

ANALISANDO NARRATIVAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO “OS 15 ANOS DE MARIANA” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, RS

ANALIZANDO NARRATIVAS SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL LIBRO "OS 15 ANOS DE MARIANA" EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE RIO GRANDE, RS

ANALYZING NARRATIVES ON THE USE OF THE BOOK "OS 15 ANOS DE MARIANA" IN A MUNICIPAL SCHOOL OF RIO GRANDE, RS

Taina Guerra CHIMIESKI¹
Raquel Pereira QUADRADO²

RESUMO: O livro intitulado “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos”, possibilita o entendimento de que os corpos são construções biosociais. O objetivo deste artigo é analisar narrativas de professoras de uma escola de Ensino Fundamental no município do Rio Grande, RS que utilizaram este material para desenvolver um projeto de ensino. As narrativas foram produzidas a partir de um grupo focal, com as professoras envolvidas. Para a produção e análise destes dados utilizamos a investigação narrativa, que nos permitiu apontar que o livro foi bem acolhido pelo grupo pesquisado e que o trabalho desenvolvido a partir deste possibilitou que os/as estudantes produzissem um conhecimento que estabelece relação com o seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Corpos. Currículo. Ensino. Livro paradidático.

RESUMEN: *El libro titulado "Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos", posibilita el entendimiento de que los cuerpos son construcciones biosociales. El objetivo de este artículo es analizar narrativas de profesoras de una escuela de Enseñanza Primaria en el municipio Rio Grande, RS que utilizaron este material para desarrollar un proyecto de enseñanza. Las narrativas se produjeron desde de un grupo focal, con las profesoras involucradas. Para la producción y análisis de estos datos utilizamos la investigación narrativa, que nos permitió señalar que el libro ha sido bien recibido por el grupo investigado y que el trabajo desarrollado a partir de éste, posibilitó que los/las estudiantes produjeran un conocimiento que establece relación con su cotidiano.*

PALABRAS CLAVE: *Cuerpos. Currículo. Enseñanza. Libro paradidáticos.*

ABSTRACT: *The book entitled “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” enables the understanding that the bodies are biosocial constructions. The aim*

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4667-8197>>. E-mail: taina.bio@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS - Brasil. Pós- Doutora em Educação em Ciências pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0205-7783>> E-mail: raquelquadrado@hotmail.com

of this paper is to analyze the narratives made by teachers of a municipal school in the city of Rio Grande, RS that used this material to develop a teaching project. The narratives were produced from a focus group, with the teachers that was involved. For the production and analysis of data we use the narrative research, which allows us to point out that the book was well received by the group studied and that the work from this, enabled students to produce knowledge that establishes relationship with their daily lives.

KEYWORDS: *Bodies. Curriculum. Teaching. Complementary textbook.*

Introducción

El artículo está anclado en el campo de los Estudios Culturales, bajo su perspectiva post-estructuralista. Tenemos por objetivo analizar como el libro³ paradidáctico “Los 15 años de Mariana: una invitación a otros aprendizajes sobre cuerpos⁴” se utilizó en una escuela de Enseñanza Primaria, perteneciente a la red Municipal de Enseñanza de la ciudad de Río Grande, RS. Para ello, utilizamos la metodología de investigación narrativa en la producción y en el análisis de los datos. Hace parte de la disertación de maestría cuyo objetivo es analizar los efectos del libro en las prácticas docentes.

Comprendemos que el cuerpo es producido no sólo por la materialidad biológica, sino también por los múltiples discursos que lo interpelan. De este modo, es una construcción biosocial, producido, transformado y reconfigurado desde las prácticas sociales y de los discursos presentes en la sociedad. Comprender el cuerpo como una construcción cultural y social no es negar a su materialidad biológica, al fin y al cabo somos también producidos por ella, pero percibir que no somos sólo un conjunto de huesos y vísceras. Según Elenita Silva, el cuerpo presentado en la escuela es “un cuerpo fragmentado, sacado de los espacios culturales que ocupa, o sea, un cuerpo vacío” (2010, p. 21). De este modo, al utilizar un abordaje que desconsidera los demás discursos involucrados en la producción de los cuerpos, la escuela pasa a legitimar un modelo de cuerpo que es fijo, estable, que no posee deseos ni ganas, incambiable, muy distinto de como son los nuestros cuerpos, como señala Guacira Louro: “el cuerpo se cambia a lo largo del tiempo, con la enfermedad, con los cambios de hábitos

³ Con el objetivo de hacer la lectura más fluida en referencias futuras nos referiremos al libro “Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos” como el libro de Mariana.

⁴ RIBEIRO, Paula Regina Costa; LONGARAY, Deise Azevedo (Org.). *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*. Rio Grande: FURG, 2013. 144p. Producido en el contexto del proyecto Ciencia, Universidad y Escuela investido en Nuevos Talentos, la obra propone abordar el cuerpo como una construcción biosocial. Desde una sociedad firmada entre la Municipalidad de Rio Grande, RS y a Universidad Federal do Rio Grande – FURG, un kit conteniendo treinta (30) ejemplares del libro ha sido distribuido a todas las escuelas de enseñanza primaria pertenecientes a la red municipal de educación.

alimentares y de la vida, con posibilidades distintas de placer o con nuevas formas de intervención médica y tecnológica” (2013, p. 14).

El cuerpo está en constante proceso de producción, es plural, moldeable, único y así “se convierte, entonces en el espacio donde ocurren discursos y conflictos simbólicos, políticos, culturales, étnicos, históricos, religiosos y económicos, reflejando las cuestiones de nuestro tiempo” (BRUNS; DAVI, 2016, p. 436). Al comprenderlo de este modo, cabe pensar posibilidades de abordaje que les propicien a los cuerpos ser vistos de este modo en el espacio escolar. En este sentido, problematizar la construcción social, cultural, biológica, histórica y discursiva de los cuerpos es la propuesta del libro de Mariana. Llevando a cabo un tema común presente en el universo adolescente, la fiesta de 15 años, el libro le involucra a el/la⁵ lector/a en los dramas, alegrías, problemas y conflictos vividos por la protagonista Mariana y su red de amigos/as familiares.

A lo largo de la historia, temas como el consumo de alcohol, Alzheimer, dietas, relaciones sexuales, tabaquismo, enfermedades respiratorias y hormona del crecimiento se han introducido al enredo de forma contextualizada, haciendo parte del cotidiano de los personajes. La inserción de tales temas abre espacio para la discusión del cuerpo como un conjunto integrado, mostrando que los órganos trabajan en conjunto, y posibilitando que el/la lector/a perciba los múltiples procesos que ocurren de forma simultánea, juntamente a los aspectos socioculturales que también son responsables por producir efectos en los cuerpos.

La utilización del libro en clase amplía la discusión sobre los cuerpos, al posibilitar otras miradas al tema, además de la biológica. Todavía colabora en la promoción de una enseñanza que establece relación con el cotidiano de los/las estudiantes, que trae temas presentes en su jornada y que acerca el conocimiento científico de los demás saberes adquiridos por ellos/ellas. Luego, creemos que las actividades desarrolladas desde la obra mencionada presentan relevancia para los estudios sobre la enseñanza del cuerpo, justificando la producción de esta investigación.

En este artículo, nuestra propuesta es analizar a las narrativas producidas en un grupo focal realizado con ocho (8) profesoras de una escuela municipal ubicada en la ciudad de Río Grande, RS, las cuales desarrollaron un proyecto interdisciplinar con el libro de Mariana. Para ello, dividimos el texto en algunos momentos: de comienzo, problematizamos cómo los cuerpos han sido abordados en los currículos escolares. En un segundo momento, evidenciamos cómo los datos narrativos se han producido y presentamos el libro de Mariana.

⁵ Desde una demarcación política utilizaremos en este texto la referencia a los géneros masculino y femenino.

Enseguida, señalamos algunos análisis con base en las narrativas de las profesoras, desarrolladas desde el grupo focal. Por fin, hacemos algunas consideraciones.

Cuerpo y currículo escolar

La escuela y el currículo están intrínsecamente relacionados al desarrollo de los sujetos. Los currículos escolares, al elegirse ciertos conocimientos como legítimos a ellos, darles un espacio privilegiado de discusiones, no lo hace de forma inocente, neutra o desinteresada, conforme nos señalan Antônio Moreira y Tomaz Tadeu da Silva:

El currículo no es elemento inocente y neutro de transmisión desinteresada del conocimiento social. El currículo está implicado en relaciones de poder, el currículo transmite visiones sociales particulares e interesadas, el currículo produce identidades individuales y sociales particulares. El currículo no es un elemento trascendente y atemporal – él tiene una historia, vinculada a formas específicas y contingentes de organización de la sociedad y de la educación. (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7-8)⁶.

Comprender que los currículos escolares son frutos de una construcción sociocultural nos posibilita cuestionar la presencia y el enfoque conferido a ciertos temas y la ausencia de otros. En el caso del cuerpo, es común percibir que los abordajes utilizados remeten a la enseñanza planteada en el sesgo biológico, fragmentado, en que el cuerpo se presentado sin sexo, anónimo, sin etnia, sin identidad, dislocado de un contexto cultural, político e histórico. De este modo, los cuerpos se vuelven estáticos, universales, inmutables, sin historia, dislocados de vivencia y experiencias sociales. Al contrario, consideramos que los cuerpos son un producto de su tiempo y defendemos que su enseñanza no debe estar restringida a la asignatura de ciencias, tampoco al enfoque únicamente biológico.

Al pensar sobre el espacio y direccionamiento dispensado a los cuerpos en el currículo escolar, es necesario tenerse en cuenta que la construcción de los currículos es permeada por relaciones de poder-saber, las cuales legitiman que contenidos deben estar presentes, cual el direccionamiento que se debe conferir y en qué momento. El poder aquí se comprende desde Michel Foucault, aquél que “[...] intermedia, produce cosas, induce al placer, forma saber, produce discurso. Se debe considerar como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo

⁶ O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação

social” (2014, p. 45). De este modo, comprendemos que el poder se establece en red y produce cuerpos, sujetos y saberes.

Entre estos saberes, el saber científico se estableció y se legitimó ante a los demás debido al status de “verdad” que la ciencia ha adquirido durante los años. Esta forma de ver a la ciencia como la reveladora de las verdades del mundo dificulta observarla como una producción humana, susceptible al cuestionamiento y al error. Al ocupar el lugar de un saber legitimado, la ciencia propone que el cuerpo en la enseñanza escolar se debe abordar por el/la profesora de ciencias y que el enfoque que se dé al tema sea desde el sesgo biológico.

En este sentido, el libro de Mariana se desarrolló desde interlocuciones y diálogos entre los/las integrantes del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación en Ciencia – GEPEC, y los/las investigadores del Instituto de Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Rio Grande – FURG. Y, si la propuesta del libro es romper con la enseñanza de los cuerpos con enfoque sólo en el discurso biológico, buscamos analizar cómo este material ha sido utilizado en las prácticas de los/las docentes. Para ello, realizamos un grupo focal con docentes que han producido trabajos con la dicha obra. Los datos producidos desde esta estrategia han sido tomados como datos narrativos, desde la perspectiva de la investigación narrativa, que condujo la realización de esta investigación.

Presentando los datos narrativos

La metodología utilizada para la producción y para el análisis de los datos de este trabajo fue la investigación narrativa en la perspectiva de Michael Connelly y Jean Clandinin (1995) y Jorge Larrosa (1996, 2011). La investigación narrativa es una metodología de investigación de cuño cualitativo, cuya visibilidad ha aumentado en los últimos años. Comprendemos la narrativa como una práctica social que produce a los sujetos. Al narrar nuestra historia, pasamos a repensarla, reconstruirla y producirla, como señalan Paula Ribeiro y Dárcia Ávila (2013):

Este proceso de contar historias vividas hace que la investigación presente otra mirada, o sea, este proceso se presenta como algo complejo porque cuando recontamos historias, no sólo recontamos hechos que ocurrieron en otro momento de nuestras vidas, sino recontamos estas historias tal como ellas se reflejan en nuestras experiencias presentes. De este modo, tanto las historias como los sentidos que le damos a ellas, conforme han sido recontadas a lo largo de los tiempos, han construyendo, en los sujetos, distintas formas de ver y comprender sus propias historias. (RIBEIRO;

ÁVILA, 2013, p. 72)⁷.

Según las autoras, en este movimiento de narrar las historias, pasamos a constituirnos por ellas. Así, durante el trabajo con narrativas, no estamos sólo contando nuestras experiencias, sino (re)significando nuestra historia e imponiendo significado a la experiencia. Nuestra historia es compuesta por muchas otras que nos fueron narradas, como señala Jorge Larrosa, “la historia de nuestras vidas depende del conjunto de historias que hemos escuchado, en relación a las cuales hemos aprendido a construir la nuestra” (1996, p. 461-462). Luego, la narrativa puede ser comprendida como una práctica social y cultural que constituye los sujetos.

Destacamos también que en el trabajo con las narrativas, el tiempo que cuenta no es el cronológico, de los hechos; la narrativa tiene su propio tiempo, guiado por el orden en que surgen los recuerdos, de forma que podemos percibir un movimiento discontinuo de ir y venir. Es en este movimiento de narración, en este escuchar de historias que nos vamos forjando nuestra identidad en el tiempo:

El yo se constituye temporalmente para sí mismo en la unidad de una historia. Por ello, el tiempo en el cual se constituye la subjetividad es tiempo narrado. Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos ocurre y el sentido que damos al que nos ocurre, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo (LARROSA, 1996, p. 69)⁸.

La investigación narrativa permite la utilización de distintas estrategias en la producción de datos. En esta investigación, enviamos un cuestionario para todos/as los/las profesores/as de ciencias pertenecientes a la red municipal de enseñanza y realizamos un grupo focal con profesoras que desarrollaron trabajos con el libro paradidáctico de Mariana. Para conocer las narrativas de estos/as profesores/as, primeramente entramos en contacto con la Secretaria de Educación del municipio, la cual, desde un convenio firmado entre la prefectura de Rio Grande, RS, y la Universidad Federal de Rio Grande – FURG, distribuye treinta (30) ejemplares del libro para cada escuela de Enseñanza Fundamental de la ciudad. Este contacto con la división de bibliotecas tenía en cuenta averiguar si los ejemplares habían sido

⁷ Esse processo de contar histórias vividas faz com que a pesquisa apresente outro olhar, ou seja, esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias.

⁸ O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo

distribuidos a las escuelas y como tal proceso se ha realizado. En este contacto, fuimos informadas de que todos los libros habían sido entregues a las escuelas.

Enseguida, buscamos establecer contacto con las cincuenta y cuatro (54) escuelas municipales de Enseñanza Primaria y logramos contactar, por teléfono, cuarenta y cuatro (44), puesto que diez (10) escuelas pertenecen a la parte rural de la ciudad y no poseen un número de teléfono de casa, sólo celular. Al contactar estos números, constatamos que algunos ya no existían y otros eran direccionados directamente al buzón. De este modo, optamos por trabajar con cuarenta y cuatro (44) escuelas. De estas, seis (6) afirman no tener conocimiento sobre el material; aun después de algunos intentos de contacto con diferentes servidores/as de la institución, no logramos obtener cualquier información respecto al recibimiento o no del libro por la escuela. Veinte (20) señalaron que el material no llegó y dieciocho (18) afirmaron que el material llegó, puesto que trece (13) están utilizando el libro.

Con este levantamiento, empezamos a enfocar en las escuelas y en los/las docentes que estaban utilizando el material. Para ello, encaminamos un correo a todas las escuelas municipales y a los/las profesores/as de ciencias, puesto que se produjo el libro y se lo direccionó hacia los/las docentes de la asignatura de ciencias, los cuales recibieron un ejemplar con el fin de que pudieran utilizarlo en sus prácticas. En el correo, además de una carta de presentación de la investigación, había un breve cuestionario con las cuestiones de interpretación abierta, que objetivaron conocer las concepciones acerca del libro y como han desarrollado sus prácticas pedagógicas en lo que respecta a los cuerpos.

Tras algunas semanas, recibimos cuatro (4) respuestas, tres (3) fueron de docentes de la asignatura de ciencias, que actuaban en escuelas distintas, y una de un grupo de profesoras que iba desarrollando un proyecto en la escuela con el libro. Con el fin de conocer mejor a este proyecto, realizamos una visita a la escuela, donde supimos que el correo había sido recibido por la coordinadora pedagógica, que organizó, juntamente con los docentes, una respuesta colectiva al cuestionario. Este grupo de profesoras⁹ desarrolló un proyecto interdisciplinar basado en el libro de Mariana, lo que indicó nuevos caminos para nuestra investigación y posibilitó más contacto con esta escuela, lo que llevó a la realización de un grupo focal.

Considerando que el grupo docente de la dicha escuela fue receptivo a nuestra investigación, fuimos hasta la escuela. Allá, entramos en contacto con la orientadora

⁹ El proyecto mencionado se ha desarrollado sólo por mujeres, profesoras, al referirse a este grupos utilizaremos el género femenino.

pedagógica e informamos que nos gustaría realizar un grupo focal con los/las profesores/as que iban desarrollando el proyecto de aprendizaje titulado con 15 años, con el objetivo de percibir los efectos que la obra ha producido en las prácticas docentes de esta escuela.

El proyecto desarrollado con el libro de Mariana les describen las profesoras como interdisciplinar, puesto que contó con la participación de docentes de distintos áreas, como matemáticas, portugués, geografía, literatura, educación artística, enseñanza religiosa, historia, ciencias y educación física. El proyecto tuvo como hilo conductor el libro paradidáctico y con él algunas profesoras desarrollaron subproyectos, mientras que otras insirieron el tema en sus prácticas, llevando a cabo los temas que más tenían que ver con sus asignaturas.

El desarrollo de un proyecto de aprendizaje con el libro de Mariana fue una sorpresa con la cual nos deparamos durante la realización de esta investigación. Muchas preguntas sobre la conducción de este proyecto nos inquietaron y, con el fin de conocer las motivaciones que lo orientan y los efectos producidos por el libro en la práctica de estas docentes, realizamos un grupo focal con las que emprendieron la actividad.

Comprendemos como grupo focal una discusión conjunta, realizada con un grupo relativamente pequeño, compuesto por el máximo doce personas, posibilitando así que todos/as pudieran expresar sus ideas. El grupo cuenta también con el/la moderador/a, el/la cual es responsable por conducir las discusiones, no necesitando ser necesariamente el/la investigador/a. Según Sônia Gondim (2003), el énfasis está en los procesos psicosociales que emergen, o sea, en el juego de interinfluencias de la formación de opiniones sobre un dicho tema, de modo que la unidad de análisis del grupo focal es el propio grupo. Lo que importa es la opinión del grupo y no la del individuo, puesto que durante el proceso, los posicionamientos de los sujetos pueden cambiar, debido a la interacción de los sujetos en el grupo, que empiezan a interferir, cuestionar y desestabilizar unos a los otros.

Para el desarrollo de este grupo focal, contamos con la participación de ocho (8) profesoras que organizaron y desarrollaron el proyecto con los grupos del octavo año de la escuela donde trabajan, a través del libro de Mariana. Este encuentro ocurrió en el local de trabajo de las maestras y se registró en grabaciones de video y de audio¹⁰. Además de las participantes, el grupo era formado por la investigadora, que actuó como moderadora, una compañera investigadora, que actuó como relatora, y un operador de cámara, que auxilió en las grabaciones.

¹⁰ Se ha dado a las participantes un Término de Consentimiento para participación en la investigación.

Se destaca que el grupo focal se compuso por profesoras que enseñaban las asignaturas de geografía, portugués, educación física, enseñanza religiosa, literatura, matemáticas, artes y ciencias, y se realizó durante el horario de trabajo de las docentes, concediéndonos el tiempo de setenta y cinco minutos para su realización. En el primer momento, el grupo se presentó, contó cómo fue el contacto con el libro, cuales las primeras percepciones, cómo el tema cuerpo era abordado anteriormente y cómo surgió la idea de desarrollar el proyecto. El grupo también contó como el libro ha sido abordado en cada asignatura, como ocurrió el plan del proyecto y cómo sucedió la participación de los/las padres/madres y de los/las estudiantes en este proceso.

Para el análisis de los datos producidos desde el grupo focal, utilizamos la estrategia de investigación narrativa. De este modo, las narrativas producidas por las profesoras en relación al libro de Mariana fueron agrupadas por semejanza, desde las relaciones que establecieron entre ellas, y dieron orígenes a os ejes: impresiones de los docentes respecto al libro y percepción de las profesoras en relación al proyecto desarrollado. Luego, presentamos los análisis.

Analizando las Narrativas de Profesoras sobre el libro “Los 15 Años de Mariana”

En esta sección, presentamos los análisis oriundos de dos ejes que surgieron a lo largo de las narrativas, producidas durante la realización del grupo focal. Primeramente, analizaremos las narrativas referentes al primero eje, que señalan las **impresiones de las docentes en relación al libro**. Como se puede observar, ellas destacan la presencia de temas que llaman la atención de los estudiantes y el abordaje con que los contenidos son inseridos a lo largo de la historia.

Silvia (profesora de artes)¹¹ – Me gustó mucho, creo que el libro tiene los temas que son muy relacionado a la edad de ellos.

Brisa (profesora de geografía) – Me pareció un libro muy eclético, acorde con la edad de ellos.

Rose (profesora de ciencias) – A mi me gustó mucho el libro porque los contenidos, es que nos preocupa un poco este tema también, pero de una forma, digo, literaria, de una forma que le agrada al adolescente, los temas, la cuestión familiar y muchas cosas.

Gabriela (profesora de enseñanza religiosa) – Yo ya conocía el libro

¹¹ Los nombres presentados aquí fueron elegido por las propias participantes.

15 años de Mariana, para mí los temas son excelentes, está muy acorde con lo que yo trabajo, entonces fue muy comfortable.

Juliana (profesora de educación física) – Yo creo que el libro ensimismo como dijeron las chicas, para mí él trae... él es muy pertinente en las cosas que ellos viven, que ellos necesitan saber y que a ellos les gusta hablar.

Desde las narrativas presentadas, señalamos que el libro de Mariana ha sido bien recibido por los/las profesores/as en las escuelas, especialmente por presentar temas que son direccionados a la edad de los/las estudiantes. Se señala que este proyecto¹² ha sido desarrollado con grupos de octavo año de la Enseñanza Primaria, siendo catorce (14) años de edad, en media, de estos/as estudiantes, y que los/las clasifica como adolescentes, según el Estatuto del Niño y del Adolescente (BRASIL, 2012), que demarca la adolescencia como periodo desde los doce (12) hasta los dieciocho (18) años de edad. Así, podemos inferir que para este grupo de profesoras, los temas abordados en el libro, como cuerpo, sexualidad, consumo de alcohol y problemas familiares hacen parte del universo del adolescente.

Consideramos que la adolescencia no es una fase “natural” de la vida, sino una producción llena de significados culturales, históricos y sociales,

[...] una construcción que sucede desde los discursos que diversos campos – biología, psicología, sociología, historia, antropología, entre otros – y de diversas pedagogías culturales – programas de TV, periódicos, revistas, musicales, propagandas, películas, fiestas, etc. – que al representar la adolescencia, están yendo más allá de decir o mostrar lo que es ser adolescente, están activamente produciendo esta etapa de la vida (QUADRADO, 2006, p. 28)¹³.

Poner atención en el carácter producido de esta fase descripta como adolescencia posibilita reconocer que ella no es fija, estable, universal. Eso señala que ni todos/as vivieron las mismas experiencias en la misma edad, lo que nos lleva a afirmar que hay múltiples formas de ser adolescente, como señala Suzana Barros: “no podemos afirmar que todos/as adolescentes son pesados, confusos, que les gustan exhibirse y viven la sexualidad” (2014, p. 26). Sin embargo, destacamos que en el documento Base Nacional Común

¹² El dicho proyecto se ha desarrollado por maestros de distintas asignaturas que enseñaron en los octavos años y tenía como base el libro de Mariana.

¹³ uma construção que se dá a partir dos discursos de diversos campos – biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros – e de diversas pedagogias culturais – programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. – que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida

Curricular¹⁴ (BRASIL, 2017) la adolescencia ha sido pensada sólo desde el discurso científico, al proponer que, al noveno año de enseñanza primaria, sean abordados los cambios que ocurren en la adolescencia, enfocando las enfermedades venéreas y en las transformaciones físicas y emocionales.

El direccionamiento propuesto en este documento contribuye para sostener un discurso que señala la adolescencia como una época marcada por la biología, en que es necesario conocer el propio cuerpo para mejor gestionarlo. Este enfoque legitima el discurso de que el cuerpo debe ser abordado en los octavos años, pues en esta edad los estudiantes ya están maduros para hablar sobre el tema, como podemos observar en las narrativas de las profesoras al preguntarlas sobre la utilización del libro con otros grupos.

Dana (profesora de portugués) – La sexualidad sería en el 8º año, pensando en otros años, no podría serlo.

Rose – Es que se trabaja cuestiones desde que ellos son pequeños, pero el enfoque principal es en el 8º año.

Dana – incluso por la madurez.

Dana – Me parece interesante, la historia del condón, del pene de goma me parece muy interesante, porque es para la edad de ellos, es de la edad de ellos, ellos deben aprender, ellos deben saber que me parece importante.

Las narrativas presentadas señalan un miedo en trabajar un libro que discute la producción de los cuerpos afuera del espacio que el currículo legitima como perteneciente al cuerpo, o sea, el octavo año de la Enseñanza Primaria. Esta resistencia en pensar el cuerpo afuera del octavo año no es una cuestión restricta a las ciencias, como podemos observar en la narrativa de la profesora de matemáticas, que dice haber enfrentado dificultades en sentirse en el proyecto:

Lica (profesora de matemáticas) – Este fue el problema, los contenidos del octavo año no me dejaron entrar mucho en el proyecto, entonces estos contenidos aunque gráficos, claro que nosotros tenemos que trabajar siempre, pero no es un contenido del octavo año, es más del noveno, del sexto año y después del noveno año.

¹⁴ Documento en fase de análisis por el Consejo Nacional de Educación (CNE), que se puede acceder en el sitio <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

Esta “tradicción” curricular que señala qué contenidos deben estar presentes en el currículo, desde cuál punto de vista se deben abordar y en cuál año, necesita problematizarse. Para tal, debemos recordar, como señala Santos (2004), que la ciencia posee una historia que está muy distante de ser natural. Ella debe encararse como una producción que carga sus marcas. Como una narrativa, cuyas “historias producen seres materiales muy específicos y que la forma como se habla de ellos no sólo los describe, sino los produce” (SANTOS, 2004, p. 254).

La dificultad en incluir las Matemáticas en proyectos interdisciplinarios a veces se encuentra centrada en la forma en que esta ciencia se ve, o sea, como una aérea del conocimiento responsable por trabajar con números y abstracciones. Sin embargo, esta visión sencilla y frágil sobre las Matemáticas necesita repensarse, como señala Isabel Lara:

Este “monstruo” o terror de nuestros/as alumnos/as sólo perderá su aurea de “lobo-malo” cuando nosotros, educadores/as, centramos todos nuestros esfuerzos para que el enseñar Matemáticas sea: desarrollar el raciocinio lógico y no sólo la copia o repetición exhaustiva de ejercicios-patrón; estimularle el pensamiento independiente o no sólo la capacidad mnemónica; desarrollar la creatividad y no sólo transmitir conocimientos listos y acabados; desarrollar la capacidad de manejar situaciones reales y resolver distintos tipos de problemas y no seguir en lo mismo que vivimos cuando nosotros éramos los/las alumnos/alumnas (LARA, 2003, p. 18-19)¹⁵.

Entonces, el entendimiento que el conocimiento matemático se encuentra inserido en nuestro cotidiano posibilitará ver a este saber de otra manera. De esta forma, su articulación con las demás asignaturas podrá ser más efectiva, lo que puede contribuir para que el/la estudiante construya “una práctica educativa capaz de promocionar el intercambio de experiencias matemáticas con otras asignaturas, viabilizando la comprensión de esta relación a sus campos de aplicación” (SILVA; GROENWALD, 2001, p. 169).

Comprendemos que el lugar ocupado por los contenidos en el currículo escolar es un lugar construido en medio a relaciones de poder-saber, las cuales establecieron el discurso científico como el saber legitimado para conducir las discusiones. En relación a esta legitimidad adquirida por el saber científico, Luís Henrique dos Santos afirma:

¹⁵ Esse “bicho-papão” ou terror dos/as nossos/as alunos/as só perderá sua áurea de “lobo-mau” quando nós, educadores/as, centrarmos todos os nossos esforços para que ensinar Matemática seja: desenvolver o raciocínio lógico e não apenas a cópia ou repetição exhaustiva de exercícios-padrão; estimular o pensamento independente e não apenas a capacidade mnemônica; desenvolver a criatividade e não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados; desenvolver a capacidade de manejar situações reais e resolver diferentes tipos de problemas e não continuar naquela “mesmice” que vivemos quando éramos alunos/as

[...] había (y todavía hay) la creencia de que la ciencia hubiera sido (es) el privilegiado medio de “desvendar la realidad” del mundo. Como medio indiscutible de “desvendar” el mundo no es difícil pensar que la escuela haya adoptado de forma irrestricta y acrítica las especificidades dichas por los que estaban (y están) haciendo ciencia. En este sentido, invisten mayor poder explicativo, para decir cómo debe ser la enseñanza e ciencias, precisamente, las propuestas que se fundan en las ciencias de origen (química, física, biología – las dichas hard sciences/ciencias duras). Tales propuestas ganan legitimidad en el campo de enseñanza en ciencias, por constituirse en traducciones/imitaciones de las ciencias de origen (SANTOS, 2004, p. 230-231) [grifos del autor]¹⁶.

Con lo que se ha expuesto, podemos comprender como los saberes de la ciencia han adquirido un lugar legitimado en el currículo. Así cabe problematizar los demás discursos involucrados en la producción de los cuerpos y cuestionar porqué determinados contenidos están entrelazados a series específicas.

El segundo eje de análisis reúne las narrativas referentes a las **percepciones de las profesoras sobre el proyecto desarrollado**. Acorde con las docentes, su realización les agradó mucho a los/las estudiantes, como podemos observar en las narrativas expuestas:

Rose – Desde el tema, cada tema del libro, ellos sacaban algo más que ellos tenían curiosidad, desde aquello entonces se veía las posibilidades, nosotros profundamos la cuestión del libro.

Dana - Yo creo que en el libro aparece el alcohol, no cita las drogas ilícitas. Pero ellos preguntaron, querían saber si podía y yo dije que podía, hablaba de las lícitas y empezaba a hablar de las ilícitas, y ellos empezaban, ellos preguntaron y yo dejé.

Rose - Yo preguntaba: ¿por qué elegiste eso? No, yo sólo quería saber sobre eso. Así de hecho salió de la curiosidad de ellos, eso que me parece importante.

Las narrativas señalan que el desarrollo del proyecto movilizó a los/las estudiantes a investigar temas que están presentes en el cotidiano de ellos/ellas y que, muchas veces, no encuentran espacio para discutirse en el ambiente escolar. Como señalan Cunha, Freiras y Silva (2010), al abordar el tema del cuerpo humano, no podemos enfocar sólo los aspectos

¹⁶ havia (e há) a crença de que a ciência seria (é) o privilegiado meio de “desvelar a realidade” do mundo. Como meio indiscutível de “desvelamento” do mundo não é de se estranhar que a escola tenha adotado de forma irrestrita e acrítica as especificidades ditadas por aqueles que estavam (e estão) fazendo ciência. Nesse sentido, se investem de maior poder explicativo, para dizer como deve ser o ensino de ciências, precisamente, aquelas propostas que se fundamentam nas ciências de origem (química, física, biologia – as ditas hard sciences/ciências duras). Tais propostas ganham legitimidade no campo do ensino em ciências, justamente, por se constituírem em traduções/imitações das ciências de origem

fisiológicos; es necesario un abordaje que considere temas como el embarazo en la adolescencia, las enfermedades venéreas, buena alimentación, ejercicios físicos, obesidad, bulimia, *bullying* y agresiones al cuerpo. Todos estos temas deben estar en nuestras preocupaciones.

Al desarrollar el proyecto 15 años, las profesoras pasaron a trabajar con los conocimientos que los/las estudiantes ya poseían y, desde sus inquietudes y curiosidades, ellos fueron incentivados a investigar sobre los temas que les gustaría conocer más. Como nos dice la profesora Brisa, al narrar que los/las estudiantes salieron de su zona de confort y fueron a buscar informaciones sobre temas de su interés en libro, en el internet y en el puesto de salud:

Brisa - Motiva también el alumno a buscar, como fue el trabajo de las chicas sobre sexualidad. Ellos fueron más allá, investigaron otras cosas. Cuanta cosa, cuanto conocimiento nosotros conseguimos adquirir con el libro, con un libro interesante.

Rose – Ah y ellos encontraron en el internet una información equivocada y supieron después corregirla, eso me gustó también.

Juliana - El libro habla de sexualidad de una forma más... claro, él entra en el asunto de la ciencia, pero ella habla de una forma más superficial, de ahí el grupo pesquisaba generalmente o que querían saber además del libro.

Desde esta interacción, profesoras y estudiantes empiezan a construir otro conocimiento, que es interesante, tiene significado y se puede aplicar de forma práctica en el cotidiano. Al cuestionarse sobre como el contenido pedagógico le afectaba a la curiosidad del/de la estudiante, y con ello incentivaren sus estudiantes a investigar y a elaborar nuevas preguntas (BRITZMAN, 2013), este grupo de profesoras posibilitó que ellos/ellas se sintieran más libres para preguntar y discutir cualquier tema en el ambiente escolar, como señalan las narrativas de las profesoras Rose y Silvia.

Rose - Hay aprendizajes que ellos no se dieron cuenta que hicieron.

Sílvia - Ellos estaban confortables con una cosa que está en sus vidas. Algunas veces, nosotros hacemos un proyecto y ellos saben todo sobre el proyecto, aunque sepamos que ellos ya saben algo, aprenden mucho, pero ellos hablan medio que aparte de lo que aprendieron, pero no es todo lo que vivieron. Allí estaban bien libres.

Atualmente, con tantos atractivos como internet y programas de televisión, hacer la escuela atractiva no ha sido una tarea muy fácil, puesto que “los currículos organizados por las asignaturas tradicionales, de la forma como se han desarrollado, conducen el alumno sólo a una acumulación de información que de poco o nada valdrán en su vida profesional” (FAZENDA, 1997, p. 155). Sin embargo, podemos decir que las actividades desarrolladas por este grupo de profesoras posibilitaron que los/las estudiantes produjeran no sólo un conocimiento mecánico, el cual tiene como objetivo final una prueba, sino conocimientos que establecen relaciones y hacen sentido para el/la estudiante, pues salen de sus inquietudes, de sus curiosidades. En este sentido el desarrollo de las actividades debe ser planteado en las problemáticas “para las cuales los alumnos quieren respuestas, no sólo alrededor de las preguntas y respuestas encontradas en el libro didáctico. Las clases deben ser fomentadas por la discusión sobre las curiosidades cotidianas” (CUNHA; FREITAS; SILVA, 2010, p. 70).

Desde las narrativas de las profesoras, comprendemos que este proyecto movilizó a los//las estudiantes. Ellos/as se sintieron confortables para preguntar, discutir, buscar otros fuentes de información, pues estaban involucrados/as con los temas abordados. Así, para este grupo fue posible experimentar un currículo que no se centra sólo en el hecho de enseñar, pero que considera las distintas formas de aprendizajes, buscando incorporar en sus discusiones aspectos didácticos, culturales, históricos y políticos. De esta forma, lo que mueve este currículo es “el placer de enseñar junto con la alegría del aprender” (PARAÍSO, 2015, p. 283).

Algunas consideraciones

Las narrativas presentadas señalan que el libro “Los 15 años de Mariana: una invitación a otros aprendizajes sobre cuerpos” ha producido efectos en las prácticas pedagógicas de esta escuela del municipio de Rio Grande, RS. Entre los efectos producidos, destacamos el compromiso de profesoras y estudiantes en la concepción y en el desarrollo de un proyecto interdisciplinar, basado en el libro. El proyecto desafió las docentes a abordar la producción de los cuerpos en las asignaturas que enseñan e hizo el ambiente escolar más interesantes a los/las estudiantes, pues abordó temas con los cuales estaban familiarizados, tales como los cambios de los cuerpos, *bullying*, sexualidad, entre otros.

Las narrativas producidas por las profesoras demuestran que el libro fue bien acepto por la comunidad escolar. Entre los puntos destacaos, están el tema abordado en la obra, que establece relación con el cotidiano de los/las estudiantes, y el hecho de el libro presentar a los

contenidos de ciencias relativos al cuerpo humano de una manera lúdica y divertida, la cual agrada a los/las alumnos/as. Las docentes también reafirman el discurso de que el tema del cuerpo debe ser restricto al octavo año, afirmando que los/las estudiantes menores no poseen madurez para abordar tal tema y en el año siguiente, los temas son otros. De este modo, aunque la actividad haya proporcionado algunas rupturas en la manera de percibir la enseñanza de los cuerpos, aún estamos presos/as a la estructura contenido/grado. Se subraya que este hecho no se restringe al contenido cuerpo humano, pues la profesora de matemáticas afirma haber tenido dificultades en el desarrollo del proyecto, puesto que los temas abordados en el octavo año no establecían relación con el libro. En este sentido, comprendemos que aún hay un lugar “cierto” y predeterminado para abordar cada tema y este lugar es planteado desde la organización curricular, del libro didáctico y de las docentes, que acaban por seguir tales documentos.

A pesar de las limitaciones, las actividades propuestas, acorde con las docentes, suscitaron la curiosidad de los/las estudiantes, movilizándolos a investigar otros temas que no habían sido discutidos en clase. Así, tal abordaje posibilitó el desarrollo de un aprendizaje dichoso, anclado en las experiencias de los/las estudiantes. Luego entendemos que comprender la ciencia y el currículo escolar como producciones históricas, políticas y culturales, inmersas en relaciones de poder-saber, puede construir un camino para que podamos pensar otras formas de enseñanza y de aprendizaje. El libro “Los 15 años de Mariana: una invitación a otros aprendizajes sobre cuerpos”, al proponer un abordaje distinto de lo encontrado en el libro didáctico, posibilita espacios para que otras formas de organización del trabajo docente emerjan, posibilitando que otras formas de pensar el cuerpo en el currículo escolar ganen espacio en las prácticas docentes.

REFERENCIAS

BARROS, S. C. de. **Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida pela mídia**. 2014. 188f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. 9. ed. Brasília, 2012.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRUNS, M. A. de T.; DAVI, E. H. D. Travestis: corpos em trânsito!? Sonho, mito e realidade. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 434-444, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8564>
Acesso em: 19 jun. 2016.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, A. M. de O.; FREITAS, D.; SILVA, E. P. de Q. O corpo da ciência, do ensino, do livro e do aluno. In: PAVÃO, A. C. (Coord.) **Coleção Explorando o Ensino**. Ciências: ensino fundamental. v. 18. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FAZENDA, I. C. A. Reflexões Metodológicas sobre a tese: interdisciplinaridade – um projeto em parceria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONDIM, S. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

LARA, I. C. M. de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série**. São Paulo: Rêspel, 2003.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T. T. da. **O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo. Cortez, 2000.

PARAÍSO, M. A. Currículo nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Org.) **Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas. Ed. da Ulbra, 2015.

QUADRADO, R. P. **Adolescentes: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo**. 129f. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande, 2006.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Org.). **Cadernos Pedagógicos**, Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos – Rio Grande. Editora da FURG, 2013.

SANTOS, L. H. S. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema... Porto Alegre. Editora da Universidade UFRGS, 2004.

SILVA, C. K. Da.; GROENWALD, L. O. Integrando a Matemática ao tema Educação Ambiental. **Paradigma**. Maracay, v. XXII, n. 2. 2001. Disponível em: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2962/1388>. Acesso em: 8 mar. 2016.

SILVA, E. P. de Q. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. 202f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

Como referenciar este artigo

CHIMIESKI, T. G.; QUADRADO, R. P. Analisando narrativas sobre a utilização do livro “os 15 anos de mariana” em uma escola municipal do rio grande, rs. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 77-93, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.8784

Submissão: 17/09/2016

Revisões requeridas: 25/04/2017

Aprovação final: 05/11/2017