

Corpo, educação e saúde: percepções de jovens adolescentes

Body, education and health: the young adolescents' perception

Ana Carolina Biscalquini Talamoni¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir a corporeidade enquanto fenômeno intersubjetivo cujos desdobramentos ocorrem nos vários domínios sociais, dentre eles na escola. Numa perspectiva fenomenológica, almeja-se pensar o espaço da educação e o papel da escola na “escolarização” do corpo, contribuindo na constituição de identidades individuais e coletivas. Os dados aqui discutidos são provenientes da realização de grupos de discussão junto a 29 jovens estudantes do ensino fundamental, com o objetivo de investigar as representações do corpo humano, suas repercussões na experiência do “corpo próprio” e as possíveis implicações destas relações nas condições de saúde do público pesquisado.

Palavras-chave: Corpo, Educação e Saúde, Corporeidade, Fenomenologia.

Abstract: *The present article has the objective to discuss the concept of corporeity while an inter-subjective phenomenon, whose evolution occurs in several social domains, one is at school. In a phenomenological perspective, we aim to reflect about the educational space and the role of schoolhouse in the process of the “schooling” of the body, thus contributing to constitute collective and individual identities. Data herein presented were provided from 29 youths from the elementary school that discussed in groups the representation of human body, their repercussions in the experience of their own bodies and the possible implications of these relationships in health conditions.*

Keywords: *Body, Education and health, Corporeity, Phenomenology*

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, UNESP. anacbt@uol.com.br

Introdução

A escola constitui-se num dos primeiros espaços de socialização dos corpos, no qual os mesmos são constantemente investidos de valores e significados culturais, contribuindo para a formação de uma rede complexa de relações entre os sujeitos, que acabam por incidir sobre o que denominamos “corporeidade”. A discussão à qual se propõe este texto ganha importância institucional mais ampla a partir da constatação de que as percepções individuais e coletivas sobre o corpo e seu funcionamento refletem-se na dinâmica do processo de saúde/enfermidade e na especificidade dos serviços de saúde pública oferecidos à população. Além disso, se as percepções são de dimensão individual, elas refletem condicionantes histórico-culturais abrangentes, constituindo-se em um capítulo da história do corpo e da saúde (Turner, 1989).

O conceito de corporeidade aqui utilizado se refere aos processos fisiológicos e psicológicos através dos quais os indivíduos tomam consciência de si mesmos, porque de posse de seus corpos. Pode ser compreendida a partir das relações estabelecidas pela percepção, entre o “corpo próprio” e o “mundo vida”, como preconizado por Merleau-Ponty em sua obra “Fenomenologia da Percepção” (1996), também utilizada como referencial metodológico da pesquisa.

Estar de posse do próprio corpo significa reconhecê-lo em sua “concreticidade”, na experiência de verdade e de realidade cuja base é a percepção de ser (um corpo) no mundo. Esta percepção é orgânica, pré-objetiva e quase instintiva. Enquanto fenômeno é integral, deriva da interconexão dos sentidos, proporcionando uma experiência altamente subjetiva do que seja viver/ser um determinado corpo.

Também possibilita o desenvolvimento do esquema corporal², porque toda percepção, e o reconhecimento do próprio corpo só é possível pelo fato de que ele é no mundo, mantém relação com o ambiente que o rodeia e coexiste com outras pessoas. Neste meio social, porque compartilhado, o sujeito maneja seu corpo tornando-o apto a habitar um determinado espaço que pode ser denominado por “mundo vida”. Este reconhecimento do

² Sendo o corpo um “mediador organizado” entre o sujeito e o mundo, o esquema corporal se relaciona à realidade de fato, do corpo enquanto organismo; pode ser compreendido como a “objetivação da subjetividade”. (Dolto, 1992, p. 10).

próprio corpo dar-se-á de forma gradativa, ao longo do processo de desenvolvimento humano sendo que com a aquisição da linguagem, este conhecimento poderá ser alterado, acrescido de valores e significados específicos, por influências sociais e culturais. Estes elementos são vitais e decisivos para a formação ou manutenção de representações corporais que, sejam pessoais ou coletivas, repercutem na imagem corporal³, favorecendo ou não uma experiência harmoniosa do sujeito com seu corpo.

A vivência do “corpo próprio” a partir de seus desdobramentos – sejam eles o esquema corporal ou “imagem corporal” – oferece alguns dos suportes fundamentais para a constituição das identidades⁴ pessoais. Da mesma forma, refere-se às experiências que, integradas, encerram a noção de corporeidade, que pode ser sintetizada como vivência atemporal do eu no mundo, que quase escapa aos sentidos, modifica-se, altera-se, e é retomada a todo o momento.

O papel da interação corpo-mundo e sua ascendência sobre as subjetividades tornam-se questões cruciais para o presente texto. Ao almejar a investigação das representações corporais junto a jovens adolescentes, a importância do corpo na constituição das identidades, na origem e manutenção das “socialidades”⁵ não pode ser diminuído ou desprezado, haja vista a posição de centralidade que o mesmo ocupa nas preocupações juvenis.

Tanto numa perspectiva fenomenológica quanto na psicanalítica, as relações do corpo com o meio são fundamentais na constituição do eu/ego sendo que esta idéia é constantemente reiterada por ambas linhas de pensamento: do ponto de vista psicanalítico, com as concepções de desenvolvimento do esquema corporal e imagem do corpo, e do ponto de vista fenomenológico, com a noção de corporeidade. Em ambos os casos, enfatizam-se a interação contínua e retro-alimentada do indivíduo com a sociedade, através da percepção corporal (porque o corpo é dado aos sentidos) e da decodificação da percepção pela linguagem.

³ A imagem corporal é subjetiva, se relaciona ao sujeito, à cultura e à história. É, segundo Dolto (1992), “eminentemente inconsciente”, só podendo vir a ser pré-consciente ou consciente quando associada à linguagem.

⁴ Entende-se por identidade, a idéia de “eu”, derivada das interações do indivíduo com seu meio e implica uma noção de essência ou “núcleo interior” (Hall, 1999)

⁵ Maffesoli (2005) utiliza o conceito de socialidade para designar um novo tipo de sociabilidade pretendida pelo sujeito pós-moderno, cujo cimento é a necessidade do estar junto, partilhar identidades transitórias arquitetadas pelo indivíduo, que incidem sobre o corpo tal como ele se apresenta/ aparenta.

O esquema corporal designa as experiências corporais mais primitivas, sendo o corpo um objeto (aparato biológico universal) ou instrumento funcional com uma situação espacial bem definida. É o que permite à criança reconhecer e diferenciar o que é seu do mundo, sendo esta uma experiência privilegiada pelo contato: corpo e suas fronteiras reconhecidas delimitam espaço, o espaço do “ser” (Vayer, 1984, p. 30).

O bebê, que ao nascer encontra-se em estado de simbiose com a mãe, acredita que ela seja uma extensão ou prolongamento de si mesmo, ou seja, de seu próprio corpo. São justamente as vivências corporais subjetivas, que no bebê mais se relacionarão com necessidades básicas não satisfeitas e outras formas de privação/frustração, que suscitarão a possibilidade de que a mãe seja um corpo separado dele (McDougall, 1996; Klein, 1996; Klein, 1997; Vayer, 1984).

O reconhecimento do próprio corpo que se inicia neste momento, mesmo que de forma bastante rudimentar, dará origem ao “ego corporal” a partir do qual serão elaboradas uma série de representações psíquicas do corpo e suas partes. A elaboração das experiências vividas primeiramente pelo esquema corporal, e mais tarde na convivência com outros, ao longo da história de vida do sujeito, será progressivamente acrescidas de significados, sentimentos e valores, através da linguagem e atribuição de sentidos. É o que constituirá a representação mental do corpo, a imagem corporal (Dolto, 1992).

Este “diálogo” contínuo que se estabelece entre o sujeito da percepção e seu mundo social explicam o interesse pelo próprio corpo como algo que acompanha os indivíduos da infância à vida adulta. Esse corpo, que nasce fundido ao mundo (no sentido de ser indiferenciado pela ausência da consciência) busca diferenciar-se dele à medida que se reconhece, para depois se re-inserir na condição de “sujeito” num movimento permanente de distanciamento, aproximação e assimilação da realidade que o rodeia.

O mesmo ocorre com a noção do Eu, que se fundamenta a princípio, pela noção do “tu” (Dolto, 1992), e com a identidade pessoal, já que a idéia que a pessoa tem de si é sempre uma elaboração de sua auto-imagem, da imagem ou impressão que os outros têm dela e daquilo que ela concretamente vê e sente quando se vê. Como bem observam Vayer & Toulouse (1985, p. 89): “aquilo que chamamos de consciência de si mesmo é evidentemente o conjunto de retroações originados das interações indivíduo-mundo”.

A importância do meio no processo de significação e conhecimento do corpo desempenha, portanto duplo papel: definir na linguagem verbal os elementos corporais e as orientações da ação, e conceituar a experiência corporal. A valorização de determinados aspectos corporais e formas de interação, incorporados a partir destas relações sociais, permitem o processo de reconhecimento do próprio corpo através de um sistema lingüístico, simbólico e cultural já estabelecido (Vayer & Toulouse, 1985, p. 93).

Esta comunicação das representações pessoais subjetivas acerca do corpo e as negociações intersubjetivas que delas derivam jamais cessam e não são uma exclusividade da criança que pensa seu corpo. Todos os ambientes sociais se constituem em espaços de conversação, tanto para a criança quanto para o adulto e dentre estes ambientes é possível salientar a escola como espaço propício à origem, comunicação, ou manutenção de representações corporais específicas, que repercutem na corporalidade dos sujeitos implicados neste ambiente específico.

Adolescência: busca da identidade e re-apropriação do “corpo-próprio”

A adolescência é um período de transição marcado por modificações físicas das quais decorrem alterações mentais e emocionais, de indivíduos que deixam de ser crianças para tornarem-se adultos (D’Andrea, 1996; Bee, 1997). É marcada por uma necessidade iminente de “reajustamento”, acarretando também em alterações da auto-imagem.

As variações no ritmo de crescimento e as formas tomadas pelo corpo são fatores importantes na manutenção ou não da auto-estima dos adolescentes à medida que gera, dentro do grupo de suas relações sociais, afinidades ou exclusões. Nas meninas, este período é marcado por um evento pontual - ao contrário dos meninos cujas mudanças são mais gradativas - a menarca, que vem aliada a outras mudanças corporais.

Parece consenso que todas as mudanças físicas decorrentes da adolescência acarretam efeitos psicológicos que dizem respeito não só à maneira como o adolescente lida com estas transformações (de forma positiva ou negativa), mas também a uma provável reestruturação de sua identidade (que deixa de ser infantil para ser adulta). Do ponto de vista social, a adolescência pode ser considerada como uma etapa decisiva de um processo

de desprendimento, quando o indivíduo lança-se ao mundo na busca de uma nova identidade que integre seu corpo adulto à imagem corporal.

É um momento de conflito para o sujeito, para a família e para a sociedade, que precisam se adaptar e aceitar a inserção do jovem na vida adulta. Com relação aos pais, desprender-se da criança implica numa conformação psicológica acerca do próprio curso da vida. Aceitar o crescimento do filho significa aceitar também o “devir do envelhecimento e a morte” e este “impasse” mostra bem como o corpo comporta signos que comunicam e ressoam ao corpo alheio (Aberastury, 1990).

Pode-se inferir que a tarefa primordial da adolescência, do ponto de vista psicológico, é a elaboração do luto pelo corpo infantil, pela identidade infantil e pela idealização dos pais da infância (*op.cit.*, 1990, p. 24). A dificuldade dos adolescentes em se afastarem da identidade infantil para constituírem uma identidade adulta faz da escola um espaço importante que, composto pelos mais variados grupos, acaba por se constituir numa “arena” onde os adolescentes podem praticar suas novas habilidades sociais estabelecendo relações de identificação com seus pares (Bee, 1997).

Os grupos de adolescentes que se formam na escola são uma base segura na qual o jovem pode movimentar-se na direção de uma solução singular ao processo de constituição da identidade, já que é no contato com outros que o jovem poderá exercitar sua capacidade de relacionar-se, estabelecendo vínculos interpessoais. Estas experiências o ajudarão a ter uma visão mais integrada, coerente e consistente de si, aspectos imprescindíveis na constituição da identidade adulta (Bee, 1997, Aberastury & Knobel, 1986).

Pensar o próprio corpo e atualizar estas concepções simultaneamente à necessidade de ser aceito em grupos específicos faz com que o adolescente estabeleça relações específicas e bastante particulares com seu corpo. Numa sociedade que admitidamente supervaloriza a estética – fenômeno este que pode ser denominado por “corpolatria⁶”- e com a iminente necessidade de ser identificado, o adolescente tende a imprimir no corpo “marcas” que poderão legitimar sua pertença a determinadas “tribos” (Maffesoli, 2005). Estes agrupamentos remetem à existência de representações corporais compartilhadas por grupos específicos.

⁶ Termo cunhado por Codo & Senne (1985) que se refere a posição de centralidade do corpo nas sociedades contemporâneas bem como “a todo um universo mágico no qual se estrutura um verdadeiro culto ao corpo e cuja marca mais evidente é o narcisismo” (p. 12).

Bee (1997) atenta para a grande incidência de transtornos alimentares (bulimia e anorexia) em jovens adolescentes. Estima-se, segundo a autora, que 10 a 15% das jovens anoréxicas submetem-se a fome, até que este quadro às levem à morte. Estes transtornos afetam principalmente indivíduos do sexo feminino, pré-adolescentes ou adolescentes e sua incidência parece estar relacionada às exigências sociais para se manter uma magreza exagerada, aliadas a uma discrepância da imagem corporal.

As exigências sociais, muitas delas alimentadas no ambiente grupal e mais especificamente na escola, influenciam e alteram a vivência corporal subjetiva, e a escola nesta perspectiva pode ser compreendida como uma produtora de sentidos à medida do tratamento que oferece, despense ou economiza frente aos corpos adolescentes.

Metodologia

Este texto deriva de resultados de pesquisa qualitativa⁷ destinada à investigação das representações de corpo no processo educativo (Talamoni, 2007). A fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) foi utilizada enquanto campo teórico e metodológico norteador da pesquisa, pois possibilitou enfatizar a importância da percepção que os indivíduos nutrem acerca de seus próprios corpos, enquanto forma de conhecimento do mundo e de si mesmos. Para o autor, a fenomenologia pode ser entendida como o estudo das essências, como a essência da percepção, procurando restituí-las à existência. Propõe que não haja melhor maneira de compreender o homem e o mundo “senão a partir de sua facticidade” (Merleau-Ponty, 2006, p. 1).

Para a fenomenologia da percepção, o mundo existe antes da reflexão como uma “presença inalienável”, e é justamente esta busca das essências na existência, neste mundo onde a experiência se concretiza, que permite a realização de uma “descrição direta de nossa experiência tal como ela é”, antes mesmo de ser capturada pela consciência que a interpreta. O método fenomenológico, ao reconhecer o corpo como fonte de conhecimento, propõe o questionamento de concepções, olhares e caminhos adotados pela prática científica tradicional, no que concerne à própria natureza do conhecimento.

⁷ Segundo Minayo (2000, p. 102) a pesquisa qualitativa se preocupa “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”.

A adoção desta perspectiva metodológica permitiu considerar os discursos e as experiências compartilhadas pelas alunas acerca de suas percepções corporais como um caminho válido para a obtenção de dados relativos aos diversos aspectos da “corporeidade”. Exigiu para tanto, um uso particular da própria análise de conteúdo (Bardin, 1977) sendo que as categorias utilizadas não foram estabelecidas *a priori* por um campo teórico específico, mas “encontradas” nas falas a partir dos objetivos da pesquisa.

Neste artigo trataremos dos dados coletados através da realização de grupos de discussão, conforme as orientações da técnica do grupo focal (Gil, 1999), com 29 jovens adolescentes na faixa etária entre 12 e 14 anos, alunas regularmente matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Bauru, cidade localizada no interior do Estado de São Paulo. A investigação das percepções acerca da corporeidade na adolescência a partir desta técnica específica se mostrou de extrema relevância, pois favoreceu o diálogo entre os sujeitos pesquisados, proporcionando a segurança necessária para que os mesmos pudessem discorrer sobre um assunto considerado “privado”, sobre o qual nem sempre é fácil falar: o próprio corpo.

Para dar início às discussões, foi elaborado um roteiro que consistiu numa redação, elaborada pela própria pesquisadora, num formato lingüístico bastante comum nas literaturas juvenis (monólogos, em forma de diário) na qual uma adolescente narra seus pensamentos, sentimentos e angústias relacionados a esta fase específica da vida.

Conforme previsto pela técnica de grupo focal, após a leitura do texto a pesquisadora não realizou nenhum tipo de interferência, a não ser para a organização das falas, que após serem gravadas, deveriam ser transcritas na ordem em que ocorreram. As 29 alunas foram distribuídas em três grupos de discussão (com duração de 1h15, 1h30 e 1h50min respectivamente); cada uma recebeu um crachá com um número de identificação, de forma que, na transcrição, fosse possível avaliar o fluxo de participação das meninas, estabelecendo coerência nos diálogos estabelecidos.

Ao longo dos plenários foi possível constatar que as falas das alunas ficaram centradas em dois eixos, adotados pela pesquisadora enquanto categorias a serem exploradas: a realidade vivenciada pelos personagens da pesquisa enquanto adolescentes, e os temas relativos à adolescência concebidos como fontes de dúvidas e inseguranças.

Os personagens da pesquisa

Identificando-se com a adolescente do texto proposto para leitura, as depoentes apontaram para uma série de dificuldades peculiares à adolescência como as alterações de humor, as constantes modificações corporais e a falta de diálogo no âmbito familiar e escolar. Expressaram certa angústia pela falta de informações que permitam compreender os processos corporais por elas vivenciados, relatando a dificuldade e a falta de recursos para a obtenção destes conhecimentos sobre questões relativas às drogas, gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis que dentre outros, constituem-se em temas específicos de educação em saúde.

Ao longo as discussões, a professora de ciências foi considerada como a pessoa mais disponível para dialogar sobre as angústias e anseios derivados da experiência corporal adolescente, sendo apontada como a única para a qual seria possível perguntar, e obter respostas sobre a sexualidade humana. O silenciamento acerca deste tema específico na escola faz com que as alunas acreditem que se trata de um tema alheio aos conteúdos escolares, ignorando que o mesmo seja, em parte, conteúdo específico das aulas de ciências além de se constituir em um dos Temas Transversais, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Com relação ao ambiente escolar, salientaram a falta de iniciativa das escolas em promover situações de diálogo/ensino que proporcionem informações relacionadas ao desenvolvimento do corpo feminino. Também remeteram à falta de iniciativas no âmbito da educação em saúde, evidenciando uma possível realidade das comunidades escolares.

Ainda com relação à escola as entrevistadas foram enfáticas ao sugerirem medidas práticas, que segundo elas, supririam minimamente as necessidades por elas já constatadas: a liberação dos computadores para pesquisa e utilização da *internet*, livre acesso à biblioteca da escola (que estava fechada), disponibilização dos vestiários, elaboração e execução de programas de “orientação sexual”. Ainda foram sugeridas palestras, apresentações de teatro, filmes e outras atividades culturais que abordassem temas pertinentes à adolescência.

Com relação à família, descrevem um certo desconforto e constrangimento por parte dos pais, no estabelecimento de diálogos mais “íntimos”. Diante das sugestões e exigências apresentadas, a discussão direcionou-se para a questão da responsabilidade da escola em abordar ou não deter-

minados temas, sendo que ao final, as meninas chegaram ao consenso de que, por passarem a maior parte do tempo na escola, e muito mais tempo com os professores do que com os pais, a escola deveria sim, prover-lhes das informações necessárias para que tenham uma formação mais completa e um maior conhecimento acerca de seus próprios corpos.

Temas contemplados

Dentre os temas mais instigantes para as adolescentes, salientaram-se a questão da sexualidade humana e funcionamento do aparelho reprodutor feminino. Estes tópicos permitiram a reprodução, no nível discursivo, de representações sociais desprovidas de fundamentos científicos, que podem acarretar em sérias conseqüências à saúde e ao desenvolvimento das jovens pesquisadas.

Muitas destas representações referem-se à menstruação, concebida como algo “nojento”, “horrível”, originando uma série de incômodos que necessitam ser contornados. De forma geral, para as entrevistadas, trata-se de um processo de “limpeza corporal” através do qual é expurgado um “sangue sujo”, acumulado no útero ao longo do mês. Este sangue que verte, para a grande maioria das jovens, não corresponde ao mesmo sangue que circula no corpo, sendo o útero, um depositário de impurezas corporais do qual só as mulheres dispõem.

Por ser um processo de limpeza que não pode ser interrompido nem sofrer interferências, o assunto “menstruação” se mostrou polêmico, pois evocou uma série de crendices ou “regras”, transmitidas de mãe para filha (“não nadar”, “não lavar o cabelo com a cabeça baixa, não ficar descalça para não enlouquecer”), que por seu caráter tradicional, acabam sendo de difícil questionamento.

Situações constrangedoras vividas na escola foram lembradas, justificando a necessidade de “esconder” a menstruação através de recursos específicos bastante comuns entre as adolescentes. Estas estratégias de ocultação também podem ser interpretadas como decorrentes de uma angústia relativa à exigência social de se manter o corpo “limpo” ou ainda expressar uma recusa da feminilidade, cujo signo maior é a capacidade de engravidar, inaugurada pela menarca.

De qualquer forma, todas estas situações inspiram a adoção de uma série de estratégias e hábitos corporais específicos por parte das alunas,

que acabam por identificar as “meninas menstruadas” no âmbito escolar e que, em última instância sugerem uma dificuldade destas garotas em viverem seus próprios corpos de uma maneira plena. O quê se cala em casa e na escola, é justamente aquilo que posteriormente elas querem calar, ocultar ou negar na realidade do próprio corpo.

Com relação à gravidez, observou-se a crença numa relação direta entre gravidez precoce e deficiência fetal. A idéia de que existe uma incapacidade da menina mais nova em gerar crianças saudáveis pareceu ser evocada também pela figura materna, com o intuito de tornar as jovens reosas a respeito da prática sexual associando-a a uma forma de “punição”.

Por uma abordagem fenomenológica do corpo

Nos depoimentos das alunas, ficaram explícitas as influências exercidas pela escola, a família e os amigos na construção e/ou manutenção de representações acerca do corpo e conseqüentemente nas relações que se estabelecem com o mesmo. No que diz respeito à vivência da corporalidade no processo educativo, Gonçalves (2000, p. 32) aponta para a situação da escola, que se encontra numa “relação dialética com a sociedade” já que ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação nela presentes, também deve ser um espaço de luta por transformações sociais.

Para a autora, a escola e as práticas escolares manifestam a supervalorização dos processos cognitivos e, portanto dos conteúdos, em detrimento das experiências sensoriais que são proporcionadas pelo corpo – sobremaneira disciplinado - na constituição do conhecimento. Meyer & Soares (2004, p. 7) compartilham desta mesma visão e observam que, se a mente é a “propriedade privilegiada” do homem, que o faz “ser” humano, há uma necessidade de intensificação do controle do corpo, “para manter sua integridade” perpetrando no corpo muitas das estratégias e práticas pedagógicas. Este investimento no corpo visaria, em última instância, a nulidade do mesmo a favor do intelecto, e sua disciplinação, a uma manutenção das relações de poder que já se expressam nos anos mais tenros de escolarização.

O simples acesso à escola pode ser reconhecido como fonte de distinções sociais, já que os corpos dos estudantes, através de posturas, comportamentos e atitudes, demonstram a sua “escolaridade”. O tom baixo para se falar, a capacidade de ficar sentado por muitas horas, enfim, um conjunto

de disciplinas do corpo que caracterizam a vida acadêmica dos indivíduos e que conseqüentemente, interferem na construção das identidades (Meyer & Soares, 2004). Trata-se de um conjunto de regras e hábitos corporais que tendem a suprimir os aspectos sensoriais, afetivos e subjetivos em prol de um ambiente de relações impessoais, objetivas (Gonçalves, 2000).

Com relação ao ensino, a própria fragmentação dos conteúdos relativos ao corpo humano pode ser compreendida como decorrência de uma visão de aprendizagem sem corpo, puramente cognitiva. Também é possível constatar na escola “as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal (...), desvinculando-as das experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato” (Gonçalves, 2000, p. 36).

Bicudo (1999) denomina este conjunto de atitudes como “atitude natural”, que implica numa concepção de ensino baseada na cisão entre o objetivo e o subjetivo, fazendo crer que a esfera objetiva pode por si só, explicar a esfera subjetiva. Esta atitude decorre da racionalidade preva- lecente na cultura em que estamos inseridos, para a qual o “objetivo” é compreendido como o real ou o verdadeiro, implica um juízo de valor, sendo que a verdade corresponde à “adequação entre o juízo emitido e aquilo a que o juízo emitido se refere” (*op.cit.*, 1999). Assim, a aprendizagem é concebida em termos puramente lingüísticos e cognitivos.

As implicações desta atitude na formação dos alunos referem-se não somente a compartimentalização de conteúdos que, no cotidiano são vividos ou conhecidos em sua totalidade, como no constante e contínuo distanciamento a partir do qual estes conteúdos vão sendo alocados, de forma a tornarem-se muitas vezes incompreensíveis ou irreconhecíveis pelos alunos, “já que são trabalhados como realidades naturais que têm existência em si e fora da esfera subjetiva” (*op.cit.*, p. 45).

No caso do corpo humano, a sua divisão em partes ou sistemas dificulta ao aluno a compreensão de seu funcionamento total ao mesmo tempo em que, se desconectados da realidade vivenciada pelos mesmos, não permite uma melhor compreensão e conhecimento do próprio corpo.

Na atitude natural, acredita-se que os discentes sejam capazes de interpretar os fenômenos corporais por eles vivenciados através deste conhecimento objetivo, mas ela não fornece os subsídios necessários para que os mesmos reconheçam em si, em seu próprio corpo, aqueles ele-

mentos representados. Isto porque, as representações do corpo e mais especificamente acerca do desenvolvimento da sexualidade veiculadas pela escola, de forma parcial e desprovida dos aspectos emocionais e de suas implicações culturais/ sociais, não contribuem para uma melhor compreensão do desenvolvimento corporal e da corporeidade.

A concepção naturalizante do corpo pode ser compreendida como uma forma de tangenciar um assunto historicamente relegado à vida privada. Estes corpos discentes, enquanto encarnação da vida e da própria identidade, que não encontram lugar – seja na escola ou em suas casas – para se manifestarem, chegam a clamar por um vestiário, como uma das medidas cabíveis à escola que porventura se proponha a aceitá-los.

A problemática da aceitação do próprio corpo, e conseqüentemente do corpo do outro, bem como das percepções, vivências e desejos corporais (que vêm sendo contidos por uma tradição que nos faz negar estas mesmas experiências) se traduzem em uma dificuldade quase generalizada na fala acerca do corpo. Esta dificuldade foi produzida ao longo de séculos de história e suplantada na mentalidade do sujeito moderno que, se formando ou sendo “formado”, moralista e puritano, tem travado os discursos acerca do corpo e da sexualidade, como bem observa Foucault (1997).

Segundo o autor, o crescente “decoro” com relação à linguagem e aos comportamentos corporais foram parte de uma série de regulações e sanções, criadas para impedir a manifestação da sexualidade; trata-se de um assunto proibido, que “impõe um silêncio geral e aplicado” (p. 10).

O sexo coloca-se entre o indivíduo e o Estado, enquanto objeto de disputa, sendo investido por discursos, saberes e práticas específicas que visam seu controle, em todos os âmbitos da vida pública e privada. Assim, o silêncio, as reticências e resistências projetadas em discursos generalistas ou fugidios, tão comuns no ambiente escolar e familiar das meninas pesquisadas - para o autor, não se configuraria em um simples silenciar. Ao contrário, denunciaria outras formas de expressão (op.cit., p. 29-30).

A esse respeito, Louro (2001) tece algumas considerações, observando a existência de “pedagogias da sexualidade” que, a partir das mais diversas instâncias – entre elas a própria escola – visam à contenção dos corpos e o delineamento de identidades estáveis, socialmente produtivas.

O conceito de identidade, e mais especificamente de identidade sexual, tem sido tomada na modernidade como algo “essencial”, natural e imutável nos homens e mulheres. No entanto, admitindo-se que estas identidades são

formadas e fortemente influenciadas por fatores sociais e históricos, tem-se que “a sexualidade é uma questão pessoal, social e política e que, assim como as identidades sexuais, são aprendidas, construídas, periodicamente reformuladas, reguladas e/ou negadas” (Louro, 2001, p. 11). As identidades sociais, portanto, são definidas nas dimensões culturais e históricas, constituindo os sujeitos, que respondem afirmativamente às mais diversas situações cotidianas de acordo com a identidade na qual se reconhecem, reiterando assim seu sentimento de pertença a determinado grupo social.

O investimento cultural sobre o corpo, com o intuito de fixar identidades, delegada à escola, configura-se numa tarefa ambígua: incentivar a sexualidade “normal” (heterossexual) ao mesmo tempo em que necessita contê-la. O silenciamento e a negação da curiosidade infanto-juvenil são estratégias de disciplinação do corpo sexualizado, tanto no plano discursivo quanto no comportamental, objetivando um constrangimento generalizado (*op. cit.*, 2001).

Na tentativa de rever este tipo de educação predominante em nossas escolas, e buscando uma alternativa viável para que o ensino seja mais contextualizado e humanizante, sugere-se a utilização de uma abordagem fenomenológica de ensino e aprendizagem que, no que diz respeito ao tratamento do corpo humano, parece ser bastante apropriada (Bicudo, 1999).

Considera es finais

O corpo   aquele que experimentamos em nossa experiência pessoal cotidiana, mas   também o fruto de representa es intersubjetivas, com as quais negociamos constantemente. Devendo ser sempre “objeto” de reflexões, se constitui entre o que há de mais subjetivo em nossa experiência ao mesmo tempo em que se estabelece como um campo, onde se entrecruzam as diversas formas de saber, domina o e poder pretendidas em nossa sociedade.

No processo educativo, o corpo não pode se reduzir a ser um “objeto de estudo” fragmentado nas disciplinas escolares, nem num território a ser regido, controlado pelas institui es educativas. Pelo contrário, necessita ser contemplado enquanto tema premente   vida e saúde dos educandos, objetivando a apropria o, pelos mesmos, de um conhecimento científico que permita uma maior compreensão de si, nos âmbitos fisiológico, psicológico e social.

Os dados aqui discutidos apresentaram uma série de lacunas nos conhecimentos que os adolescentes nutrem sobre seus próprios corpos. As dificuldades que encontram em obter esclarecimentos sobre suas questões mais íntimas, muitas delas relativas ao próprio corpo, são resultados da incapacidade dos pais e da própria escola em se pronunciarem, compartilhando conhecimentos imprescindíveis ao autoconhecimento e, portanto ao auto cuidado. Tal situação leva os jovens a construir, reproduzir ou perpetuar saberes equivocados que podem trazer sérios prejuízos e conseqüências à saúde pública.

Cabe sempre analisar o papel que a escola desempenha neste processo através do qual, os sujeitos conhecem, aceitam e de certa forma se apropriam de seus próprios corpos como uma forma de encarnar o mundo. Se é obvia a necessidade de uma renovação nas propostas pedagógicas, percebeu-se também a importância/necessidade de implementação de ações, por parte dos serviços de educação em saúde, que visem o atendimento a esta demanda de conhecimentos junto ao público adolescente.

Referências Bibliográficas

- Aberastury, A.; Knobel, M. Adolescência normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Aberastury, A. A adolescência. In: _____. Adolescência. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, Martins Fontes, 1977.
- Bee, H. O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Bicudo, M A V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: Bicudo, MAV.; Cappelletti, I R. (orgs.) Fenomenologia: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho D'Água, 1999, p. 11-51.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais (quinta a oitava séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Codo, W. e Senne, W. O que é corpo(latria). São Paulo: Brasiliense, 1985.
- D'Andrea, F. F. Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- Dolto, F. Esquema corporal e Imagem do corpo. In: _____. A Imagem Inconsciente do Corpo. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 1- 48.
- Foucault, M. História da sexualidade I: A vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

- Gil, AC. Métodos e Técnicas da Pesquisa Social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- Gonçalves, M A S. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- Klein, M. *Amor, culpa e reparação*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *A Psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- Louro, G. *O corpo educado - Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Maffesoli, M. *No fundo das aparências*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- McDougall, J. *Teatros do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Meyer, D.; Soares, R. F. R. Corpo, Gênero e Sexualidade nas práticas escolares: início de reflexão. In: _____. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.5-16.
- Minayo, M C S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- Talamoni, A C B. *Corpo, ciência e educação: representações de jovens estudantes e seus professores acerca do corpo*. Dissertação (Mestrado). Bauru:UNESP, 2007. 225p.
- Turner, B. *El cuerpo y la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, 1989, México.
- Vayer, P. O corpo e a presença no mundo. In: *A criança diante do mundo – Na idade da aprendizagem escolar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984, p. 19- 43.
- Vayer, P.; Toulouse, P. A consciência do corpo. In: *Linguagem corporal: a estrutura e a sociologia da ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 89-108.