplinarity. Education.

INTRODUÇÃO

Problematizar a concepção de corpo dos professores de diferentes áreas do conhecimento que desenvolvem suas atividades com alunos da Educação Básica e suas possíveis consequências para o ensino é o objetivo da presente discussão. Por ser uma das preocupações fundamentais dos professores no espaço escolar, ampliamos o estudo de Lopes et al (2017).

Acreditamos que a discussão focada nos núcleos conceituais “corpo” e “interdisciplinaridade” pouco se apresenta nas reflexões diárias dos profissionais no interior das escolas. Esses conceitos também pouco estão presentes no processo de formação de professores das diferentes áreas de conhecimento, o que não invalida as discussões e reflexões construídas ao longo da vida profissional do professor, como destaca Tardif (2014).



Assim, na primeira parte, elegemos a dimensão filosófica como foco do ensino na Educação Básica, apresentando uma breve reflexão sobre a interdisciplinaridade. Em seguida, trazemos os resultados e análises sobre a concepção de corpo no contexto escolar. Nas considerações finais, apontamos a necessidade de problematizar a concepção de “corpo” e “interdisciplinaridade” e outros temas relevantes, como a complexidade da ação docente, em debate na sociedade, frequentemente ausentes no espaço da escola.

O campo empírico da pesquisa é formado por uma escola pública situada em Teresópolis, Rio de Janeiro. Esta escola também é campo empírico de uma pesquisa mais ampla que desenvolvemos intitulada “Ensino de Matemática: Materiais Didáticos e Suas Potencialidades”. A escola, por ser campo de pesquisa, nos permite uma aproximação e acessibilidade a toda a comunidade escolar.

Os dados foram coletados através da pergunta: **Qual a sua concepção de corpo?** A coleta de efetivou a partir do aplicativo *WathsApp*, que foi escolhido pela facilidade ao acesso aos professores. O contato nos foi disponibilizado pela coordenação da escola que nos incluiu no grupo de *WathsApp* formado por 78 professores desta unidade, deste total, obtivemos 22 respostas.

Assim, o universo dos sujeitos do presente estudo é formado por vinte e dois professores das diversas áreas do conhecimento: dois professores de Educação Física (PEF1 e PEF2), três professores de Matemática (PM1, PM2 e PM3), dois Professores de Física (PF1 e PF2), três professores de Química (PQ1 e PQ2), quatro professores de Ciências (PC1, PC2, PC3 e PC4), dois professores de Educação Artística (PEA1 e PEA2), dois professores de História (PH1 e PH2), três professores de Geografia (PG1, PG2 e PG3) e dois professores de Português (PP1 e PP2).

O estudo se justifica pelas crescentes demandas sociais e culturais de pensar o conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Também se justifica na articulação entre Universidade e Escola de Educação Básica.

Dessa maneira, nossa questão de pesquisa pode ser assim apresentada: **qual a concepção de corpo presente no discurso dos professores da**



educação básica? Nossas discussões têm como fundamento a dimensão filosófica de pensar o ensino, tal como destaca Catarino (2013).

Organizamos os dados e as análises em quatro categorias assim apresentadas: a) Corpo como definição didática das ciências; b) Corpo como unidade corpo-mente; c) Corpo como propriedade, como meio ambiente, como território; d) Corpo como uso, como Corpo Humano.

Interdisciplinaridade: dimensão filosófica

De acordo com Catarino (2013), é possível pensar o ensino a partir de três dimensões: filosófica, política e pedagógica. A política envolve a perspectiva de que todo professor se baseia em ideologias, conscientes ou não, para o desenvolvimento de sua atividade docente que, conseqüentemente, produz e legitima interesses políticos, econômicos e sociais variados através de suas práticas (GIROUX, 1997); a pedagógica pode ser pensada no ensino baseado no dialogismo e na conseqüente democracia em sala de aula com participação dos alunos como caminho para sua conscientização e emancipação (FREIRE, 1987). Por fim, a filosófica parte da crítica ao reducionismo mecanicista e de uma compreensão dialética da relação simples-complexo como ponto de partida para o conhecimento interdisciplinar escolar. Apesar dessas dimensões não serem independentes e de interferirem umas nas outras, neste estudo teremos como foco a dimensão filosófica.

Sabemos que as discussões sobre a dissociação entre corpo e alma não é recente e o desejo por defini-los é foco de muitos estudos há séculos. Problematizar a noção de corpo na escola nos remete a (re)pensar a noção de conhecimento predominante no espaço escolar, herança do que vem sendo chamado “modelo cartesiano”, ancorado em um dos seus preceitos metodológicos, qual seja: “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2007, p. 34).



Estabelecidos nos princípios: “disjunção”, “redução” e “abstração”, o preceito metodológico acima citado nos leva a pensar sobre a fragmentação do conhecimento, uma vez que não é possível compreender o mundo devido a sua complexidade. Na perspectiva do pensamento de Descartes, é preciso dividir para analisar as partes. Entretanto, sabemos que a soma das partes não corresponde ao todo. A explicação mecânica do mundo de Descartes também está relacionada a sentimentos do próprio homem, encontrada na distinção que ele faz entre a alma e o corpo humano.

Ao considerarmos o espaço da Educação Básica, observamos que essa posição filosófica se evidencia, geralmente, na hierarquia das disciplinas o que de certa forma, gera a fragmentação dos saberes, tornando-os cada vez mais especializados. Esse isolamento é refletido inclusive na linguagem própria das áreas de conhecimento (POMBO, 1993). Essa relação com o conhecimento (ramos do saber) tem seus reflexos na Escola (disciplinas escolares). É o princípio da disjunção que se efetiva e se amplia na organização do tempo, presentes na organização dos horários das diferentes disciplinas.

Um dos caminhos apontados para a reconstrução do modo como compreendemos o mundo é o da interdisciplinaridade. Pensar a interdisciplinaridade a partir da dimensão filosófica que propomos, significa pensar que ela vai além de uma estratégia de ação para unir disciplinas na escola, surge como necessidade do próprio conhecimento complexo em ser compreendido. Ao descentrarmos a complexidade do conhecimento para a compreensão simplificada do mesmo fica evidente o princípio da “redução”, próprio da visão mecanicista do mundo de Descartes.

Na visão de Pombo, a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica, uma vez que ela surge na escola como uma “aspiração emergente no seio dos próprios professores” (POMBO, 1993, p. 8). É claro que, uma aspiração para superar barreiras disciplinares, em uma instituição marcada pela disciplinaridade excessiva, acaba ficando no nível da superficialidade, da motivação, de forma muitas vezes contraditória. O próprio sentido da palavra



interdisciplinaridade é vago e impreciso. Como afirma Pombo, seu sentido está ainda por ser inventado.

Cabe aqui apontar que, segundo Pombo (op. Cit.), no campo da interdisciplinaridade, é preciso que haja uma comunicação entre duas ou mais disciplinas para a compreensão de um fenômeno, objetivando a elaboração de uma síntese do objeto comum. Assim, é preciso reorganizar o processo de ensino e aprendizagem e a ação coletiva dos docentes.

Ao mesmo tempo em que todo professor pode exercer algum nível de interdisciplinaridade, pode também reforçar as rupturas existentes entre os saberes, gerando mais afastamentos do que interseções, tanto pelos conteúdos que seleciona como pelas estratégias das atividades. Nesse sentido, é necessário que o professor trabalhe no caminho de convergência de áreas de conhecimento e construa pontes entre essas diferentes áreas, a partir de uma atitude crítica em relação a sua própria disciplina (POMBO, op. Cit.) e mantendo-se aberto a outras formas de conhecimento. Para realizar tal tarefa é preciso antes pensar em zonas de confluência entre as áreas de conhecimento. Adotamos o termo confluência para definir a intersecção entre as áreas, bem como o ponto onde isto pode ocorrer. Dessa forma a confluência se refere tanto ao ponto de intersecção quanto ao conhecimento que surge, novo, para o professor e, conseqüentemente, para sua prática. Dessa forma:

Pensar a sua disciplina não é só pensá-la na sua especificidade, no tipo de problemas que apropria como seus, mas, também, complementarmente, nas zonas de sombra que deixa à sua volta, naquilo que oculta ou exclui como resto, precisamente à medida que se configura e desenvolve, zonas onde, muito provavelmente, outras disciplinas se vão instalando e construindo, criando-se assim zonas de tensão feitas de distância e aproximação. (POMBO, 1993, p. 27).

Podemos inferir a interdisciplinaridade como um ponto de cruzamento entre os saberes das disciplinas. Compreendemos que as zonas de tensão feitas de distância e aproximação entre as disciplinas, possibilitam um salto cognitivo que não se caracteriza como o somatório de abordagens disciplinares. O salto cognitivo ou novo conhecimento que surge a partir das zonas de sombras ou das



zonas de tensão, no movimento de distanciamento, aproximação e apreensão das diferenças, ao em vez de anulá-las, as potencializa e as eleva para outro patamar, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num exercício de construção de conhecimentos. Dessa forma é a partir dessa construção coletiva que podemos pensar as possibilidades de ações colaborativas interdisciplinares, sendo fundamental valorizar o diálogo e abertura ao novo.

Interdisciplinaridade no contexto escolar: uma reflexão sobre a concepção de corpo

Ao considerarmos a interdisciplinaridade como salto cognitivo, optamos em dialogar com as concepções dos professores da Educação Básica. Vale destacar que apreendemos nos fragmentos das respostas dos professores não só conhecimentos pertinentes a sua área de formação, mas, sobretudo, construídos na relação com outros professores. Nesse sentido, entendemos que a concepção de corpo pode estar relacionada a visões pessoais, construídas ao longo da vida. Como ensina Tardif (2014), os saberes docentes vão sendo construídos ao longo da vida profissional do professor e fazem parte do seu cotidiano. Bondía (2002) aponta que:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDIA, 2002, p. 27).

Defendemos, tal como Bondia, que o saber da experiência potencializa o processo de formação a partir dos sentidos ou dos sem-sentidos, significados e outros atributos que possibilitam uma autorreflexão. As experiências vividas têm como base o tempo, os seres humanos, a ação e o contexto. O fato de nós, professores, trabalharmos com seres humanos em determinada época, lugares e atividades, nos leva também a compreender o contínuo processo de formação



e transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias.

Sabemos que as discussões sobre a dissociação entre corpo e alma não é recente e o desejo por defini-los é foco de muitos estudos há séculos. Problematicar a noção de corpo na escola nos remete a (re)pensar a noção de conhecimento predominante no espaço escolar, herança do que vem sendo chamado “modelo cartesiano”, ancorado em um dos seus preceitos metodológico, qual seja: “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2007, p. 34).

Estabelecidos nos princípios: “disjunção”, “redução” e “abstração”, o preceito metodológico acima citado nos leva a pensar sobre a fragmentação do conhecimento uma vez que não é possível compreender o mundo completamente devido a sua complexidade. Na perspectiva do pensamento de Descartes, é preciso dividir para analisar as partes. Entretanto, sabemos que a soma das partes não corresponde ao todo. A explicação mecânica do mundo de Descartes também está relacionada a sentimentos do próprio homem, encontrada na distinção que ele faz entre a alma e o corpo humano.

Ao considerarmos o espaço da Educação Básica, observamos que essa posição filosófica se evidencia, geralmente, na hierarquia das disciplinas o que de certa forma, gera a fragmentação dos saberes, tornando-os cada vez mais especializados. Esse isolamento é refletido inclusive na linguagem própria das áreas de conhecimento (POMBO, 1993). Essa relação com o conhecimento (ramos do saber) tem seus reflexos na Escola (disciplinas escolares). É o princípio da disjunção que se efetiva e se amplia na organização do tempo, presentes na organização dos horários das diferentes disciplinas.

Destacamos que as repostas dos professores estão fundadas em conhecimentos de sua área de formação e também nas relações que, nós professores, construímos com o outro ao longo do nosso percurso formativo.

a) Corpo como definição didática das ciências



Entendemos por “definição didática” aquilo que o professor reproduz ao se aproximar dos livros didáticos, durante toda sua formação, tanto no período em que ele, o professor, foi aluno, quando aprende pelos livros didáticos, quanto no período em que o professor ensina conforme o livro didático. Desta forma, ao indagarmos “Qual a concepção de corpo presente no discurso dos professores da educação básica?”, destacamos as seguintes respostas:

Universo de elementos que, de maneira específica, se relacionam entre si.
(PM1)

Corpo é um anel comutativo onde todo elemento possui um inverso multiplicativo. (PM2)

As respostas acima (PM1 e PM2) são dadas a partir de uma perspectiva específica de conceitos matemáticos, não se trata de corpo humano, mas sim de um saber especializado, fechado nas fronteiras de uma disciplina e isolado, que segundo Pombo (1993) é refletido na linguagem própria da área de saber, neste caso, matemática. Podemos dizer que as respostas pertencem a um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011) específico, o gênero da matemática. Esses gêneros reúnem um conjunto de enunciados típicos, ou seja, para cada esfera de atividade, as especificidades envolvidas levam ao emprego de um conjunto típico de enunciados.

Ou seja, esse gênero específico indica, nas análises de nosso trabalho, um isolamento explícito na linguagem própria da área de conhecimento em questão, como ressaltamos com Pombo (op. Cit.). É preciso anunciar aqui a importância de pensar a linguagem como aspecto fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, quando PM1 fala “Universo de elementos que, de maneira específica, se relacionam entre si”, podemos pensar na superação do isolamento, que este “relacionamento” pode se dar a partir das relações interpessoais do contexto sociocultural, que dizem respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias dos seres humanos, desta forma, a resposta vai além do gênero da matemática para se aproximar das relações humanas.



Em outras respostas, obtivemos o seguinte:

Os autores dizem que o corpo é uma porção limitada da matéria. Prefiro dizer que é qualquer parte mensurável (seja em massa, volume...) das diferentes matérias. (PQ1)

Corpo é uma porção de matéria, na qual estamos estudando. (PF1)

Pra mim, é uma porção limitada de matéria. (PC4)

A frase “Os autores dizem que o corpo é uma porção limitada da matéria” nos remete à definição pronta nos enunciados da maioria dos livros didáticos de ciências do ensino fundamental e médio: “corpo pode ser entendido como uma porção limitada de matéria” (BARROS E PAULINO, 2011) ou “corpo é uma porção limitada de matéria” (GEWANDSZNAJDER, 2010). Notamos semelhanças nas respostas do Professor de Física PF1 e do Professor de Ciências PC4.

Ainda o professor PQ1 amplia sua resposta ao associar à concepção de corpo uma grandeza mensurável “seja em massa, volume”. Outras respostas não fogem a essa ideia, incorporando a elas outros termos/conceitos também presentes nos livros didáticos:

Corpo é uma quantidade de matéria que tem forma definida e possui características determinadas. (PC1)

Pra mim, corpo é tudo que tem forma visível. (PH2)

Na minha concepção, corpo é forma, algo constituído por partes. (PEA1)

Qualquer tipo de matéria com algum volume. Vivo ou morto. (PEA2)

Então... assim que a gente pensa na palavra a primeira coisa que vem na cabeça é uma estrutura dos seres vivos. Agora, qualquer objeto que ocupa lugar no espaço é um corpo ne? Perguntinha difícil hein? Se tem massa, volume... é um corpo! Entendeu? (PG1)

Notamos que, apesar de pertencerem a disciplinas diferentes, as respostas desses sujeitos convergem à especificidade de um gênero de discurso específico, o das ciências naturais. Dessa grande área, as ciências naturais, apenas um professor PC3 deu uma resposta diferenciada, entretanto não saiu desta, apresentando sua resposta a partir de ciências, química e física. Ou seja, apesar de inicialmente propor uma reflexão mais transdisciplinar, não ultrapassou os limites de sua área de formação:



Corpo pode ter várias formas de concepção. Corpo em ciências pode ser corpo humano anatomia, corpo celeste se tiver sendo falado de planetas (sistema solar). Em química e uma porção limitada da matéria, por exemplo, pedra, tronco; na física a mesma coisa e também corpo pontual, corpo extenso. Então podemos abordar o assunto de vários ângulos e aspectos. Acho que é isso. (PC3)

Outra resposta PC2 nos chama atenção pelo resgate feito pelo professor ao dizer que a palavra lembra uma definição – corpo celular. Notamos uma clara referência à área da Biologia, área em que o professor é formado por atuar como professor de Ciências no ensino fundamental. Diz ainda que essa é “palavra das minhas aulas de ciências”. Tal identificação faz parte de suas memórias e de seus saberes da experiência (TARDIF, 2014). Mais uma vez temos um professor que não explora sua resposta, resumindo-a a um termo, “corpo celular”, como apresentado abaixo:

A palavra corpo me lembra corpo celular, palavra das minhas aulas de ciências da oitava série. (PC2)

98

Outro professor define corpo a partir da ideia de objeto:

Chamamos de CORPO um OBJETO que descreve o comportamento de um determinado fenômeno físico. É bastante comum utilizar o termo CORPO para dar significado ao OBJETO que conhecemos as suas dimensões. Tanto é que o termo CORPÚSCULO dá sentido a algo que não distinguimos as suas dimensões. Particularmente, eu utilizo o termo OBJETO nas minhas aulas ao invés de CORPO. (PF2)

O professor PF2 diz utilizar a palavra “corpo como um objeto por ele descrever o comportamento de um fenômeno físico”. Nesse sentido, podemos inferir que o corpo humano também é concebido como objeto, como coisa, que é uma abstração que nos remete a uma concepção fragmentada de conhecimento. Andery (2012) afirma que Descartes atribui valores diferentes para corpo e espírito, caracterizando-os e identificando-os como os demais corpos de universo. Acrescenta que, a explicação mecânica em relação ao mundo físico se estende em relação a sentimentos do próprio homem.

O isolamento refletido na linguagem própria das áreas de conhecimento, presente nos livros didáticos, tem seus reflexos na educação básica, o que reforça Pombo (1993) no sentido do professor não pensar apenas nas



especificidades da sua disciplina, mas buscar complementar seu saber em outras disciplinas.

b) Corpo como unidade corpo – mente

Ao considerarmos a unidade corpo-mente, recorremos a Bondia (2002) que destaca a partir dos sentidos e das experiências vividas o fato de trabalharmos com seres humanos em determinada época, lugares e atividades. Tal unidade leva-nos também a compreender o contínuo processo de formação e transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias.

A partir dos sentidos e significados atribuídos ao “corpo”, apresentamos a respostas de (PEF1):

Existe a meu ver uma confusão do que as pessoas entendem ser corpo, pois o trabalho com o corpo historicamente já foi visto como algo inferior a mente, enquanto que na verdade anteriormente, só separamos em teoria corpo e mente, para entendermos melhor cada parte especificando detalhes, mas como são indissociáveis, corpo e mente é uma coisa só, é o indivíduo. Essa ideia de corpo e alma se firmou na Idade Média. (PEF1)

99

A frase “essa ideia de corpo e alma, se firmou na Idade Média” nos remete a um tempo histórico no qual situa a sua fala sobre tal separação, indicando o período da Idade Média. Certamente, inspirado em Santo Tomás de Aquino que concebe a alma do homem como única, porém com diversas potências que atuam diretamente unidas ao corpo, como o caso das funções nutritivas e sensitivas, enquanto outras potências como é o caso das funções intelectuais independem do corpo para atuar (RUBANO e MOROZ, 2012).

Acrescenta o mesmo professor que “só separamos em teoria corpo e mente, para entendermos melhor cada parte”, podemos apontar a discussão anterior sobre a fragmentação do conhecimento no “O método”: “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las” (DESCARTES, 2007, p. 34). É o que podemos denominar como princípio de disjunção e princípio de abstração



em que através da teoria é possível pensar o corpo, porém, na prática “corpo e mente é uma coisa só”.

O terceiro professor de matemática destaca:

Corpo é uma forma espacial onde guardamos a vida e nossas memórias.
(PM3)

As ideias apontadas por PM3 dialogam com a ideia de corpo presente nos documentos oficiais, o corpo carregado de significado que se expressa em nossas atitudes, nos gestos, no olhar.

Sendo o corpo, ao mesmo tempo, modo e meio de integração do indivíduo na realidade do mundo, ele é necessariamente carregado de significados. Sempre soubemos que as posturas, as atitudes, os gestos, e sobretudo o olhar exprimem melhor do que as palavras as tendências bem como as emoções e os sentimentos da pessoa que vive numa determinada situação, num determinado contexto. (BRASIL, 2000, p.38)

A ideia do “Corpo é uma forma espacial onde guardamos a vida e nossas memórias”, nos remete à fronteira com a história, a geografia, a política, a psicologia, a biologia, entre outras áreas do conhecimento, ao relacionar o corpo como possibilidade de “guardar”, a complexidade da vida e de nossas memórias. Essa forma de conceber o corpo caracteriza a natureza da identidade humana que, apesar do tempo, mostra com clareza sua identidade desde a infância até a velhice. O corpo não é pensado como “coisa”, ele faz parte da totalidade do ser humano, incluindo aspirações, crenças e a formação da personalidade como destaca PP2:

O corpo é uma extensão da personalidade. Através do corpo demonstramos nossos sentimentos, reação e até mesmo nosso conhecimento. (PP2)

Através do corpo nos engajamos em uma realidade de inúmeras maneiras possíveis, por meio do trabalho, da arte, do amor, do sexo, da ação em geral. Podemos apontar aqui uma visão de mundo e de conhecimento que vai ao encontro de uma perspectiva interdisciplinar, na medida em que possibilita a valorização de diversas áreas de conhecimento, ao definir um conceito, que poderia ser específico da sua área, a partir de um pensamento mais holístico.



c) Corpo como propriedade-meio ambiente-território

A relação corpo-meio ambiente-território nos remete a uma discussão em torno da relação homem-natureza. Assim, o professor PH1, considera o corpo como uma propriedade:

Nosso bem inviolável e nossa mais genuína propriedade. (PH1)

A expressão “bem inviolável” nos remete a uma propriedade apesar de física é não material, no sentido de que não pode ser retirado de cada ser humano, uma vez que este é sujeito e produto de seu agir sobre a natureza. Neste sentido, Franco (1993) aponta que:

[...] o ser humano é sujeito e produto do seu agir sobre a natureza, para a produção de seus meios de vida; o homem como o ser que se faz pelo seu agir e, ao modificar a natureza e a si próprio, faz a própria história. (FRANCO, 1993, p.14).

101

A relação corpo-meio ambiente, problematizada na sociedade a partir da ideia da exploração do homem sobre o meio ambiente, está presente na fala de PG3 e de PP3:

Meu corpo, meu território, morada da alma; conjunto de células que trocam energia com o ambiente; forma física da nossa história pessoal e ancestral. (PG3)

Corpo, na minha opinião, é o primeiro lugar em que vivemos, ambiente principal que devemos aprender a cuidar. Quando pensamos em meio ambiente, entendemos que estamos falando de algo de fora que, às vezes, parece tão fora que não sentimos responsáveis por ele, entretanto, acredito que nosso corpo é o “ambiente” que deve ser melhor cuidado, que demanda mais atenção para que, sempre, possamos desfrutar com saúde e consciência tudo o que nos for oferecido. (PP3)

Entendemos o meio ambiente a partir dessas discussões como uma totalidade que abrange, além do corpo humano em atividade, os aspectos naturais. Na perspectiva de um enfoque interdisciplinar, entendemos a participação ativa e dialógica no sujeito no mundo (DIAZ, 2002). Assim, possivelmente, os professores PG2 e PP1 destacaram que:



Entendo como a delimitação física do indivíduo e a interface material do seu ser com o mundo. (PG2)
Corpo é a estrutura física do ser humano. (PP1)

“A delimitação física do indivíduo e a interface [...] do seu ser no mundo” nos faz acreditar que PG2 entende o corpo humano como a “ponte” entre o indivíduo, não caracterizado fisicamente (alma como PG3 define), e o mundo que o rodeia. Pensamos que a “ponte” é uma tentativa de unir partes separadas, essa visão corpo humano-meio ambiente nos remete ao homem fora da natureza evidenciando a cisão sujeito/objeto, homem/natureza (SOUZA, 2018).

d) Corpo como uso, como corpo humano

Sobre a concepção de corpo, obtivemos a seguinte resposta:

“O corpo fala”, através de gestos, expressões, etc... O corpo é máquina mais perfeita que já foi feita, nos dá estrutura para viver cada momento, usando e abusando dessa vida! Independente do tamanho, do peso, da cor, o nosso corpo é perfeito e assim será sempre! (PEF2)

102

PEF2 nos traz outra visão: “O corpo fala”. Este termo é colocado entre aspas, evidenciando algum acento valorativo nos gestos, expressões, e outras formas de identificar o corpo. “O corpo é máquina mais perfeita [...] usando e abusando dessa vida”. Parece-nos, que o professor fala de forma abstrata sobre o corpo humano, distante do seu próprio corpo, refere-se ao corpo como matéria inanimada, ou seja, igual a uma máquina perfeita. Ainda como princípio da redução e princípio da disjunção o professor desfoca a complexidade do corpo humano e da vida para a compreensão simplificada de que o corpo é capaz de usar e abusar da vida, próprio da visão mecanicista de Descartes.

Acrescenta o mesmo professor que é preciso estar atento às formas do corpo, pois, “*independente do tamanho, do peso, da cor, o nosso corpo é perfeito e assim será sempre!*”. Essa frase nos remete a pensar sobre as influências culturais e o avanço tecnológico, ao longo do século XX que possibilitaram novas reflexões sobre o corpo. Ganhou evidência, principalmente, através do marketing



de produtos e de estilos de vida. O estímulo a uma visão diversificada de corpo relacionado a uma máquina perfeita traz em si a ideia da perfeição, da auto realização. Nessa perspectiva, sob vários aspectos, o corpo é reduzido à condição de uso e de dispor-se como máquina ou mercadoria. Além disso, a resposta do professor nos remete aos estereótipos construídos dentro e fora da escola que valorizam o modelo pré-definido do que é belo e perfeito.

Temos ainda a resposta do sujeito PQ2:

Corpo, conjunto de sistemas que atuam integrados. Formando um ser.
(PQ2)

O professor pensa um corpo como um conjunto de sistemas que atuam integrados, formando um ser. Apesar de não fornecer a resposta mais recorrente, não aprofunda a ideia e não explica o que seriam os sistemas e o ser a que se refere.

103

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que o corpo ao ser tratado somente como “coisa” e “objeto” na escola, pode ser um obstáculo para discussões sobre os diferentes modos de vivenciar o corpo, as experiências corporais, os desejos, sentimentos dos sujeitos e as formas de aprender ou de construir o conhecimento.

Entendemos e ressaltamos a complexidade da ação docente, posto que é preciso estar atento às diversas formas de manifestação do conhecimento, sendo necessário utilizar dimensões do ensino como caminho de sua autonomia intelectual e do aluno para construção de seu próprio conhecimento.

Percebemos também que a concepção de corpo está ligada a visões pessoais, construídas ao longo da vida. Como ensina Tardif (2014), os saberes docentes vão sendo construídos ao longo da vida profissional do professor e fazem parte do seu cotidiano.

Por fim, inferimos que a maioria das respostas analisadas trata o conceito corpo de maneira mais disciplinar do que interdisciplinar, sendo necessário



problematizar cada vez mais nossas concepções a partir de nossa formação e ampliar nosso olhar caminhando para a interdisciplinaridade.

Agradecimentos: Apoio FUNADESP e FAPERJ

REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, C. e PAULINO, W. R. **Ciências: Física e Química**. 4ª ed. Editora Ática, 2011

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

CATARINO, G. F. de C. **A aula de física com gênero discursivo**: reflexões sobre educação científica formal, não formal e outras formas. (Tese), UFF-POSEDUC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2013.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 3. ed. revisada e acrescida dos textos e comentários de Étienne Gilson. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIAZ, A.P. **Educação Ambiental como projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FANCO, M.C. Educação Ambiental: uma questão ética. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.29, p.11-19, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra.1997.

GEWANDSZNAJDER, F.**Ciências: Matéria e Energia**. 3ª ed. Editora Ática. 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

LOPES, J. R.; VICTER, E. F.; CATARINO, G. F. C.; COSTA, D. M. An interdisciplinary discussion: Teachers' conceptions of body in the basic. **The FIEP Bulletin**, v. 87, p. 159-162, 2017.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. In: Pombo, O; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Educação Hoje: A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência**. Lisboa: Texto Editora, Ltda, 1993.

SOUZA, D.A. de. Educação Ambiental nos anos iniciais: a construção de uma proposta curricular com abordagem ciências-tecnologia-sociedade-ambiente.



Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências.
UNIGRANRIO. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora Vozes, 2014.