

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: em Bioquímica
LINHA DE PESQUISA: Estudos em Educação em Ciências

Que corpo é esse?
O corpo na família, mídia, escola, saúde...

Tese de Doutorado
de
Nádia Geisa Silveira de Souza
Orientador: Diogo Souza

Dezembro de 2001

1 Agradecimentos

Embora este espaço seja destinado às diferentes participações e contribuições que possibilitaram a existência desta Tese, aqui, vou deter-me, àquelas pessoas que, mais diretamente, a marcaram. Assim sendo, inicio agradecendo às professoras e aos professores de biologia da Rede Estadual de Porto Alegre, cuja participação no curso – Uma releitura da dicotomia corpo/organismo – e aceitação de serem incluídos/as neste estudo, criou condições para a realização deste estudo e, não, de outro.

Do grupo de pesquisa do Departamento de Bioquímica, no qual sou uma das integrantes, marco e agradeço as leituras, as discussões, as sugestões, os questionamentos, as revisões que contribuíram para que eu fosse repensando o trabalho no seu andamento. Um especial agradecimento ao professor e orientador Diogo Souza pelas diferentes maneiras como vem incentivando e investindo neste tipo de estudo, tornando-o possível.

Um especial agradecimento, também, à professora Maria Lúcia C. Wortmann pelo olhar comprometido com que tem lido e trazido sugestões para o pensar e a escrita deste estudo, como também pela amizade com que tem tratado aquilo que tenho produzido.

Ao professor Alfredo da Veiga-Neto pelas sugestões de leitura e discussões via internet.

Aos e às colegas do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo “clima” de amizade, incentivo e compreensão, importante aspecto para a realização deste tipo de empreendimento.

Aos meus familiares, o Juarez, o Gustavo, o Fabrício e a Patrícia pelas suas distintas maneiras de apoiar e de compreender o meu desejo de realizar este estudo.

Enfim, agradeço àquelas pessoas que não foram nomeadas aqui, mas que, de alguma forma, tornaram-se presentes neste estudo, seja num tempo mais remoto, seja num mais atual.

2 Sumário

1	Agradecimentos.....	0
2	Sumário.....	2
3	Resumo.....	4
4	Abstract.....	6
5	Introdução.....	8
5.1	Retomando momentos e questões das experiências como professora	9
5.2	Ingressando na formação de professores/as: novos desafios... ..	37
5.3	Referências bibliográficas.....	59
5.4	Referências bibliográficas do Curso	65
6	Histórias de nomes e a produção de identidades.....	67
6.1	Resumen.....	67
6.2	Abstract	68
6.3	Introdução	69
6.4	O estudo e algumas estratégias de análise das narrativas	71
6.5	O primeiro encontro, a apresentação	74
6.6	Referências bibliográficas.....	86
7	Representações de Corpo-Identidade em Histórias de Vida	89
7.1	RESUMO – Representações de corpo-identidade em histórias de vida.....	89
7.2	ABSTRACT – Representations of body-identity in stories of life.....	89
7.3	Introdução	90
7.4	Situando o estudo.....	91
7.5	Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?	99
7.6	Referências bibliográficas.....	113
8	Narrativas sobre as “fases da vida”: o entrelaçamento dos discursos da biologia, da religião, da mídia	117
8.1	Apresentação.....	117
8.2	O corpo na história	118
8.3	Inscrevendo o corpo em algumas práticas familiares... ..	124
8.4	Os meios de comunicação de massa e algumas estratégias de governo do corpo e da vida.....	127
8.5	Algumas implicações da disciplina e das imagens publicitárias no corpo e na vida	133

8.6	O lugar da morte e da velhice	136
8.7	Localizando a vida humana	141
8.8	Designando a infância	145
8.9	Emoldurando a adolescência.....	149
8.10	Falando no adulto.....	154
8.11	Referências bibliográficas.....	162

3 Resumo

Esta Tese iniciou com a realização do Curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo” oferecido para professores/as de biologia do Ensino Médio da Rede de Educação Pública da cidade de Porto Alegre, RS.

Nela, problematizo as pedagogias empregadas no estudo do corpo visto como um fenômeno “puramente” biológico. Tenho como propósitos interrogar a concepção disciplinar do corpo como a-histórico ou fixo, pré-determinado na herança, genética e/ou histórica, ou como pura anatomia e fisiologia, sem relação com o meio onde vive e as maneiras como vive, como, também, chamar a atenção para o papel de algumas práticas discursivas presentes na família, na mídia e nas práticas escolares vinculadas ao campo da disciplina biológica que se entrelaçam no meio social fabricando os corpos.

O entendimento de que os sentidos que atribuímos ao corpo são produzidos nos processos de significação cultural levou-me a estabelecer aproximações com algumas proposições do campo dos Estudos Culturais nas suas versões pós-estruturalistas e de Foucault.

O Curso foi gravado em fitas de videocassete que foram transcritas descritas e analisadas. A estratégia de análise compreendeu examinar nas falas e em outras produções – os cartazes – como o corpo foi narrado por esses/as professores/as de biologia e, também, nas cenas das atividades, como foram criados determinados significados ao corpo.

Numa tentativa de empreender uma análise articulada às circunstâncias em que a pesquisa se processava, fui estabelecendo conexões entre o que ia emergindo no estudo e as anotações que eu havia feito no transcorrer do Curso, com autores/as de distintas disciplinas.

No Curso foram desenvolvidas atividades com os propósitos de pensar e de discutir sobre as implicações de algumas práticas habituais na constituição do corpo e da vida das pessoas. Dentre essas atividades, três compõem esta Tese que foi organizada na forma de artigos.

A atividade intitulada **Histórias dos nomes**, em que discuto as implicações de alguns marcadores sociais, especialmente os nomes, na constituição das identidades das pessoas.

A atividade denominada **Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?**, em que discuto como algumas práticas que atuam nas famílias constroem as parecenças atribuídas às pessoas e aos grupos familiares, instituindo os pertencimentos/as exclusões.

A atividade intitulada **Implicações da disciplina biológica e das mídias na constituição do corpo e da vida**, em que discuto os efeitos das práticas discursivas veiculadas na mídia e existentes nas práticas escolares ligadas ao ensino de biologia que, ao se correlacionam no meio social, constroem os significados que atribuímos ao nosso corpo e à nossa vida.

Analisar as narrativas desses/as professores/as sobre suas experiências relativamente a distintas instituições sociais, as famílias, a mídia, a educação escolarizada e, nela, a disciplina biológica, possibilitou-me entender os corpos e as vidas como configurados nas práticas de significação que os inscrevem cotidianamente. Tais sistemas de significação, que codificam, moldam e regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os hábitos, as maneiras de agir das pessoas em relação a elas mesmas e aos demais, fabricam os corpos e governam a vida das pessoas. Essas compreensões permitiram-me, também, interrogar a pretensa existência do corpo como dotado de essências universais biológica, histórica e/ou transcendental, de um corpo fixo, estável e universal. E, ainda, problematizar as práticas discursivas da disciplina biológica presentes na educação escolarizada, uma vez que elas engendram uma maneira particular *do que e como* ver o corpo humano. Os pressupostos que regem as estratégias disciplinares, ao assumirem uma posição dominante nas salas de aula, vêm excluindo as vozes e as experiências dos/as estudantes em relação ao seu corpo e à sua vida, o que têm dificultado conexões com os seus saberes e práticas. Dessa forma, as disciplinas vêm atuando mais no controle dos corpos do que na produção de saberes relevantes às vidas dos/as alunos/as.

4 Abstract

The starting point for this thesis was the course “A new reading on the body/organism dichotomy”, given to secondary public school teachers in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil.

I discuss pedagogies employed in investigating the body as a “purely” biological phenomenon.

The purpose of this study is to question the disciplinary conception of body as ahistorical or fixed, pre-determined in genetic and/or historical heritage, or as pure anatomy and physiology, with no relation whatsoever to its environment or life conditions. Attention is also drawn to some discursive practices present within the family, on the media and in school practices linked to the biological discipline, which are entangled in social fabric, producing bodies.

Understanding that the senses we attribute to bodies are generated in cultural significance processes has led me to establish some approximations towards post-structuralist versions of Cultural Studies and Foucault’s propositions.

The course was recorded in videocassettes and later transcribed, described and analyzed. The analytical strategy involved examining, in speeches and other works – such as posters – how the body was narrated by those biology teachers, as well as the creation of certain meanings for the body which were presented in the activities’ scenes.

In an attempt to develop an analysis linked to the circumstances in which the research was carried out, connections were established between the elements emerging out of the study as well as notes taken throughout the course and the authors from distinct disciplines.

Activities were developed during the course with the purpose of thinking about and debating the implications of some current practices in constituting people’s bodies and lives. Among those, three are presented in this thesis, organized as articles.

The activity called **History of names** was aimed at reflecting over the effects of some social markers, specially names, on the constitution in people’s lives.

In the activity called **Who do I look like? What is it like to look like him or her?**, we sought to discuss how some practices present in families institute similarities attributed to people and family groups, generating belonging and exclusion.

The activity called **Implications of biological discipline and media on the constitution of body and life** sought a reflection on the effects of discursive practices conveyed through the media and present in school practices which interrelate in the social environment, building meanings that we attribute to our body and our life.

Examining biology teacher's narratives on their experiences regarding different social institutions, families, media, school education and, within it, biological discipline, allowed me to understand bodies and lives as being configured in significance practices which circumscribe them in everyday life.

Such significance systems which code, shape and regulate perceptions, gestures, feelings, habits, ways of acting towards oneself and others produce bodies and govern people's lives. That understanding also allowed me to question the supposed existence of the body as having biological historical and/or transcending essences, as a fixed, stable and universal body as well as to discuss discursive practices within biological discipline in school education, since they create a particular manner of *what* and *how* to see the human body. The premises that govern disciplinary strategies when dominant in the classroom have been excluding students' voices regarding their bodies and lives, which makes it difficult to connect to their knowledge and practices. Therefore, disciplines have been acting more on controlling bodies than on producing knowledge relevant to students' lives.

5 Introdução

Escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver,
fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro.
(Michel Foucault, 1969, p. 150)

No ler (...) O que se busca é a pergunta (...).
Por isso, a leitura não resolve a questão,
mas a reabre, a re-põe e a re-ativa (...).
Na leitura se busca o que o texto leva a pensar (...),
aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer...
(Jorge Larrosa, 1998, p.176-177)

Neste texto, tenho como propósitos levar o/a leitor/a a compartilhar e a compreender as questões e os movimentos que fui traçando na trajetória que percorri como bióloga/professora/pesquisadora configurada agora nesta Tese como um momento para pensar e ressignificar tais experiências.

Nesta narrativa vou procurar relacionar alguns momentos que “reconstituem” o percurso que segui, tentando neles localizar práticas sociais e discursos que, mesmo tendo sido reconfigurados nas experiências vividas, tornaram-se parte das condições de existência deste estudo.

Ao trazer para o presente situações e questões do passado, busco “reconstituir” nos caminhos as escolhas que fui traçando, como também apresentar algumas perspectivas que fui e, ainda, estou tecendo nesta caminhada. É nessa articulação das histórias e, nelas, das experiências que me marcaram e que me exigiram elaborar respostas que empreendo esta escrita. Nela conto parte das experiências que tive nas escolas e na Universidade, destacando e discutindo alguns questionamentos que foram emergindo nesse transcurso, bem como os movimentos que empreendi na tentativa de pensá-las de um outro modo. Esses momentos correspondem às minhas vivências como professora em escolas públicas, em Porto Alegre e no interior do Rio Grande do Sul, e na Universidade, ao meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, ao envolvimento que passei a ter com os cursos para biólogos-docentes nas Escolas da Rede Estadual de Porto Alegre; às escolhas que fiz para definir o tema da minha pesquisa – o corpo – e as estratégias e perspectivas de análise

que assumi, enfim, o estudo que desenvolvi e os entendimentos e as problematizações que dele emergiram durante a realização desta Tese.

5.1 Retomando momentos e questões das experiências como professora ...

5.1.1 O início: um supletivo noturno

Minha primeira experiência profissional ocorreu no último ano do Curso de Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas, em 1975, quando assumi o cargo de professora contratada pela Secretaria de Educação do Estado do RS para atuar no ensino de ciências num curso de supletivo noturno.

Dentre as lembranças desse momento, recordo¹ as preocupações em torno do preparo das aulas, a busca de procedimentos “adequados” aos conteúdos a serem “ensinados” e a necessidade de adequá-los aos prazos preestabelecidos pela escola. Embora as aulas fossem de ciências, a pedagogia empregada era a “tradicional”, centrada nos conteúdos presentes nos livros didáticos, principal fonte dos conhecimentos a serem transmitidos de forma oral e/ou através de textos a serem copiados pelos/as alunos/as; a aprendizagem era “avaliada” mediante a utilização de estratégias, como, por exemplo, os exercícios, os questionários e as provas, que “mediam” e classificavam não só a capacidade de memorização dos/as alunos/as, mas também as possibilidades dos/as próprios/as estudantes.

Nessa época, tanto na formação que adquiri na Licenciatura, especialmente, na disciplina de Didática, quando recebi as “fórmulas” de como “ensinar” a partir dos objetivos a serem atingidos, quanto na prática que exercia, predominava como modelo pedagógico o tecnicismo. Essa tendência educacional atribui, fundamentalmente, ao uso “correto” das técnicas e dos métodos a aprendizagem dos conhecimentos apresentados nas salas de aula.

¹ Uso o termo recordar no sentido proposto por Larrosa (1996, 1994), em que ao olhar as experiências passadas, construo uma história configurada nas articulações possíveis de serem traçadas, neste momento, entre a imaginação, a interpretação e outros textos narrativos. Nesta composição narrativa em que sou a autora, a narradora e a personagem, vou construindo sentidos tanto do que aconteceu nas experiências profissionais que vivi quanto da minha pessoa. Nesse sentido, este texto narrativo pode ser entendido como um mecanismo implicado na produção e reconstrução da minha subjetividade, uma vez que “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” (Larrosa, 1994, p. 69).

Assim como outras tendências ancoradas nos pressupostos da modernidade, que, de modo genérico, tomam como princípio a existência de um sujeito dotado de uma razão universal a ser desenvolvida, o tecnicismo advoga a utilização das tecnologias pedagógicas para o alcance tanto do conhecimento quanto do “progresso” social e cognitivo dos/as estudantes. A aplicação dessa tendência na educação escolarizada, dentre outras implicações, tem reduzido o processo de ensino-aprendizagem ao interior da escola (Veiga-Neto, 1996c).

Todavia, era com prazer que exercia tal tarefa, na medida em que, moldada nessa tendência, eu compartilhava da crença que, através da aquisição do conhecimento “científico”, era possível tanto o desenvolvimento do pensamento dos/as estudantes quanto o atendimento às suas demandas sociais. Nesse sentido, enquanto representante daquele saber/poder, era com satisfação e seriedade que me dedicava a tal “missão”, na medida em que atribuía, talvez ingenuamente, a ela a possibilidade do “progresso” social e cognitivo dos/as estudantes ali presentes.

No entanto, na medida em que fui interagindo com os/as alunos/as através de conversas, a respeito, por exemplo, dos motivos que os traziam a uma sala de aula, surgiram em mim algumas inquietações relacionadas, principalmente, a como lidar e como selecionar aos conteúdos. Desde aquela época, nos Programas e nos livros didáticos para o ensino de ciências, ensinavam-se, na 5ª série, as temáticas o ar, a água e o solo. Os/as alunos/as eram adolescentes, adultos e alguns idosos que vinham para a escola com outras necessidades e questões, que, em geral, pouco se relacionavam com os temas referidos e, principalmente, com a abordagem que se fazia deles. Ao perguntar-me sobre o sentido daqueles assuntos nas vidas daquelas pessoas, decorreu, de certo modo, um sentimento de artificialidade daquilo que eu estava fazendo ali. É, então, nessa situação, que localizo um primeiro “mal-estar” em relação àquilo que eu dizia e apresentava (os conteúdos) e fazia (as metodologias que utilizava) em sala de aula.

5.1.2 Uma escola no interior do Rio Grande do Sul

No período compreendido entre 1977 e 1981, por motivos de transferência familiar, atuei como professora de ciências e de biologia numa escola no interior do Estado, na cidade de Panambi, RS, onde a colonização e a cultura eram predominantemente alemãs. Embora essa escola também fosse pública, ela diferia daquela em que eu trabalhara anteriormente em

alguns aspectos como, por exemplo, por nela atuarem mulheres, professoras, em sua maioria, esposas de “altos” funcionários de Instituições da cidade. Os/as estudantes, quase todos, eram descendentes de colonos alemães, cujos pais e mães participavam na manutenção da escola doando recursos e/ou organizando atividades festivas. Nessa comunidade, funcionava um certo “consenso”, ou um *dispositivo de aliança* (Narodowski, 1994, p.200) entre os/as professores/as e as famílias em relação não só à distribuição dos “papéis” sociais a serem assumidos na comunidade escolar, mas também relativamente à forma de pensar a educação, atribuindo-lhe um alto valor para preparar o futuro dos/as alunos/as. Das experiências que lá vivi, saliento, principalmente, as relacionadas às preocupações que trazia relativamente a necessidades de “criar” um tipo de aula que possibilitasse uma maior participação dos/as alunos/as através da preparação, apresentação e explicação das temáticas estudadas. Tais “inovações”, entendidas pela Direção da Escola como não sendo uma “aula”, valeram-me uma advertência, tendo sido também determinado que era eu quem deveria “dar” as aulas. Naquele momento, foi-me difícil entender o apego e a supremacia de uma determinada metodologia de ensino em detrimento dos efeitos que eu estava vendo como positivos nas minhas aulas, senão naquilo que, tradicionalmente, se concebe como aprendizagem, ao menos na participação e na interação que estavam ocorrendo nas turmas. No entanto, agora, penso que aquela ação talvez tenha representado algo “novo”, que poderia desestabilizar e colocar em risco as tradições pedagógicas legitimadas naquela escola².

Essa situação, relacionada tanto ao pouco conhecimento de que eu dispunha dos processos de ensino e aprendizagem para resistir ao controle pedagógico que atuava naquela escola quanto à visão disciplinar³ que incorporara em minha formação acadêmica relativamente aos conhecimentos e aos métodos vinculados ao campo biológico, levaram-me a assumir um ensino fundado numa pedagogia tradicional e cientificista⁴.

² Segundo Narodowski (1994), nos processos modernos da pedagogização, o ensino simultâneo – o professor à frente de um grupo homogêneo de alunos ensinando ao mesmo tempo os mesmos conteúdos – adquiriu o caráter de norma em relação à configuração da organização escolar e da transmissão dos saberes.

³ Estou entendendo a disciplina tanto como um sistema – um domínio de objetos, um conjunto de procedimentos, proposições vistas como verdadeiras, regras, definições, técnicas e instrumentos – que institui o verdadeiro e o falso (Foucault, 1998a), quanto um dispositivo ou um conjunto de técnicas que fabricam as pessoas (Foucault, 1999b). Nesse sentido, aprender ciência ou biologia significa aprender formas “verdadeiras” e particulares de entender, falar, pensar e agir sobre aquilo que dizemos existir no mundo, inclusive nós mesmos.

⁴ Estou empregando o termo cientificista com o sentido de uma visão, a de que através dos conhecimentos científicos se adquire uma compreensão ou um conhecimento mais acurado da “natureza” ou da “realidade”. De

Outro aspecto que me chamava a atenção naquela escola referia-se à diversidade cultural. Nas salas de aula, além dos/as descendentes de alemães que predominavam e só falavam dialetos, havia, também, os/as filhos/as de indígenas e de trabalhadores dos meios rural e urbano, o que produzia algumas dificuldades de comunicação e, especialmente, de entendimento dos assuntos tratados em sala de aula. No entanto, nas práticas escolares, tal diversidade encontrava-se naturalizada, uma vez que nas situações discutidas nos conselhos de classe⁵ como, por exemplo, a obtenção de notas baixas, e/ou as “dificuldades” de aprendizagem, não se cogitava que elas pudessem estar relacionadas a tal situação. As discussões desses “casos”, geralmente, centravam-se em aspectos ligados à “indisciplina”, aos comportamentos “inadequados”, entre os quais estava o não cumprimento das tarefas propostas pelo/a professor/a. Mais uma vez, é possível ver o funcionamento disciplinar em ação, operando em processos de legitimação de saberes e de procedimentos científicos produzidos em instituições acadêmicas e de pesquisa através de diversos dispositivos pedagógicos. Tais procedimentos, que engendram formas particulares de saber e de entender e modos de agir e ser das pessoas, situam as outras possibilidades à margem dos critérios/sítio de cientificidade dessas instituições⁶.

posse desse conhecimento, eu (a professora) transmitiria e possibilitaria, também, aos/às seus/suas alunos/as tal alcance. Tais preocupações traduziam-se, também, em relação à necessidade da atualização do conhecimento biológico de que eu dispunha, assim, nesse período, eu vinha a Porto Alegre para participar da Semana Universitária Gaúcha de Debates Biológicos que ocorria anualmente, na UFRGS.

⁵ Não tenho como propósito aprofundar, neste texto, minhas considerações sobre o funcionamento dos conselhos de classe; no entanto, parece-me importante ressaltar o quanto eles servem como uma estratégia do poder disciplinar. Dentre as estratégias de exame que circulam na instituição escolar, o conselho de classe, ao dar visibilidade às pessoas, toma-as como objeto e efeito do olhar e do saber disciplinar. Nesses “rituais”, em que as pessoas tornam-se um “caso” a ser medido, classificado e individualizado, ao mesmo tempo, são estabelecidas e ratificadas as normas que, ao imprimirem nos corpos os gestos, os comportamentos, as falas, dentre outros elementos sociais, fabricam e legitimam um determinado tipo de indivíduo. Para formular esse pensamento sobre o conselho de classe, estou utilizando-me das proposições de Foucault em *Vigiar e Punir* a respeito da função do exame no interior de distintas instituições, dentre elas, a escola. Para Foucault (1999b), o exame é uma das estratégias implicadas na produção de corpos “dóceis” e “úteis” ao combinar técnicas de vigilância e de sanção normalizadora (p. 154 -160).

⁶ Varela (1994), ao analisar o papel das instituições pedagógicas no estatuto do saber pedagógico, especialmente, no começo da Modernidade e na Ilustração, refere que, nas instituições educacionais, os processos de demarcação dos saberes emergiram, no século XVI, nos colégios jesuítas, onde os saberes ligados às experiências vividas e aos problemas sociais foram marcados como erro ou ignorância em relação aos saberes “verdadeiros”, das culturas clássica e cristã, postulados pelos mestres nas práticas de pedagogização e de moralização, implicando na emergência de um aparato disciplinar que ligasse a aquisição da verdade e da virtude às práticas da ascese e da renúncia de si. Num processo crescente de reorganização e legitimação dos saberes, segundo a autora, desde o final do século XVIII, as instituições educacionais, dentre elas, as universidades, tiveram um papel fundamental na apropriação e disciplinamento dos saberes postos a seu serviço. Numa outra dimensão dessa luta, os saberes estabeleceram regras internas de funcionamento de modo a

Nesse sentido, a escola pode ser pensada como uma das instituições que, através das estratégias disciplinares, dos discursos e dos modos particulares de subjetivação, produz e captura as pessoas, configurando-as a partir de e nos modelos sociais hegemônicos. Com isso quero marcar que aquela multiplicidade e diversidade cultural que se fazia presente naquela escola deixava de ser vista pela ação das coerções dos dispositivos pedagógicos e disciplinares que imprimiam, naqueles corpos, uma certa ordem instituída por determinados grupos sociais dominantes. Embora com distinções históricas, os discursos e as práticas escolares, enquanto estratégias de saber/poder, mais do que “ensinar” conteúdos encontram-se implicadas na produção de tipos particulares de pessoas⁷. Dessa forma, o currículo, que, de modo genérico e tradicionalmente, tomamos como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações selecionados de um universo cultural mais amplo a serem transmitidos aos/às alunos/as (Silva 1999a e 1999b), não se encontra envolvido “puramente” com a transmissão de conhecimentos “neutros” usados para desenvolver e revelar uma determinada natureza humana; ao contrário, ele se situa como um dispositivo que institui *o que se deve ver* e *o como* falar, pensar e agir. Nessa acepção, o currículo fabrica a “realidade” que, ao ser fixada nos corpos, posiciona e constitui as pessoas em relação a saberes/poderes tornados “verdadeiros” por grupos sociais configurados como aqueles que ditam as “normas” que legitimam ou não os saberes e, nesse processo, incluem ou excluem os saberes, as pessoas e os grupos sociais. Segundo Silva (1998), “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”(p.195).

Feitas essas considerações sobre como estou entendendo o funcionamento do currículo e nele o posicionamento dos sujeitos, e dentre esses, os/as professores/as, retomo o relato do caminho que fui seguindo e foi me constituindo como professora.

legitimarem-se como campos de saber científico, explicando as condições, a partir do século XIX, que levaram à marginalização dos saberes que aparecem fora das instituições científicas, as universidades, e que, dificilmente, encontraram um lugar nessa nova configuração das ciências.

⁷ Estou referindo-me aqui, mesmo que de modo genérico, às distintas escolas e pedagogias que foram instauradas no Brasil desde a colonização portuguesa até os dias de hoje, que de diferentes maneiras vêm demarcando e produzindo dois processos para a educação escolarizada, aquele destinado aos/às estudantes das escolas privadas e, o outro dirigido aos/às filhos/as dos pobres (em outras épocas aos mestiços, negros, índios, imigrantes). Para aprofundar as discussões sobre a educação no Brasil, ver Louro (1982), e, a respeito da Instrução Pública no Rio Grande do Sul, ver Schneider (1993).

5.1.3 O retorno a Porto Alegre: uma escola na periferia

De volta a Porto Alegre, em 1982⁸, escolhi trabalhar numa escola localizada na periferia movida pelo pensamento de que nesse tipo de escola, talvez não encontrasse as “coisas” tão preestabelecidas. Assim, fui para uma escola estadual de 1º Grau Incompleto (com turmas do então Jardim de Infância à 5ª série do Ensino Fundamental), uma “brizoleta” – escolas construídas na década de 60 no governo de Leonel de Moura Brizola – no interior de uma vila localizada no topo de um morro da zona sul desta cidade. A infra-estrutura daquele local era muito precária, tanto da vila, sem calçamento e redes de esgoto e de água, onde as moradias eram barracos, quanto da escola, cujo prédio encontrava-se em “ruínas” devido à falta de manutenção. Os/as alunos/as pertenciam, na sua maioria, a famílias provenientes do interior do Estado em busca de empregos, em muitas das quais seus membros ou integravam o mercado informal de trabalho, ou encontravam-se sem emprego. Nessa escola, atuei como professora de ciências e coordenadora do setor de saúde. E foi nesse lugar, que, de certa forma, se encontrava “fora” da vigilância e do controle do currículo, durante a realização de “atendimentos” aos/às alunos/as encaminhados/as pelas professoras⁹ devido às escoriações, aos pequenos cortes, à presença de parasitas (piolhos, sarna, vermes) e, ainda, às “dificuldades de aprendizagem”, nas conversas com eles/as e, às vezes, com suas mães que fui vendo a existência de “outras” maneiras de entender, de agir, enfim, de viver.

Nos grupos familiares que viviam naquela comunidade, os hábitos, os valores, as relações familiares, os fatores econômicos, dentre outros elementos sociais, engendravam não só maneiras distintas de viver, mas também de ser pessoa (ser criança, ser aluno/a) bastante diferentes daquelas com as quais eu tinha lidado até então e daquelas referidas como “modelos”, quando pensamos nos estudantes durante a nossa formação acadêmica. Ou seja, lá viviam crianças que eram mal alimentadas, apresentavam doenças causadas por parasitas,

⁸ Para marcar os caminhos e as escolhas que fui traçando, considero relevante destacar que, naquele mesmo ano, ainda fortemente impregnada pelos discursos e práticas da Biologia, procurei o Departamento de Geociências – Paleontologia, área de conhecimento que atraiu minha atenção quando realizei esse Curso, onde iniciei um estágio no Setor de Ostracodes e, posteriormente, ingressei no Curso de Pós-Graduação em nível de mestrado. Todavia, no desenvolvimento da pesquisa (identificação e catalogação de carapaças de Ostracodes marcadores da existência ou não de petróleo na plataforma continental do RS), por me encontrar envolvida com o meio social daquela comunidade escolar, interrogava-me acerca dos investimentos econômicos e dos propósitos de tais investigações, o que, com o tempo, levou-me a tomar a direção do trabalho relacionado ao campo da Educação.

⁹ Como nessa escola o corpo docente era composto somente por mulheres, vou referir-me a professoras.

dividiam uma “casa” pequena com muitos familiares e, em algumas situações, com animais (como o cavalo, indispensável meio de locomoção e fonte de renda), tinham sido “agredidas” e/ou “abandonadas” por familiares que eram alcoolistas e, ainda, que assumiam num turno as tarefas domésticas, quando suas mães e seus pais saíam para trabalhar. Essas eram algumas das situações que se configuravam nas condições de existência e de possibilidades daquelas crianças¹⁰.

Naquela circunstância, novamente, passei a interrogar-me se as “dificuldades de aprendizagem”, tantas vezes referidas pelas professoras, eram um “problema” de cunho psicológico ou neurológico, ou se explicitavam um contexto familiar e social desconhecido por aquelas professoras e desconsiderado pela escola. Ao conversar com as colegas sobre essas questões, constatei que elas não relacionavam a aprendizagem dos/as alunos/as a esses aspectos sociais. Embora me refira a essa situação como do passado, considero importante pensar ainda agora na posição social que alguns professores/as¹¹ se atribuem e atribuem a seus/suas alunos/as e nos efeitos que isso tem no modo como pensam e lidam com o trabalho escolar. Muitas vezes, como porta-vozes das culturas dominantes, aquelas professoras não tinham condições de ver e aceitar outras formas de agir e conhecer: os/as alunos/as sentados/as diante delas e de sua carteira eram uma mente sem corpo e vivências, puro pensamento de uma mesma natureza, cujas necessidades a serem supridas e desenvolvidas eram universais. Quando os corpos resistiam frente a tais “normas”, geralmente, eram tomados como “casos” de indisciplina ou de “desvio” a serem “tratados” por médicos ou psicólogos. Assim, quando as estratégias de pedagogização da escola “falhavam” na sua

¹⁰ Não estou pretendendo com essas colocações afirmar que algumas dessas situações não ocorrem em outros meios sociais e, muito menos, fazendo um juízo de valor no sentido de que agir diferente do que aprendemos a ver é melhor ou pior; estou procurando, ao remontar algumas situações, criar condições para o/a leitor/a ir “compartilhando” de algumas das experiências que vivi naquela comunidade escolar.

¹¹ Varela (1992), ao realizar um estudo histórico do processo de escolarização na Europa, especialmente na Espanha, refere que, no século XIX, fundada nos interesses da burguesia para atender às exigências de uma sociedade em vias de industrialização, torna-se necessária uma escola obrigatória para a formação dos filhos das classes populares. Ao Estado coube criar, regulamentar e controlar as Escolas Normais, instituições formadoras dos novos especialistas, os professores. Esses, destinados a ensinar gente rude e ignorante, não precisavam dispor de um saber para transmitir, mas sim de técnicas de domesticação, metodologias para condicionar e conservar a ordem. Tais indivíduos, recrutados em camadas sociais suficientemente elevadas – de modo a não se identificarem com as camadas populares – e suficientemente baixas – de modo a aspirarem a essa nova profissão como via de ascensão social – e modelados nas Escolas Normais, vão aprender e transmitir tanto a admiração pela cultura burguesa, na qual não se integram e a que aspiram integrar-se quanto o menosprezo pela cultura das classes humildes. A retribuição dos professores, por formarem e tornarem-se sujeitos híbridos, não será de

“missão” de disciplinar e dominar os corpos, era nos campos da medicina e da psicologia¹² que se ia buscar os “reforços” para alcançar a socialização/docilização daqueles/as que resistiam e/ou que não pertenciam aos grupos sociais hegemônicos. Nos casos de não “enquadramento”, as sanções eram eficientes, na medida em que, das quatro 1ª séries que lá ingressavam, metade era excluída no transcorrer da escolarização, resultando apenas em duas turmas de 5ª séries.

A respeito do tipo de dispositivo que atuava entre a escola e as famílias, naquela comunidade escolar, essas últimas eram “chamadas” para integrarem a escola, seja participando com recursos materiais ou trabalho (algumas mães faziam a limpeza ou a merenda), seja controlando e disciplinando os/as seus/suas filhos/as. Normalmente, cabia às mães virem à escola, ou para ouvirem o que as professoras tinham a dizer dos/as seus/suas filhos/as, ou para levá-los/as ao Centro de Atendimento ao Educando, Setor da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), responsável pelos atendimentos psicológico e de saúde dos/as alunos/as da rede pública. No meu entender, tais instâncias públicas também atuavam no disciplinamento e na regulamentação daqueles/as alunos/as que não se enquadravam na ordem dominante. Não estou, com essas colocações, minimizando as implicações das doenças, da má alimentação, das noites maldormidas, dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, mas, sim utilizando-me do relato dessa situação passada para pensar sobre como se tem lidado insuficientemente com tais questões. Frequentemente, nem sequer se cogitava das implicações das pedagogias e dos conhecimentos instituídos nas salas de aula em relação às condições sociais das crianças lá presentes e, assim, a condução e a solução dos “casos” de não aprendizagem eram (muitas vezes, ainda continuam a ser) remetidas ou aos setores encarregados do controle do disciplinamento na escola ou, ainda, a outras instâncias como a medicina e/ou a psicologia.

Nessa circunstância, foi criada uma rede integrada por diversos “agentes” de distintas instituições públicas (SEC, Postos de Saúde e UFRGS) vinculadas aos campos da educação

ordem material – salário –, mas simbólica – à semelhança do sacerdote na sua missão evangelizadora recebida de Deus –, a imagem e o lugar do professor serão marcados pela autoridade, pela dignidade e pelo respeito.

¹² Segundo Varela (1992), especialmente, a partir de princípios do século XX, quando foi instituída a escola pública, gratuita e obrigatória, os especialistas – o higienista, o médico puericultor, os filantropos, em conjunto

(supervisão, orientação e saúde escolar), da saúde¹³ (médicos, enfermeiros, estagiários e dentista) e da psicologia, cujas ações difundiram-se na comunidade escolar (professoras, alunos/as e famílias). Assim, as diversas ações atravessaram a “cerca” da escola, na medida em que não se limitaram a questões relacionadas ao âmbito da educação escolarizada, como o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, mas alcançaram as famílias, nas suas maneiras de agir e de cuidar da saúde das crianças, intervindo não só de modo prescritivo sobre hábitos corriqueiros, mas criando, por exemplo, um “lugar” para que os/as estudantes pudessem escovar os dentes na escola. Esse conjunto de estratégias¹⁴, que se propunha a cobrir “tudo” e que impregnava a comunidade escolar, de certo modo (re)configurando-a, parece-me que funcionava na tentativa de recuperar os “desvios” à ordem – o caminho legitimado na sociedade para a existência humana – através de mecanismos de normalização. Numa sociedade de normalização, segundo Foucault (2000), cruzam-se a norma da disciplina sobre o corpo (organismo) e a norma da regulamentação sobre a população (processos biológicos). Assim sendo, caso ninguém e nada fuja aos “olhos” e às “normas” dessas instituições que submetem as pessoas e às quais as mesmas devem vir a se submeterem, o caminho e a disposição “corretos” dessas pessoas serão alcançados; enfim, serão “salvas” (adquirirão saúde, conhecimento, comportamento adequado, bem-estar) pelas mãos dos/as seus/suas “agentes”. Ou seriam civilizados/as, os/as “selvagens” que ainda não foram domesticados/as e capturados/as pelas práticas escolares civilizatórias?

Essas interpelações cotidianas em que os e as integrantes da comunidade escolar eram, simultaneamente, “alvos” e “agentes” foram, pouco a pouco, transformando as ações escolares, discutia-se mais sobre o ensino e a aprendizagem e conversava-se mais com as famílias do que se encaminhavam alunos/as com “deficiências de aprendizagem” ou se expulsava alunos/as “indisciplinados”. Caso olhemos para tais efeitos sob o ponto de vista do

com os educadores – colocaram em ação um sistema de regras destinadas à domesticação dos filhos dos operários.

¹³ Segundo Foucault (2000), desde o final do século XVIII e, especialmente, no século XIX, no governo da população – objeto e objetivo – para o bom funcionamento das cidades, o conjunto de técnicas da medicina (os saberes higienistas) vai ter uma importância considerável, na medida em que ela “é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (p. 302).

¹⁴ Incluo aqui as preocupações que eu trazia relacionadas ao conhecimento necessário para atender às questões que apareciam em relação à saúde e à ação comunitária e que me levaram a realizar cursos sobre essas temáticas, promovidos pela 37ª Delegacia de Ensino de Porto Alegre.

melhorismo¹⁵ (Veiga-Neto, 1997, p. 88), que concebe a escola como o espaço onde deve se dar a inclusão de novos conhecimentos, das minorias, etc., que levam a uma mudança social para melhor ao ocorrer uma série progressiva de aperfeiçoamentos pedagógicos; talvez pensemos que tais ações “melhoraram” o funcionamento da escola, aproximando-a daquilo que ela deva ser realmente e que, em decorrência disso, os alunos/as tenham passado, enfim, a aprender. Todavia, não é dessa perspectiva que estou tratando desses efeitos, mas sim do entendimento de que eles, de certo modo, explicitam a produtividade da articulação e do funcionamento dessas distintas estratégias de saber/poder que atuaram e constituíram o aparelho escolar através das sujeições das pessoas que ali interagem – as professoras, os/as alunos/as e as famílias – e que passaram a operar, naquele momento e circunstância, da maneira requerida. Sem querer assumir a perspectiva de melhoria na cognição dos/as alunos/as, nas pedagogias e, muito menos, de que tais mudanças indicaram e garantiram o “progresso” das pessoas, da comunidade e da escola, estou utilizando-me dessa experiência para pensar a respeito da produtividade¹⁶ ou dos efeitos das relações de poder (estratégias de saber/poder) que ali circulavam e se correlacionavam numa vigilância ininterrupta, em que as pessoas tornaram-se seus/as agentes nas “correções” a serem feitas. Tal disposição das pessoas, de modo que os “casos” – pedagógicos, psicológicos e médicos – fossem visíveis e alcançados pelos mecanismos disciplinares, faz com que eu pense no funcionamento do “panoptismo” (Foucault, 1999a e 1999b)¹⁷; se antes desses distintos mecanismos de poder entrarem em ação tal mecanismo atuava, especialmente, no espaço das salas de aula, onde o “olhar” da professora vigiava cada um/a, a partir de então parece que essa forma de poder, fundada na vigilância, no controle e na correção permanente dos indivíduos (Foucault, 1999b, p. 103), estende-se e apóia-se na comunidade escolar com a finalidade de incluir os “casos” no grupo daqueles/as que se comportavam, aprendiam e eram saudáveis.

¹⁵ Veiga-Neto (1997), ao criticar os distintos discursos pedagógicos, dentre eles, os que defendem, por exemplo, a interdisciplinaridade, enquanto inspirados em elementos do Iluminismo, apresenta três características desse pensamento moderno: o *essencialismo*, presente quando concebemos a existência de uma essência humana no conhecimento; o *melhorismo*, quando traçamos um caminho para nos aproximarmos dessa essência; e a compreensão de uma *história progressiva*, quando consideramos o alcance de um mundo melhor, o avanço, na medida em que sejamos inteligentes e pensemos de modo mais “correto”.

¹⁶ Estou utilizando o termo produtividade não num sentido avaliativo, mas sim num sentido foucaultiano, para quem as relações de poder são produtivas na medida em que elas produzem realidade, campos de objetos, rituais de verdade e corpos (Foucault, 1999b).

¹⁷ A respeito do funcionamento do panoptismo, ver *Vigiar e Punir*, p. 167 - 187, e *A Verdade e as formas jurídicas*, p. 103 a 126.

Além dessas ações, as conversas com as professoras das Séries Iniciais mostraram-me que elas, geralmente, ou não abordavam ciências (porque a consideravam difícil, ou porque não a tiveram na sua formação) ou, ao abordá-la, seguiam o livro didático. Iniciei, então, um trabalho conjunto com algumas dessas professoras, cujo objetivo era transformar alguns hábitos cotidianos daquelas crianças (brincar na água do esgoto, comer alimentos sem serem lavados) em assuntos que considerava deverem ser, necessariamente, abordados nas salas de aula, uma vez que tais hábitos podiam colocar em risco a saúde delas. Nessa direção, utilizei, por exemplo, o microscópio na tentativa de, ao tornar visível o mundo microscópico que existia naquela água, onde os/as alunos/as brincavam, e ao conversar sobre as doenças geradas por aqueles microrganismos, poder levantar um problema que até então não existia para eles/as. Desse modo, tal como refere Latour (1995) relativamente ao estudo que realizou sobre a descoberta da vacina do Antraz por Pasteur no século XIX, fui à comunidade, para de lá trazer para o “laboratório” hábitos corriqueiros daqueles/as estudantes, e fiz emergirem “objetos” – os microrganismos causadores das doenças – e interesses, pois atraí a atenção dos/as estudantes para um “problema” e para necessidades que incluíam o estabelecimento de outras maneiras de agir com a finalidade de transformar algumas das relações que mantinham com o meio, vindo, talvez, a persuadi-los/as sobre os seus modos de ser. Assumindo-me como porta-voz de alguns discursos e práticas “científicas”, não era sem um certo otimismo que eu concebia tais conhecimentos e procedimentos como uma das condições necessárias às mudanças nos comportamentos e hábitos daqueles/as alunos/as¹⁸.

Essas circunstâncias – por um lado, uma comunidade com alguns hábitos e modos particulares de lidar com as coisas do cotidiano e as minhas tentativas de conhecê-los com a intenção de “corrigi-los” e, por outro, o conhecimento que eu ia adquirindo nesse embate, de que os saberes e as práticas daquela comunidade poucas vezes relacionavam-se aos conteúdos e às pedagogias apresentados na sala de aula – tornaram, ainda, mais presentes em mim os questionamentos que vinham desestabilizando as “certezas” que eu trazia a respeito da educação e das suas funções sociais.

¹⁸ Como estratégia de divulgação e legitimação das ações realizadas na escola, algumas experiências desenvolvidas nas salas de aula pelos setores de supervisão, orientação e saúde escolar foram apresentadas nas Jornadas de Estudos Sobre a Produção Técnico-Científica das Instituições de Ensino Superior do RS no âmbito do Ensino do 1º Grau, UFRGS, em 1985.

Nessa busca para conhecer outras propostas pedagógicas para o ensino de ciências, entrei em contato com a Fundação Para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, à qual se vinculava, na época, o PROCIRS (Programa de Treinamento para Professores de Ciências do RS), onde participei do curso Treinamento em Técnica de Projetos de Investigação – Feiras de Ciências. Naquela época, início da década de 80, no governo Estadual, ressurgira o incentivo para a realização de “Feiras de Ciências”, que eram concebidas como uma das “especificidades” do ensino de ciências, uma vez que tal atividade possibilitava a vivência e a aquisição da metodologia e do conhecimento científicos (Braun, Souza e Galeazzi, 1997). Atualmente, entendo as propostas pedagógicas para o ensino de ciências que se auto-atribuíam o estatuto de “renovadoras” (Wortmann, 1998) como construções processadas em determinadas práticas culturais. Essas propostas, especialmente desde a década de 60, defendiam a vivência do “método científico” através da utilização das técnicas da “redescoberta” e da “resolução de problemas”, do pensamento “indutivo e dedutivo” e do uso de um espaço “específico”, o “laboratório”. Compreendê-las como artefatos culturais tem-me levado a interrogá-las e a pensar sobre a função social de tais proposições. Nos dias de hoje, encontram-se ainda defesas em relação a esse “‘modo correto’ de ensinar Ciências” (Wortmann e Veiga-Neto, 2001, p. 112) que reduz os processos de ensino e de aprendizagem ao treinamento de técnicas, embora associada a outras propostas sobre o conhecimento, especialmente, no últimos anos ao construtivismo, e, ainda, àquelas que advogam o desenvolvimento de habilidades e competências. Todavia, novamente destaco que, no meu entender, tais estratégias pedagógicas vem atuando mais como necessidades postuladas na direção da formação de um tipo particular de pensamento e conhecimento – o “científico” – e de pessoa – o “futuro cientista”, ou o “sujeito” com condições de entender e utilizar a Ciência, ou o “cidadão” com condições de analisar, criticamente, como se vem utilizando os produtos da Ciência na nossa sociedade (Wortmann e Veiga-Neto, 2001). Enfim, estratégias envolvidas no desenvolvimento de tipos particulares de indivíduos a partir de um determinado modelo de sociedade a ser formada. No entanto, ao recordar aquele momento, penso que alguns aspectos daquela experiência foram significativos, como a interação com outros/as professores/as da mesma área com quem compartilhei dúvidas semelhantes a respeito do ensino de ciências e o fortalecimento dos questionamentos em relação ao ensino tradicional, centrado nos livros didáticos. Além desse movimento com o propósito de relacionar os assuntos tratados na sala de aula com aquilo que eu identificava como problemas – sanitários e ambientais – daquela comunidade, participei de Encontros Estaduais que tratavam da

educação ambiental, limpeza urbana e conservação do solo que também me mostraram outras temáticas e abordagens, como “saídas” para examinar as condições do meio próximo às escolas.

Ao “olhar”, agora, os distintos movimentos que empreendi naquela escola visando solucionar os “problemas” e os questionamentos que se tornaram presentes nas experiências relacionadas à sala de aula e à saúde, estou entendendo-os como mais marcados pelos enunciados e pelas práticas da tendência empirista¹⁹, uma vez que reduzi o acesso, a explicação e a mudança da “realidade” daqueles espaços, especialmente, ao campo científico.

Todavia, a década de 80 foi marcada pelas greves do Magistério Público Estadual, movimentos que, naquela época, abrangiam distintas estratégias, de âmbitos reivindicativo – nos atos públicos – e crítico – nas reuniões que integravam diversas escolas, em que eram analisadas e debatidas temáticas como a estrutura e a conjuntura nacional e internacional e as suas implicações na educação brasileira e em outros países. Se até então eu vinha pensando e agindo em relação às questões da educação escolarizada, ou mesmo da saúde na comunidade escolar, especialmente, do ponto de vista científico, tais movimentos integraram outros aspectos sociais que eram vistos como “externos” (econômicos, políticos, sociais) àquelas circunstâncias a partir da tendência em que me encontrava para pensar e atuar nas situações que ocorriam lá e nas suas “vizinhanças”. De certa forma, esses “novos” elementos introduziram modificações e dúvidas em relação à visão que, até então, predominara e conformara tanto a maneira como eu via aquelas “realidades” (o ensino de ciências, os problemas de saúde e de aprendizagem, etc) quanto os procedimentos que me possibilitariam alcançar as formas “verdadeiras” para mudar “aquilo” que eu via ali.

E foi num momento de tensão – por um lado, permanecer na escola que se mudara para um prédio novo, um CIEPE (Centro Integrado de Educação Permanente) situado num condomínio de classe média, o que, no meu entender, pouco a pouco levaria a uma mudança na clientela, deixando a vila sem escola, e por outro, a possibilidade de ir trabalhar numa

¹⁹ Para um aprofundamento dos princípios que inspiraram o empirismo ver Veiga-Neto (1996a, 1996b), Bombassaro (1993) e Wortmann (1994), e das implicações do empirismo no ensino de ciências ver Wortmann (1998).

escola cuja proposta pedagógica era fundada na educação popular – que decidi sair daquela escola e seguir o outro caminho que se abria...

5.1.4 A Escola Aberta: no espaço das oficinas, vendo, ouvindo, aprendendo, os conflitos ...

Assim, de 1986 a 1991, atuei como professora na Escola Aberta, inicialmente, integrando um grupo de professores/as que participavam na elaboração do Projeto de criação dessa escola, que resultara de ações conjuntas entre duas instituições estaduais, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Na proposta, estava previsto e a escola atendia, durante todo o dia, meninos e meninas de rua e aqueles/as alunos/as que se encontravam fora da escola por apresentarem defasagem de idade e de série frente aos padrões definidos como “normais”, devido à “evasão” ou à falta de vagas nas “escolas regulares” das proximidades. Tais medidas presentes no projeto das ações de tais instituições, no meu entender, atuavam como mecanismos responsáveis pela captura das pessoas e pelo gerenciamento das suas vidas ao vigiar, disciplinar e moldar os corpos tomados como os “desvios”.

A escola funcionava dentro de um dos Prédios da FEBEM, situado na Vila Cruzeiro do Sul, que, na época, e talvez ainda hoje, era uma das maiores vilas de Porto Alegre, vista como um sítio de miséria e de marginalidade (lugar de ladrões e de drogados), com muitas crianças e jovens fora da escola que poderiam vir a ser um “risco” social. A proposta curricular²⁰ fundava-se na tendência crítica, especialmente, nas teorizações de Paulo Freire, da educação como possibilidade de *liberdade*, através de uma pedagogia centrada no *diálogo*, nos *temas geradores* e na *problematização* que levaria à valorização da cultura popular, ao conhecimento e à *conscientização* da realidade do mundo²¹. Sua estrutura correspondia ao 1º Grau incompleto (da 1ª a 4ª série) distribuído em três etapas, sendo peculiar para aquela época, pois a passagem de uma etapa para a outra não dependia do final do ano letivo, mas procurava acompanhar o ritmo de aprendizagem do/a aluno/a. Num turno, os/as alunos/as

²⁰ Integrando a proposta pedagógica da Escola Aberta, os docentes participavam de reuniões semanais de estudos e de eventos promovidos pela SEC, FEBEM e Universidades com o intuito de aprofundar o conhecimento do grupo em relação à Educação Popular, como também de apresentar e discutir as experiências pedagógicas ali vividas.

²¹ Para uma discussão mais aprofundada da Teoria Crítica e as teorizações de Paulo Freire, ver Silva (1999a, p. 57 - 64)

freqüentavam aulas regulares com professoras (todas eram mulheres) do currículo por atividades que tratavam dos conteúdos das disciplinas formais (português, matemática, história, ciências, artes) e, no outro turno, eles/as participavam das oficinas (panificação, marcenaria, horta, artes, culinária, ciências, capoeira, futebol, corte e costura, dentre outras atividades), de acordo com as suas “escolhas”, sendo que tais ofertas dependiam dos/as professores/as integrantes da escola num determinado momento.

Ao “olhar”, agora, para o funcionamento dessa Proposta/Escola estou entendendo-a como um dispositivo de governo dos pobres; na reclusão e na vigilância por todo o dia, a escola dispunha do corpo daqueles sujeitos e controlava-os, como também, o tempo e a vida deles/as, simultaneamente, afastando-os das “influências malévolas” existentes na comunidade e adestrando-os através de distintas estratégias disciplinares que, além de ensinarem matérias escolares, ensinavam tipos de comportamentos (como sentar, falar, comer, não brigar,...), de hábitos (tomar banho, usar batom, perfume, desodorante, ...), de ofícios e de capacidades, dentre outros elementos sociais, que, ao serem incorporados, instituíam, como nos disse Foucault, maneiras de ser ou de vir a ser. Enfim, nessa escola, evocando Foucault (1995), as estratégias articulavam-se marcando e dispondo o campo de ações possíveis dos outros, governando sua individualização de modo a inseri-los na sociedade. A esse respeito, e a título de exemplo, os/as alunos/as com mais idade (adolescentes), que incorporavam condutas semelhantes às que eram submetidos/as ali, logo saíam da escola, mesmo sem completar a escolarização, por terem ingressado em atividades do mercado informal de trabalho, como, por exemplo, de guardadores de carro nas ruas e de empregadas domésticas.

Na “ausência” da família, foi na *aliança* entre essas instituições públicas e no e do “interior” dos seus saberes/poderes acerca dessas pessoas que se buscaram as “regras” que regulamentariam o corpo, o tempo, a maneira de viver daquelas crianças e daqueles/as jovens, de modo a transformá-los/as em “força de trabalho” (Foucault,1999a). Novamente destaco que não tenho como propósito discutir se esse efeito da escola significou uma *melhoria* na vida dessas pessoas (ex-aluno/as), mas sim pensar na maneira como funcionava essa escola e a “quem” se destinava para colocar em destaque algumas distinções e demarcações em relação a outras Propostas/Escolas direcionadas a “outras” crianças e “outros” jovens. Estou me referindo, de maneira genérica, a duas diferenciações, as propostas educacionais direcionadas às escolas públicas, que atendem os grupos sociais das camadas pobres, e às

escolas privadas que visam atender aos interesses e às demandas dos/as seus/as clientes. Não estou aqui advogando em favor da “escola igual” para todos/as, o que talvez tenha se configurado como um dos problemas da escola moderna, mas sim procurando interrogar a maneira como olhamos e pensamos relativamente às diferenciações historicamente produzidas e naturalizadas, que vêm criando e demarcando processos desiguais de escolarização e de condições sociais “fora” dela.

Em geral, das proposições educacionais gestadas nas instituições governamentais (atualmente, por exemplo, as Diretrizes Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as provas do ENEM)²² para os/as docentes das escolas chegam prescrições das temáticas selecionadas como importantes e das “melhores” maneiras de abordá-los em sala de aula, sem que os/as professores/as tenham condições de relacionar tais propostas a processos sociais, políticos e econômicos mais amplos, ou mesmo regionais. Isso, geralmente, dificulta ou, ainda, impede discussões aprofundadas e análises críticas dos efeitos de tais propostas que, ao se difundirem e atuarem nas instituições sociais através de distintas estratégias regulamentadoras (os Programas Curriculares das Escolas, por exemplo) e disciplinares (tipos de conhecimentos, habilidades, comportamentos), encontram-se implicadas na fabricação de tipos particulares de pessoas. Tais projetos educacionais, que a partir das contribuições de Foucault podem ser vistos como funcionando como dispositivos de governo, ao incorporarem propósitos e demandas regidos pelo tipo de qualificação e de sujeito configurados como necessários ao funcionamento de um modelo específico de mercado e de empresas, criam e mantêm condições desiguais de inserção no trabalho e em outras instâncias da sociedade. Não estou com isso assumindo o discurso da supremacia do poder do Estado sobre as pessoas, nem de que as suas necessidades são universais e, muito menos, atribuindo a uma educação escolarizada “diferenciada” a possibilidade de “resolver” os problemas sociais e a diversidade configurada na vida de cada uma delas, mas procurando marcar que tais necessidades e distinções são produzidas nos discursos e nas práticas sociais que se articulam no interior das instituições, dentre elas, a escola, e que, portanto, podem ser pensadas de outras maneiras, no

²² Estou referindo-me aqui às finalidades da LDB que, ao instituir orientações mais profissionalizantes ou acadêmicas e objetivos humanistas ou econômicos, mantém as distinções no ingresso educacional, profissional e social. Além disso, há “contradições” entre os PCNs, que postulam a descentralização e as propostas pedagógicas contextualizadas e diversificadas, e o ENEM, exame nacional ao final do ensino médio (um critério

mínimo quanto aos limites e aos efeitos que tais propostas possam ter. A esse respeito, não era sem resistências que tais propostas funcionavam naquela escola, na medida em que era grande a “fuga” (saída) daquele espaço, tanto por parte de alunos/as, quanto dos/as professores/as que não se submetiam àquelas “regras”.

Desses “breves” comentários da proposta e do funcionamento daquela escola, pode depreender-se que, assim como em outras situações, naquele ambiente escolar travavam-se lutas cotidianas entre, por exemplo, a supremacia de ações mais aproximadas do que, usualmente referimos como tendências tecnicistas e tradicionais em educação, inscritas nas propostas curriculares e nos/as professores²³/as, e as vinculadas às tendências críticas, fundadas na valorização da cultura popular, no diálogo, na participação e na busca de transformação. Tais conflitos também se processavam entre as proposições dos/as professores/as e as marcas/tradições que os/as alunos/as traziam das suas vivências cotidianas na vila, nas ruas e na FEBEM (como o hábito de resolver os problemas através de brigas, vistas por nós como “atitudes violentas”, quando buscávamos o *diálogo*, a *reflexão*) e, também, em outras escolas, onde tinham aprendido outros modos específicos de agir num meio escolar (por exemplo, a postura tradicional em que o/a aluno/a escuta para aprender e o/a professor/a fala para ensinar). Outros conflitos ocorriam, ainda, entre as pedagogias libertadoras das quais os/as professores/as da escola eram seus/as “porta-vozes” e as pedagogias direcionadas, principalmente, ao controle do corpo através da regulação das condutas que atuavam através das ações dos/as técnicos/as e monitores/as da FEBEM.

Não tenho como propósito estender e aprofundar aqui as descrições e discussões que podem ser tratadas a respeito tanto do funcionamento daquele ambiente escolar quanto dos papéis que fui assumindo lá (como professora que abordava as temáticas associadas ao ensino de ciências e à saúde, seja nas salas de aula, seja junto às professoras das Séries Iniciais e que, também, atuava na parte administrativa da escola). Com os aspectos que apresentei até aqui, procurei apenas apontar, mesmo rapidamente, parte das circunstâncias que me marcaram naquela época. De certa forma, procurei, ao tornar visível algumas situações e conflitos que

de ingresso no ensino superior) que regula e homogeneiza algumas propostas curriculares, o que ao mesmo tempo gera a inclusão e a exclusão e mantém as distinções sociais.

emergiam lá, criar condições para discutir, a partir de então, aspectos relacionados à experiência da “oficina de ciências” que se constituirá em objeto das análises e discussões que farei a seguir. Destaco algumas experiências vividas nesse espaço, uma vez que elas ampliaram os questionamentos que eu trazia a respeito das funções do ensino de ciências e do meu papel relativamente a tais funções. No entanto, não pretendo dar a entender que tais problematizações decorreram do “interior” daquele espaço e das relações que lá aconteciam, mas, sim, mostrar alguns acontecimentos que foram configurando e ressignificando os meus problemas, os meus entendimentos, as maneiras como eu atuava na sala de aula como professora.

Na “oficina²⁴ de ciências” encontrava-me num espaço em que a “malha” do currículo, ao menos no que se referia aos conteúdos escolares, encontrava-se mais “frouxa”, se comparada à das salas de aula. Nestas últimas, em geral, as pedagogias postas em ação corporificavam, como já referi, a “mistura” e o embate entre tendências (a necessidade dos conteúdos escolares oficiais *versus* a valorização do saber popular *versus* o desenvolvimento psicogenético dos/as alunos). Não estou pretendendo dizer que, naquele espaço, eu me encontrava “fora” de tais conflitos, mas marcar que, lá, não me encontrava “oficialmente” vinculada a um Programa de conteúdos a ser seguido. Assim, eu tinha a possibilidade de tratar assuntos vinculados aos “interesses” dos/as alunos – os conhecimentos e as questões configuradas como construídas nas suas vivências –, como também de pensar/desenvolver estratégias/pedagogias que criassem condições para a ocorrência do “diálogo”, da “participação” e da aquisição de um conhecimento que problematizasse e “mudasse” as suas “realidades”.

Entender tais princípios, idéias e ideais como construções que se dão na e através da linguagem e na articulação entre os regimes de verdade (discursos e procedimentos tomados como verdadeiros) que determinados grupos fazem funcionar e ser aceitos, nesse caso, pensadores, estudiosos, professores/as vinculados à tendência crítica, tem me levado a

²³ Embora o corpo docente fosse, na sua maioria, composto por mulheres, nas oficinas de Educação Física e de Horta atuavam dois homens.

²⁴ As “oficinas” de capoeira, de panificação, de corte e costura e de ciências funcionavam no turno oposto ao das aulas regulares. Os/as alunos/as participavam das oficinas a partir dos seus interesses, cujos grupos eram compostos por, em média, 10 a 15 alunos/as.

interrogar tais artefatos e os seus efeitos. Essas pedagogias, enquanto estratégias de poder que atuam no corpo das pessoas, incitando-as a falar (*confessar*) de si e das suas vidas para extrair delas um saber a ser utilizado e controlado pelos Outros e para imprimir nelas um conhecimento com estatuto de “única” condição para o alcance da “verdade”, a meu ver, têm atuado como outras práticas de dominação. Um outra questão relaciona-se, ainda, à ocorrência de “diálogo” e de “participação”, uma vez que, se não se compartilha os mesmos códigos lingüísticos que constroem os sentidos daquilo que se diz existir no mundo, seria possível perguntar-se sobre a possibilidade de compartilhamento de “realidades”. Em caso de uma resposta afirmativa, ainda seria necessário perguntar se existe algum conhecimento (olhado sob qualquer perspectiva) que possa ser considerado capaz de assumir a função de suprir e de transformar a multiplicidade configurada em cada pessoa e em sua vida²⁵. Todavia, como esses questionamentos relativos às tendências educacionais, especialmente, à perspectiva crítica, não me ocorriam naquela época, foi ancorada nas suas proposições que estruturei aquele espaço pedagógico.

Pretendo, aqui, comentar duas situações vividas naquele espaço e relacionadas ao conhecimento do corpo humano, o tema central deste estudo. Tais situações acrescentaram outras questões para eu pensar a respeito dos “critérios” de escolha de determinados conteúdos (por que determinados temas, conhecimentos e situações são configuradas, usualmente, como conteúdos, e outras não?) e da sua função social (quais os efeitos que determinados conhecimentos, informações etc adquirem na vida das pessoas?), da existência de outros lugares, onde também se aprende (na convivência com grupos sociais, família, amigos/as, vizinhos/as, assistindo televisão, ouvindo rádio etc) e dos efeitos que tudo isso adquire no processo de constituição dos sujeitos, bem como em relação ao meu posicionamento como professora.

Foi após uma série de encontros – em que estudamos e discutimos assuntos²⁶ relacionados à fecundação, ao desenvolvimento do feto (suas necessidades e forma de

²⁵ A respeito das críticas pós-modernistas e pós-estruturalistas ao projeto educacional crítico, ver Veiga-Neto (1996c), Silva (1998) e Gore (1994).

²⁶ Os assuntos tratados nesse espaço emergiam de levantamentos de questões que os/as alunos/as escolhiam e que, geralmente, se encontravam vinculadas ao corpo humano, ou ainda, de perguntas ou de problemas que as

nutrição e excreção), ao nascimento, aos problemas associados à gravidez, como o aborto (espontâneo ou provocado) e seus riscos e à saúde do recém-nascido e do adolescente, dentre outros – que me defrontei com a impossibilidade dos/as alunos/as escreverem sobre o que estávamos discutindo/estudando, porque a maioria não aprendera, ainda, a ler e a escrever.

Optei, então, pela criação de “cenas” em que representassem os fenômenos que estávamos estudando (a fecundação, o desenvolvimento do feto e o nascimento), localizando-os no sistema reprodutor feminino (“cenário” desenhado num papel pardo) e utilizando personagens, como o espermatozóide, o óvulo, o pênis, o feto e outros que eles/as quisessem acrescentar. Prontamente, alguns/mas alunos/as envolveram-se com a tarefa, enquanto outros/as assumiram a postura de “observadores”. Para representarem o lugar onde fica o feto, a “barriga da mãe”, eles cobriram o útero com um lençol branco que ia “crescendo” e, quando chegou o momento do nascimento, para minha surpresa²⁷, alguns/mas alunos/as sugeriram que fosse incluída a “figura” da parteira, o que foi aceito por todos/as. Na medida em que foram transcorrendo as cenas e, especialmente, quando o bebê passou a ser “puxado/a” pela parteira todos/as foram envolvendo-se na atividade, passando a repetir a cena do nascimento.

Dessa cena recorro o murmurinho e a satisfação que marcaram o momento. Ao mesmo tempo, a recriação das cenas gerava perguntas relacionadas às estruturas que compõem o corpo e ao seu funcionamento, à localização das células reprodutoras e ao processo da fecundação (onde e como ocorria, quantos espermatozoides eram necessários, como eram originados os gêmeos e o que ocorria com os demais espermatozoides e os óvulos durante a gravidez), dentre outras questões e outros assuntos que, nas condições de sala de aula, até então não haviam emergido.

Num outro encontro, também orientado pela minha intenção de integrar à proposta questões relativas à valorização da identidade dos/as alunos/as que, na sua maioria, eram negros e mulatos, realizamos uma atividade denominada “Como sou?”. Nela cada aluno/a

mães, ao serem questionadas pelos/as seus/as filhos/as, sugeriam, como, por exemplo, as causas da gripe e seu tratamento, os problemas associados ao aborto realizado em casa, as doenças dos recém-nascidos, dentre outros.

²⁷ Surpreendeu-me a existência daquela figura na vila quando havia tantos hospitais em Porto Alegre, no entanto, eu, também, não havia pensado que muitos deles/as não contaram com essa condição para nascer e com os cuidados associados a ela.

representou em argila como ele/a se via, descrevendo-se, a seguir, para os/as demais integrantes do grupo. Recordo que a maioria dos/as alunos/as cujos cabelos eram crespos representou-se com cabelos lisos e que, quando os questionei, responderam que eram assim mesmo ou que gostariam de ter o cabelo liso. Trago esse exemplo para registrar algumas marcas de exclusão/inclusão incorporadas naqueles corpos, ou melhor, para tornar visível um dos momentos que considereei como representativo dos efeitos da cultura branca no processo de inscrição dos corpos daqueles sujeitos que, a meu ver, viam-se e sentiam-se excluídos. Além disso, essa experiência possibilitou que eu pensasse no corpo não como “pura” morfologia ou fisiologia como, usualmente, é tratado nas aulas de ciências ou de biologia, mas como lugar de inscrição dos conhecimentos e das práticas que me eram desconhecidos.

Ao descrever e comentar essas situações pedagógicas, não estou procurando mostrar propostas “melhores” e/ou “alternativas” que levariam ao *desenvolvimento* psicológico e/ou cognitivo dos/as alunos/as, garantindo a sua manutenção na escola e mudanças nas suas vidas, mas, sim, procurando apontar a importância de pensar-se nos saberes, comportamentos, sentimentos e papéis sociais a partir de questões como, por exemplo, as que dizem respeito ao corpo. Além disso, quero também salientar como essas questões precisam ser consideradas sob muitos aspectos que não apenas aqueles confirmados e sistematizados pelos saberes escolar e acadêmico, uma vez que esses outros saberes, geralmente, ficam marginalizados pelas explicações, pelos conceitos e pelos procedimentos instituídos nas disciplinas acadêmicas como a biologia, por exemplo. As “regras” disciplinares, ao selecionarem, categorizarem e separarem os saberes e as maneiras de agir criam conhecimentos e procedimentos que instituem como “verdadeiros”, separando-os daqueles vistos como “falsos”.

As experiências que vivi nas “oficinas de ciências” e em outros momentos com outros/as alunos/as e, também, “fora” dela, na vila e no ambiente da FEBEM, permitiram-me ver imagens e personagens de um mundo desconhecido: pessoas com condições de vida muito precárias – a subsistência era mantida através de subempregos, de esmolas ou do assistencialismo institucional, as habitações não tinham piso, água encanada e saneamento básico, junto a elas o lixo se acumulava, decorrendo daí a presença de distintos animais vetores de doenças – em que ocorriam situações distintas de agressões. É possível dizer que tais condições de vida de algumas camadas da população vêm integrando, de maneira

corriqueira, o nosso cotidiano, nós as vemos através da mídia ou, de uma forma um pouco mais próxima, através das crianças que “prolifera” nas sinaleiras esmolando, ou vendendo balas e produtos semelhantes. Não tenho a pretensão de estender e aprofundar aqui uma análise e discussão dos múltiplos fatores sociais relacionados a essa situação de vida. No entanto, entendê-la como efeito de processos sócio-históricos que envolvem, entre outras questões e decisões, as políticas e as econômicas, tem-me levado a interrogar a relativa naturalidade com que olhamos e pensamos os acontecimentos que inscrevem e configuram as maneiras de viver das camadas empobrecidas.

Essas experiências vividas naquela escola e relacionadas as opções que fui fazendo por certos referenciais confrontaram e relativizaram algumas certezas e aprofundaram os questionamentos que eu ainda trazia, especialmente, em relação ao entendimento da existência de um único jeito de pensar, aprender e agir num mundo marcado por desigualdades e à função atribuída ao conhecimento/educação escolarizada como fator de mudança social. Isso não significa dizer que o conhecimento escolar não seja um elemento/uma estratégia útil à vida das pessoas, mas sim que ele não só não é o único como também deve adquirir diferentes configurações de modo a articular-se às múltiplas e distintas circunstâncias e necessidades.

Nessa direção, passei a pensar no funcionamento das escolas públicas como mecanismos tanto de inclusão social, ao fixar as pessoas num sistema de transmissão de conhecimentos e de procedimentos, como também de exclusão, ao ter como fundamento uma educação de massas centrada em conhecimentos e procedimentos totalizantes e homogeneizadores que desconsideravam (e desconsideram) e não atendiam (e não atendem) as múltiplas e heterogêneas necessidades presentes nelas. Mesmo de modo um tanto genérico como coloquei tal pensamento, com ele não pretendo dizer que tais processos não ocorram em outros tipos de escolas, contudo me interessa discutir aqui, através desse caso, as escolas públicas.

No conjunto dos acontecimentos vividos até então, embora com um certo sofrimento, fui aprendendo os limites da educação escolarizada e, também, os meus – uma educadora com ideais de emancipação e libertação dos/as “dominados/as”. Penso, agora, que tais vivências possibilitaram-me, dentre as aprendizagens que já referi, reconhecer a existência de outras

formas de viver e de tornar-se pessoa que exigem movimentos de resistência e de luta numa sociedade ainda governada por ideais totalizadores, especialmente, quando se refere/dirige aos grupos pobres e a todos/as aqueles/as que integram as chamadas minorias.

Em 1989, ao ser nomeada para assumir o cargo de professora na rede municipal de Porto Alegre, um outro caminho começou a se abrir; voltei à escola regular, trazendo outras “ferramentas”, questões e estratégias...

5.1.5 Retornando à escola regular...

Quando na Escola Aberta, pensava na escola regular como um dos mecanismos de inclusão/exclusão social e perguntava-me se era possível desenvolver propostas pedagógicas, com outros procedimentos e assuntos, numa escola regular. Foi, por um lado, a busca por respostas para essa questão e, por outro, a existência de melhores condições salariais e de trabalho (que diferenciavam, fortemente, as redes municipal e estadual de ensino) que me moveram a retornar a esse tipo de escola. Assim, “ingressei” numa escola localizada no interior de um condomínio habitacional popular, que atendia alunos/as pertencentes a famílias de trabalhadores, e lá fiquei até 1992. Não vou retomar aqui as discussões sobre o funcionamento da educação escolarizada, a disciplinarização, o controle, a normalização e a regulação das pessoas através dos seus dispositivos pedagógicos – conteúdos, avaliação, materiais didáticos, distribuição dos corpos, metodologias,... – e agentes – professores/as –, o que, de certo modo, já tratei em outros momentos deste texto. Ao narrar a passagem por essa escola, pretendo discutir, mais detidamente, a respeito do papel da escola, ou, utilizando-me das palavras de Veiga-Neto, procuro pensar sobre “que fazer com ela” (2000, p. 213) ao trabalhar, pensar e agir nela. Ao discutirmos o papel da escola fora da dicotomia *sucesso-insucesso* dos ideais iluministas, segundo Veiga-Neto (2000), poderemos “deixar espaço para ver outras ‘saídas’ e para fazer da escola um *locus* privilegiado para a resistência, para o exercício de práticas de transgressão dos limites que nos são impostos pela própria *episteme* moderna (ibid., p. 214)”.

Nesse sentido, tenho pensado na configuração da escola como um lugar onde práticas, vozes e pensamentos “ignorados” possam atuar de modo a confrontarem-se com as “múltiplas formas de dominação” (Foucault, 2000, p. 31) que funcionam nas distintas instituições sociais, dentre elas, na escola. Assim, vou utilizar-me de uma experiência passada para pensar

o funcionamento da educação escolarizada numa outra direção, sem que isso signifique desconsiderar ou simplificar as implicações desse tipo de empreendimento, seja no âmbito do exercício do pensamento, seja no da prática, quando relacionado às regras que regulam a educação escolarizada.

Ao relembrar a minha volta a uma escola centrada nas pedagogias tradicionais, nas quais eu também havia pautado minhas propostas, vejo que não foi sem um certo embate “interno” que ela transcorreu. Tal posicionamento, articulado às questões que eu trazia a respeito da possibilidade de empreenderem-se outras estratégias educacionais a partir dos argumentos que fui adquirindo na trajetória que tentei, resumidamente, apresentar neste texto, levou-me a tentar desenvolver algumas ações pedagógicas numa outra direção. É com a intenção de que se pense nas práticas sociais cotidianas como distintos processos que fabricam as pessoas ao inscreverem nos corpos os saberes, os comportamentos, os gestos, os hábitos etc, como também nas possibilidades das práticas escolares configurarem-se como “brechas” para que se confrontem esses elementos sociais que passo a contar e comentar duas situações pedagógicas no estudo do corpo humano desenvolvidas nas turmas de 7ª série daquela escola.

Naquele ano letivo (1992), já era o meu terceiro ano na escola, organizei o estudo do corpo humano em dois grandes temas. No primeiro semestre, o tema de estudo foi o funcionamento do organismo a partir da alimentação, das atividades e da faixa etária da turma (a idade dos/as alunos/as variava dos 13 aos 17 anos). Já no segundo semestre, o estudo tratou dos sistemas reprodutores feminino e masculino a partir dos processos fisiológicos e sociais que eles/as estavam vivenciando.

Tratava-se, então, por um lado, de atender o programa de “conteúdos” estabelecidos para as 7ª séries em que o conhecimento do corpo humano centrava-se (e centra-se ainda) nas denominações, descrições, explicações e conceituações anatomo-fisiológicas dos sistemas e dos órgãos internos apresentadas nos livros didáticos e, por outro, de introduzir as experiências e os questionamentos dos/as alunos/as numa tentativa de integrá-los no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, iniciamos o segundo semestre com a temática “adolescência”. Para tanto, propus que os/as alunos/as, em grupos, desenhassem um ou uma adolescente em papel pardo utilizando o seu corpo como modelo e as imagens de revistas para

representarem as modificações biológicas e sociais que estavam ocorrendo naquele corpo. Previ que as mudanças sociais apareceriam a partir de algumas questões que formulei e que diziam respeito, por exemplo, ao que eles/as gostavam ou não, aos seus temores, aos seus confidentes preferenciais, às suas expectativas para o futuro, dentre outras. Em seguida, os grupos apresentaram suas produções e as discutiram com o grande grupo.

Para organizar a discussão que pretendo conduzir, vou utilizar dois exemplos retirados dos debates que transcorreram numa das turmas. Um deles refere-se às discussões geradas quando um grupo de alunas colocou como preocupação a gravidez. No grande grupo, discutimos se essa situação se constituía em motivo de preocupação, quais eram os principais tipos de preocupações que possuíam relativamente a ela e o que se poderia fazer para lidar com tais preocupações, ou prevenir uma gravidez não desejada. Para esse último aspecto, as alunas, na sua maioria, propuseram o uso de preservativo, o que foi rebatido por alguns alunos. Eles afirmavam ser a gravidez um problema das mulheres, já que o filho era delas, a elas caberia “se cuidar” tomando pílulas, pois usar camisinha era o mesmo que “comer bala com papel”. Essas colocações geraram polêmicas em torno da paternidade e da maternidade e, também, sobre os efeitos dos hormônios e dos contraceptivos no corpo da mulher. Além disso, comentamos o preconceito masculino em relação às mulheres que carregam preservativos na bolsa e buscamos outros temas a serem estudados como, por exemplo, o funcionamento dos sistemas reprodutores relacionado ao uso dos métodos contraceptivos e os seus efeitos. Outro aspecto que chamou minha atenção refere-se aos/às alunos/as associarem o uso do preservativo à prevenção da gravidez, e não à AIDS, o que justifica, por exemplo, a solução das mulheres tomarem pílulas.

Essas formas de pensar o corpo do homem e da mulher expressadas pelos/as estudantes estão incorporadas em distintas experiências cotidianas (elas são reafirmadas nos textos de revistas femininas, nas novelas etc) e configuram os modos das pessoas agirem em relação a si e aos outros, estando também implicadas nas condutas relacionadas à prevenção ou não da AIDS. No entanto, a posição dominante que os “conteúdos” escolares adquiriram nas salas de aula tem gerado um silenciamento em torno das perguntas, das maneiras de agir, dos saberes e dos pensamentos configurados no dia-a-dia dos/as estudantes.

A maneira particular de categorizar, conceituar, pensar, falar sobre o corpo humano imposta pelos “conteúdos” e procedimentos escolares vem excluindo as vozes e as narrativas dos/as estudantes sobre as suas vivências e seus pensamentos relativamente a um dos elementos das suas vidas que se configura, a meu ver, como um dos mais significativos, o seu corpo. Além disso, tais sistemas de significação constituem determinados modos de entender e de agir no corpo que pouco ou nenhum sentido adquirem fora deles. Entender os “conteúdos” e os procedimentos escolares como artefatos/dispositivos implicados na produção de significados que definem a “realidade” e a subjetividade das pessoas, agenciando-as e às suas vidas, têm-me levado a interrogar os pressupostos que regem tais “constructos” disciplinares e a posição que eles assumiram nas práticas escolares. Isso não significa dizer que possa existir uma proposta pedagógica “fora” das imposições de sentido e das relações de poder, mas sim que é na luta por desestabilizar e desalojar os mecanismos de poder que atuam na educação escolar, assim como em outros campos sociais, que me parece possível pensar as práticas escolares.

Num outro momento, um grupo de alunos utilizou imagens de bebidas alcoólicas e cigarros para representar do que mais gostavam, relacionando essas figuras ao lazer e à possibilidade de garantir permanência e aceitação no seu grupo de amigos. Essas colocações produziram discussões em torno da amizade, da pressão do grupo e do “saber dizer não”, como também sobre os efeitos do fumo e do álcool no corpo. Se, por um lado, tais proposições pedagógicas criavam condições que me permitiam conhecer e discutir assuntos, talvez aproximados às experiências de vida e às questões que chamavam a atenção dos/as alunos/as naquele momento, por outro, dessas situações surgiam desafios. Esses relacionavam-se, por exemplo, aos limites do conhecimento específico da disciplina de ciências diante da diversidade de saberes lá representados, às dificuldades da transformação de tais “experiências” em conteúdos escolares e em “notas”. De maneira genérica, tais dificuldades/desafios permitiram-me pensar nos limites das disposições disciplinares e pedagógicas quando se busca atentar para a multiplicidade de questões, pensamentos, atitudes, etc presentes na sala de aula.

Outro aspecto relacionado, ainda, a essas tentativas de “outras” práticas para o ensino de ciências refere-se ao silêncio dos/as professores/as da mesma área de ensino e da supervisão, quando discutíamos nos conselhos de classe os trabalhos desenvolvidos nas salas

de aula e os “problemas” de aprendizagem dos/as estudantes. Essa ação, o silêncio, talvez tenha atuado como uma estratégia de resistência àquelas ações pedagógicas que poderiam colocar em “risco” ou desestabilizar os “acordos” estabelecidos para o funcionamento das práticas naquela escola. Ao discutir a batalha dos saberes em relação aos efeitos do poder dos discursos científicos, Foucault (1998b) refere o silêncio com que as teorias unitárias cercam os saberes genealógicos como um princípio tático que pode mostrar tanto que lhes metemos medo, como que de maneira alguma lhes metemos medo; no entanto, segundo ele, “deveríamos agir como se não lhes metêssemos medo. (...) precisar ou evidenciar o problema que está em jogo nesta oposição, nesta luta, nesta insurreição dos sabres contra a instituição e os efeitos de poder e de saber do discurso científico”(p. 174).

Ao narrar essas experiências passadas, não tenho como propósitos diferenciá-las de outras mais usuais e freqüentes, posicionando-as como propostas “melhores”, e/ou sugerir a possibilidade de desenvolvermos propostas pedagógicas que estejam “livres” dos mecanismos de saber/poder anteriormente tratados. Não pretendo, também, acenar com alguma possibilidade de garantia de transformação da “realidade” dos/as alunos/as através do conhecimento ou da conscientização. Como já referi anteriormente, interessa-me discutir como os processos pedagógicos constroem e restringem as maneiras das pessoas pensarem e agirem, inscrevendo nelas comportamentos, desejos, conhecimentos,..., configurando-se como um dos mecanismos de dominação implicado nos processos de sujeição – “que fabricam sujeitos” (Foucault, 2000, p. 51). Então, nessa acepção, talvez o que seja produtivo corresponda a interrogarmos os critérios e as “normas” que vêm regulamentando a educação escolarizada.

Tal questionamento não significa desconsiderar o conhecimento específico do qual o/a professor/a tornou-se porta-voz; contudo, diante da multiplicidade de elementos sociais que configuram a existência de cada pessoa e as suas necessidades, torna-se relevante que interroguemos tanto os limites do conhecimento e dos meios disciplinares quanto os efeitos dominantes e totalizadores com que tais “verdades” têm sido tratadas. Não significa, também, que estou considerando aquelas estratégias pedagógicas que comentei e que foram as possíveis naquelas circunstâncias como suficientes ou necessárias ao se procurar desenvolver “outras” práticas escolares, especialmente, nos dias de hoje, quando os processos globalizantes e os mecanismos de controle vêm difundindo-se de maneira acelerada e

“imperceptível”, exigindo o acesso e a aprendizagem de outras estratégias e linguagens. Todavia, vale lembrar que um grande contingente de escolas públicas ainda centra os processos de ensino e de aprendizagem nas pedagogias tradicionais, limitando o conhecimento escolar aos “conteúdos” e aos procedimentos apresentados pelos livros didáticos. Não estou, ainda, minimizando ou desconsiderando as dificuldades, os problemas ou mesmo os obstáculos e as contestações decorrentes das problematizações que se possa vir a fazer a respeito das práticas discursivas e não-discursivas que atuam na educação escolar.

Contudo, estabelecer conexões com algumas contribuições da perspectiva foucaultiana possibilitou-me entender os indivíduos como um dos efeitos, mas também como agentes do poder/saber que circula e se correlaciona nas distintas instâncias e instituições sociais, o que tem-me levado a interrogar os efeitos das práticas disciplinares exercidas na escola que, ao sujeitarem os corpos (os gestos, os comportamentos, os pensamentos,..), captura e fabrica tipos particulares de pessoas.

Assim, venho pensando que uma “estratégia de confronto” (conforme Foucault, 1995, p. 248) aos mecanismos de dominação que configuram a educação escolarizada poderia ser discutir e interrogar tal funcionamento e as circunstâncias que o configuram, como também as nossas ações nele (como dispomos os lugares, as falas e os saberes) e os seus efeitos. Na medida em que a função do/a professor/a encontra-se implicada em práticas de significação produtoras de determinadas “verdades” que, ao submeterem e conduzirem as ações possíveis dos indivíduos, fabricam as pessoas, torna-se importante pensarmos nas regras que vêm moldando e regulando o nosso papel como professores/as, uma vez que fazemos parte desse sistema de poder/saber. Dessa forma, se nos dispusermos a confrontar o conjunto dos mecanismos de dominação que se articulam no meio escolar, torna-se importante olharmos e interrogarmos também as nossas ações, colocando-as, permanentemente, sob suspeita (a quem se dirigem, a que discursos e práticas vinculam-se, quais seus objetivos etc). Segundo Silva (1994), os questionamentos postos pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo implicam uma posição mais modesta e limitada por parte tanto do/a intelectual e do/a professor/a quanto do alcance da teoria.

Em relação à posição do intelectual e da teoria, ao discutir com Gilles Deleuze tal questão, Foucault (1998b), diz:

O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco do lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso.

É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional, não totalizadora. Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. Luta não para uma ‘tomada de consciência’ (há muito tempo que a consciência como saber está adquirida pelas massas e que a consciência como sujeito está adquirida, está ocupada pela burguesia), mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los. Uma ‘teoria’ é o sistema regional desta luta (p. 71).

Novamente ressalto que, ao referir aquelas situações vividas na sala de aula, procurei discutir algumas possibilidades, dificuldades e ambigüidades que surgiram quando tentei desenvolver “outras” pedagogias no estudo do corpo humano. Contudo agora, ao entender a produtividade das distintas técnicas – os conhecimentos disciplinares, as estratégias pedagógicas, os procedimentos de avaliação, as distribuições dos lugares, dentre outras – que se articulam nas práticas escolares, fabricando formas particulares de pensar, de agir e de pessoas, considero importante que se pense e discuta coletivamente, nos debates e embates que daí derivarão, algumas “ferramentas”, outras formas de entender e de agir que potencializem e que sejam úteis às pessoas, de modo que elas possam fazer frente aos múltiplos constrangimentos, inclusive os que são postos pela escola, que cerceiam as possibilidades, os comportamentos, enfim os modos de viver e de vir a ser. Cabe salientar que as formas a que me refiro não são necessariamente universais, “livres”, “melhores”, definitivas, mas possíveis, transitórias, coletivas, locais, relacionadas às condições que se apresentam (e apresentarão) em cada contexto escolar.

Foi, em parte, movida pelo desejo de compartilhar com outros/as professores/as algumas aprendizagens, possibilidades, dificuldades e angústias, adquiridas naquelas vivências escolares que segui num novo caminho ...

5.2 Ingressando na formação de professores/as: novos desafios...

5.2.1 A formação de professores/as na SMED

Ao ser convidada a integrar a equipe que compunha a Ativação Curricular de Ciências da SMED (Secretaria Municipal de Educação), num dos encontros periódicos que reuniam professores/as de ensino de ciências da rede com a finalidade de discutir e repensar o ensino nessa

área, escolhi dar um outro rumo ao trabalho que vinha realizando, e esse correspondeu a passar a atuar nos projetos de formação de professores/as. Assim, de 1991 ao final de 1993, atuei no setor denominado Ativação Curricular da SMED de Porto Alegre, desenvolvendo atividades na área do ensino de ciências e da sexualidade. Esse foi um “curto” transcurso, se comparado aos demais trajetos percorridos até então, no entanto, ele me imprimiu importantes marcas. Uma delas refere-se à importância que passei a atribuir à formação continuada dos/as professores/as em serviço, processada a partir de encontros coletivos e sistemáticos entre escolas próximas (de uma mesma região). Parece-me que, dessa forma, criam-se condições para a discussão, a elaboração e o repensar de projetos educacionais produzidos nas escolas, de modo a articulá-los com mais facilidade às culturas e às questões dos locais onde a escola se encontra.

Outra marca relaciona-se ao reconhecimento das dificuldades ligadas a tal empreendimento no contexto da educação pública, cuja matriz situa-se numa modalidade usualmente referida como ensino tradicional e num processo crescente de desvalorização do/a professor/a. A esse aspecto pode-se acrescentar, ainda, a quase total ausência de políticas de formação continuada em serviço que impliquem redução na carga-horária de trabalho e remuneração para qualificação, como também as precárias condições estruturais e materiais da maioria dessas escolas, dentre outros aspectos que não tenho a pretensão de esgotar aqui.

Outra marca, ainda, refere-se às circunstâncias em que me vi inserida, ou seja, atuar como assessora na referida Secretaria. As discussões e as questões que surgiam nos grupos de professores/as com quem atuava, relacionadas ao conhecimento que fui adquirindo nas leituras e nos cursos que realizava, colocaram, novamente, em dúvida os conhecimentos que eu trazia para ocupar aquele lugar. Tais dúvidas moveram-me na direção da Faculdade de Educação da UFRGS, sendo que, inicialmente, convidei professores dessa Instituição para assessorar a equipe da SMED e os/as professores/as da rede e, depois, freqüentei disciplinas como aluna especial e colaborei em projetos nessa Unidade. Posteriormente, passei a atuar como professora no Departamento de Ensino e Currículo/FACED e a cursar o mestrado no CPG em Ciências Biológicas: Bioquímica/ICBS na mesma Universidade.

5.2.2 Um outro caminho: a formação de professores/as na Universidade e a pesquisa acadêmica ...

Sem desprestigiar ou minimizar a importância de alguma pessoa e dos grupos de trabalho e de estudos com quem interagi e aprendi, desde que ingressei nessa Universidade até os dias de hoje, seja como aluna das disciplinas dos Cursos de Pós-graduação, seja participando em Projetos de Pesquisa, passo a discutir, brevemente, aqueles aspectos da pesquisa realizada no Curso de mestrado que vejo estarem implicados neste estudo, embora aquela tenha sido desenvolvida em uma outra perspectiva.

Na dissertação, denominada “Concepções sobre o processo digestivo humano: uma avaliação das diferentes compreensões percebidas em alunos do segundo grau e cursos de ciências biológicas, a partir de uma revisão histórica”, realizei uma revisão histórica do processo do conhecimento do conceito de digestão humana da Antigüidade ao século XX. Essa dimensão do estudo possibilitou-me pensar no conhecimento científico como efeito de um processo, cujas relações entre os conceitos científicos, os procedimentos e as tecnologias constituem os significados dos conceitos científicos e dos modelos explicativos voltados ao esclarecimento dos objetos científicos em diferentes épocas. Relacionando-se a essa rede que constrói os sentidos dos conceitos científicos, dificultando ou facilitando a ocorrência de mudanças conceituais encontravam-se, também, o que a teorização de que me vali definia serem as condições “externas” à ciência. Segundo Kuhn (1978, p.180), um dos autores a que recorri para desenvolver aquele estudo, são as relações com outros conceitos científicos, os procedimentos de manipulação e as aplicações do paradigma²⁸ que conferem significado aos conceitos científicos, enquanto mudanças no sistema de relações ou do contexto vão originar revoluções nesses conceitos. Tais entendimentos chamaram-me a atenção tanto para o caráter construído do “objeto” científico quanto para a existência de uma rede que integra categorias, conceitos e manipulação de instrumentos capaz de moldar o olhar ou a forma como o cientista “vê” o fenômeno. Isso levou-me a problematizar a imagem usualmente atribuída à atividade científica no que se refere à realização de descobertas e de invenções individuais dos “fatos” científicos e a sua neutralidade.

²⁸ Para Kuhn (1995), o paradigma pode ser entendido como um modelo ou padrões aceitos, no sentido de “um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas ” (p. 43 - 44).

O entendimento que adquiri naquele estudo – do conhecimento científico como uma prática social de significação e re-significação do “real”, portanto, como produtora de “verdades” histórica e socialmente contingentes (Souza, 1998) –, relacionado a estudos posteriores acerca dos processos implicados nas práticas científicas (Lenoir, 1997 e Latour & Woolgar, 1997), levaram-me a interrogar, também, tanto as possibilidades da ciência de alcançar a realidade e de ser universal quanto a “visibilidade” que os seus *constructos* parecem ter quando os apresentamos aos/às demais pessoas, especialmente nesse caso, os/as estudantes que não compartilham da mesma rede de significação.

Ao analisarem a construção social de um fato bem instituído, o TRF(H) – *Thyrotropin Releasing Factor - Hormone* – Latour & Woolgar (1997) especificam os diversos sentidos que essa palavra, fator (hormônio) de liberação da tirotrópina, adquire em função da rede em que ela se encontra posicionada conferindo-lhe significado. Os autores (ibid.) também mostram como o significado do TRF transforma-se segundo a rede particular de indivíduos para os quais ele se dirige. Para os autores:

(...) Fora dessas redes, o TRF não tem existência própria. Nas mãos de pessoas totalmente externas à área, e desprovido de qualquer etiqueta de identificação, o TRF não passa de um ‘pó branco banal’. Só pode tornar-se o TRF quando colocado na rede da química dos peptídios, da qual é originário. Mesmo um fato bem instituído perde sentido quando separado de seu contexto (ibid., p.106-107).

Tais entendimentos acerca dos diversos sentidos que as palavras adquirem segundo o contexto em que são empregadas têm-me levado a considerar que, caso não criemos as condições materiais necessárias para inserir os/as outros/as na rede conceitual e instrumental da qual representamos determinados enunciados, escritos ou falados, corremos o risco de deixar de “fora” aquelas pessoas que não compartilham das regras e dos códigos de significação das disciplinas científicas. As metáforas que utilizamos para explicar, descrever e inscrever os “objetos”²⁹ não só criam as “verdades” que dizemos existir e pomos no mundo, mas constroem o “mundo”.

²⁹ Segundo Latour e Woolgar (1997), um objeto “não passa de um sinal que se distingue do ruído de fundo geral do campo e do ruído produzido pelos instrumentos”(p.129); os objetos, dentre eles a substância TRF, “são constituídos pelo talento criativo dos homens da ciência” (p.131). Isso não significa colocar em questão a solidez do fato, mas sim considerar “o procedimento, o lugar e a motivação que contribuíram para que esse fato fosse estabelecido”(p.129).

Esses estudos e algumas contribuições de Foucault levaram-me a pensar nos sentidos das palavras como vinculados aos discursos em que se localizam e a interrogar o efeito dos conceitos, definições, categorizações, enquadramentos, enfim, das “verdades” que pomos para os/as estudantes nas práticas escolares. Os discursos, diz Foucault (1995), os conjuntos de regras que definem o “regime dos objetos” (p. 56), mais do que conjuntos de signos que remetem a conteúdos ou representações, são “práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam”(ibid.). Num outro momento de seus estudos, em que discute as relações entre verdade e poder, Foucault (1998b), ao se referir à verdade, vai dizer:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.12).

Dentre as características historicamente relevantes do funcionamento político da verdade na sociedade ocidental, Foucault (1998b) destaca: “a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (p.13). Na perspectiva foucaultiana verdade e poder encontram-se intrinsecamente implicados, conforme Foucault (1998b), “não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (p. 180). Sob esse ponto de vista, as práticas científicas, dentre elas as disciplinas, podem ser pensadas para além de uma prática de significação cultural (Lenoir 1997a, 1997b) e de redes de inscrições e de significações científicas (Latour & Woolgar, 1997), mas também como práticas sociais profundamente implicadas em relações de poder. Nesse aspecto, tais práticas, ao produzirem tipos particulares de saberes, pessoas, habilidades, instrumentalidades, dentre outros elementos, podem ser pensadas como mecanismos de dominação que, ao mesmo tempo, marginalizam e homogeneizam a multiplicidade dispersa coexistente na sociedade.

O que está em questão nessa discussão não se refere à relevância ou não das práticas científicas, mas sim aos efeitos das suas verdades que, ao produzirem maneiras particulares de ver e agir no mundo, fabricam o próprio mundo e nele as pessoas, excluindo os demais saberes, práticas, falas, enfim, aqueles e aquelas que não compartilham do regime científico.

Ao discutir os caminhos de produção da verdade na nossa sociedade, Foucault (1998b) refere a ciência como

a coerção ao verdadeiro, a obrigação de verdade, os procedimentos ritualizados para produzi-la há milênios atravessam completamente toda a sociedade ocidental e agora se universalizaram para se tornar a lei geral de toda civilização” (p. 156). Na continuidade, vai interrogar o filósofo “Qual é sua história, quais são seus efeitos, como isso se entrelaça com as relações de poder? (ibid.).

Esses questionamentos, em meu entendimento, tornam-se importantes quando buscamos interrogar a naturalização e a pretensa neutralidade e universalidade das práticas científicas como também as suas extensões a outros espaços sociais, como, por exemplo, as instituições educacionais. Nessa direção, historicamente, tem-se postulado para o ensino, para que ele se caracterize como científico, a necessidade de nele serem reproduzidas circunstâncias que tornam visíveis alguns “fatos” e situações qualificadas como científicos. Isso é visto como característico, por exemplo, do que ocorre nos laboratórios de pesquisa, levando, ainda hoje, a ser proposta, especialmente para o ensino de ciências, a necessidade do espaço do “laboratório” nas escolas e de serem desenvolvidas práticas específicas nele. Todavia, quero marcar que, se as “verdades” não se encontram “soltas no mundo à espera de serem alcançadas”, mas são efeitos de determinadas circunstâncias, discursos e práticas que as fabricam, sendo, portanto, impossível reproduzi-las para aquela pessoa que se encontra “fora” dos sistemas de significação de tais “verdades”, essas não existem, ou dito de um outro modo, a materialidade que dizemos existir no mundo assume outros significados que são, também, histórica e socialmente contingentes. Dessa forma, tanto as práticas discursivas quanto as materialidades que fabricam podem ser pensadas como descontinuidades e acasos que vão se apresentando aos sujeitos e não como continuidades, como geralmente as consideramos por assumirmos uma visão historiográfica³⁰ da história; sendo assim, não será a simples recitação e apresentação de conceitos, modelos e descrições dos “fenômenos” científicos tornados necessidades universais que lhes dará visibilidade e, muito menos, possibilitará a sua apropriação.

³⁰ Estou referindo-me a visão histórica que privilegia a compilação de sucessões ou seqüências cronológicas de fatos do passado, conferindo-lhes linearidade e continuidade.

Nessa direção, Popkewitz (1994), ao discutir os efeitos do campo disciplinar a partir da história, chama a atenção para os procedimentos que, ao aplicarem categorias e tipos de raciocínio histórico, constroem os fenômenos num determinado campo social. Segundo ele, isso não significa dizer que “não ocorram ‘coisas’ no mundo, mas que as práticas lingüísticas dos campos disciplinares envolvem certas regras de expressão e censura do significado, que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação”(p.175). Mediante a utilização das regras disciplinares, “as ‘coisas’ do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados” (ibid.), não existindo, dessa forma, “fora” delas.

Ao abordar a questão do conhecimento retomando a obra de Nietzsche, Foucault (1999b) discute o conhecimento como uma invenção, aquilo que tem um pequeno começo, baixo, mesquinho, da ordem do acontecimento, inconfessável e que produz ruptura em oposição à origem que significa dizer que o conhecimento está dado, seja num campo metafísico, seja na natureza humana. Na medida em que o conhecimento não faz parte da natureza humana, não é instintivo, ele é “luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento”(p. 17). Não há, portanto, segundo o filósofo, previamente nenhuma afinidade e continuidade entre as coisas a conhecer, a natureza humana e o conhecimento; entre o mundo e a natureza humana existe algo que se chama conhecimento, cuja raiz funda-se em relações de dominação, violação, luta, ódio, embate diante das coisas a conhecer e do instinto humano.

Essas proposições acerca do conhecimento, enquanto efeito de práticas sociais específicas que, ao fabricarem e colocarem no mundo determinadas “coisas” constituem modos de conhecer e de pessoas que não estão dados previamente, têm me levado a interrogar alguns critérios e as regras que, em nossa sociedade, vêm regendo as práticas implicadas nessas produções que, nesse caso, dizem respeito as dos/as educadores/as e pesquisadores/as. Relacionando-se a esse efeito e, de certa forma tornando essa questão mais presente, encontram-se os processos de marginalização que essas práticas têm produzido ao engendram determinados tipos de objetos e de pessoas no mundo e ao deixarem, na sua exterioridade, outras categorias também possíveis. Ao discutir, na *Ordem do discurso*, os procedimentos internos ao discurso que exercem seu controle e apropriação, Foucault (1998a) vai referir a educação “como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (ibid., p. 44). Seguindo no

texto, ao tratar dos procedimentos de sujeição do discurso – os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais – que, ao se articularem, possibilitam a distribuição dos sujeitos que falam nos distintos discursos e a apropriação dos discursos por determinados tipos de sujeitos, o filósofo interroga:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma ‘escritura’ (a dos ‘escritores’) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma forma um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (ibid., p. 44).

Integrando esses entendimentos e questões, outro aspecto que articula a revisão histórica que realizei no mestrado com este estudo refere-se ao entendimento da existência de um processo sócio-histórico que, desde a Antiguidade, vem configurando distintos sentidos à categoria organismo. Não tenho como propósito discutir, aqui, tal processo, mas sim apontar alguns elementos, especialmente, os que emergiram a partir do século XIX e que, a meu ver, ainda hoje regulam a maneira de pensar e de conhecer o corpo humano no ensino da biologia.

Desde aquela época, a biologia, ao relacionar os conhecimentos e os procedimentos da anatomia, da fisiologia, da histologia, da citologia e da genética e, posteriormente, no século XX, os da bioquímica para conhecer, descrever e explicar a parte interna dos seres vivos e nela a vida, vem engendrando o organismo como um modo particular de pensar, conhecer, agir e nomear o corpo humano. Segundo Foucault (1987), na época clássica, a História Natural olhava o visível dos seres vivos, as características da superfície do corpo e a forma e a função dos órgãos através da anatomia, estabelecendo as semelhanças e as diferenças ordenadas num quadriculado taxonômico. Na *episteme* moderna, ao se tomar a vida como um objeto empírico, criaram-se as condições para a constituição da biologia. Nela se instituiu uma nova forma de olhar para o ser vivo que, ao se dirigir para o seu interior, procurando, nas funções dos órgãos e dos sistemas, as suas correlações na anatomia comparada, cria, ao mesmo tempo, o interior do organismo vivo e os elementos exteriores que integram o corpo, possibilitando-lhe a existência da vida. Para Foucault (1987):

A partir de Cuvier, o ser vivo se envolve sobre si mesmo, rompe suas vizinhanças taxonômicas, se arranca ao vasto plano constringente das continuidades e se constitui num novo espaço: espaço duplo, na verdade – pois é aquele, interior, das coerências anatômicas e das compatibilidades fisiológicas, e aquele, exterior, dos elementos onde ele reside para deles fazer seu próprio corpo. Todavia, esses dois

espaços têm um comando unitário: não mais o das possibilidades do ser, mas o das condições de vida (p.290).

Se a época clássica privilegiara os valores vegetais, segundo o filósofo, doravante, quando os caracteres e as estruturas se dispõem em profundidade em direção à vida, será o corpo do animal que se transformará numa figura privilegiada, onde se encontram ocultos seus órgãos, funções e essa força distante que o mantém vivo, uma vez que ele “deixa melhor perceber o que é o seu enigma”(Foucault, 1987, p. 293). Na modernidade o corpo do animal, dentre eles, o humano, será tomado como objeto de conhecimento, uma vez que é dele e nele que se buscará explicar a vida.

Historicamente, embora com distinções, o pensamento científico moderno, e nele a biologia, ao aplicar a visão *mecanicista*³¹ no conhecimento dos seres vivos, dentre outras implicações, vem reduzindo o corpo aos seus menores constituintes e à categoria biológica o organismo³². Tal maneira de pensar, conhecer, nomear e explicar o corpo humano, engendrada nessa discursividade científica, vem produzindo formas de pensar fragmentadas em relação a sua constituição, ao seu funcionamento e aos processos que nele ocorrem, como também desvinculadas das suas inter-relações com as condições históricas e ambientais/culturais em que se encontra relacionado. Dela resulta um enquadramento disciplinar, no qual o corpo é tomado como objeto e “lugar” de produção de saberes e de procedimentos específicos, cujas versões estenderam-se ao ensino de Biologia, seja nas universidades, seja nas escolas. No caso da educação escolarizada, as pedagogias empregadas no estudo do corpo humano, ao tomarem como referência as categorizações, as explicações, as descrições, os procedimentos das disciplinas acadêmicas que já referi – a anatomia, a fisiologia, a histologia, a citologia, a genética, a bioquímica –, vêm inscrevendo o corpo como “pura” descrição anatômica, fisiológica, morfológica, metabólica, etc, ou seja, como um organismo a-temporal e universal sem relação com os acontecimentos que o configuraram (e configuram) cotidianamente e o posicionaram (e posicionam) no mundo como dotado de particular gênero, etnia, sexualidade, comportamentos, etc. Entender essas categorizações, dentre elas, a de organismo, e esses procedimentos, que engendram a maneira como pensamos e agimos em relação ao corpo

³¹ Em linhas gerais, na visão mecanicista, conhecer a natureza significa aplicar a experimentação e os métodos analíticos fundados na lógica e na linguagem matemática (Kesserling, 2000; Grün, 1994).

³² Uma discussão a respeito da categoria biológica de organismo como uma construção da discursividade da Biologia a partir dos estudos de Donna Haraway, ver Luis Henrique dos Santos, 2000.

humano na sala de aula – um fenômeno biológico sem vida –, como efeitos das práticas discursivas da biologia, levou-me e vem-me levando a interrogar as pedagogias instituídas na educação escolar para o estudo do corpo humano.

Relacionados a esses entendimentos e a essas questões, encontram-se, ainda, os aspectos vinculados à dimensão da pesquisa de mestrado que foi realizada na esfera educacional, em que procurei conhecer algumas dimensões das compreensões dos/as estudantes sobre o processo digestivo humano através de um questionário. Naquela situação, chamou-me a atenção a frequência com que os/as alunos/as do segundo grau usaram em suas respostas o termo corpo, enquanto que, nas respostas daqueles/as que freqüentavam os cursos de Ciências Biológicas, aparecia mais referido o termo organismo. Essa ocorrência nas respostas dos/as estudantes, relacionada aos entendimentos já referidos que eu vinha adquirindo sobre os processos associados à construção do conhecimento científico, chamou novamente minha atenção, naquela época, para as possíveis relações entre as condições sociais em que as pessoas se encontram na constituição dos seus conhecimentos, como também para a possibilidade de coexistirem diferentes sentidos para os termos que utilizados.

Esses entendimentos, adquiridos no estudo de mestrado, relacionados a outros de que fui me apropriando na leitura e discussão dos autores já mencionados, dentre os quais destaco pensar as categorias, os procedimentos e os pensamentos empregados no estudo do corpo humano como efeitos das disposições do campo da disciplina biológica, levaram-me à proposição de um segundo³³ curso para professores/as de biologia. Com ele pretendia discutir e pensar em conjunto com outros/as professores/as tais entendimentos e questões sobre o corpo humano e as práticas escolares utilizadas no estudo do corpo. Assim, de meados de 1997 a meados de 1998, desenvolvemos³⁴ o curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”, o qual passo a contar e a comentar abaixo.

³³ Refiro-me a esse curso como sendo o segundo, porque, no ano de 1996, havíamos desenvolvido o curso “Fluxo de Matéria e energia no Universo”, vinculado ao programa de apoio ao melhoramento do ensino de ciências no segundo grau, articulado com o Programa Prociências/Capes, oferecido para professores/as de Biologia da Rede Estadual de Educação de Porto Alegre.

³⁴ Refiro-me à organização do Curso no plural porque da sua estruturação ao seu desenvolvimento ele contou com a colaboração não só do grupo que compunha a Linha de Pesquisa “Estudos em Educação em Ciência”, Diogo Souza, Loredana Susin, Lizelle Berrutti, João Carlos Cavedini, Patricia Marques, mas também com a colaboração de professores da FACED, Fernando Seffner, do campo da História e Luiz Henrique dos Santos,

5.2.3 Narrando o curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”³⁵:

Do curso participaram trinta professores/as de biologia do Ensino Médio, da Rede Estadual de Porto Alegre, sendo vinte e oito mulheres e dois homens que viviam em meio urbano e trabalhavam em escolas localizadas nas zonas centrais da cidade. Com ele visamos problematizar o predomínio do discurso biológico nas práticas pedagógicas utilizadas no estudo do corpo humano a partir da vivência de atividades que favorecessem pensar o corpo como um “híbrido” produzido na interação do biológico com a cultura (Santos, 1998). Ao discutir os procedimentos que, ao mesmo tempo, controlam, selecionam, organizam e redistribuem o discurso na sociedade, Foucault (1998) refere a disciplina como um princípio de controle da produção do discurso na medida em que ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Assim, os discursos e as práticas discursivas da biologia, ao criarem categorias (o *organismo*) e modos de nomear e conhecer as estruturas dos seres vivos, produziram e produzem a dicotomia corpo/organismo. Autores como Haraway (*apud*, Santos 1998), Latour (1997) e Lenoir (1997), ao discutirem os processos sociais e históricos que produziram os conceitos da biologia – o *organismo* e a *natureza* – e os *atos* científicos, dão visibilidade ao caráter construído dessas categorias e questionam os processos históricos que as naturalizam e universalizam.

O enfoque do curso³⁶ vinculou-se ao campo dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, uma vez que nos propusemos a discutir o envolvimento de algumas práticas culturais, implicadas com e no interior de relações de poder, no âmbito da produção de domínios culturais supostamente separados – crença popular e ciência – e do cotidiano das pessoas (Giroux, 1995). Na cultura, entendida tanto como uma forma de vida quanto toda uma gama de práticas culturais de significação (Nelson e outros, 1998), são exercidas disputas

biólogo e doutorando, e de professores/as do Departamento de Bioquímica/ICBS, Marcos Luiz S. Perry e Elizabete R. da Rocha.

³⁵ O trabalho desenvolvido no Curso foi apresentado no VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”/ Simpósio Latino-Americano da IOSTE (International Organization for Science and Technology Education) que ocorreu de 02 a 04 de Fevereiro de 2000 na Faculdade de Educação da USP, cujo texto “Discutindo o curso, uma releitura da dicotomia corpo/organismo” foi publicado na Coletânea do Encontro nas páginas 684 - 687. Para narrar o curso, na Tese, estou utilizando parte dessa publicação.

³⁶ As referências bibliográficas utilizadas como apoio na estruturação e desenvolvimento do curso encontram-se abaixo das referências bibliográficas desta introdução. Escolhi incluir essa bibliografia com a intenção de situar o/a leitor/a em relação às perspectivas que estavam orientando o trabalho naquele momento.

de poder que produzem os significados daquilo que será ou é relevante culturalmente para os grupos sociais. Assim, torna-se necessário interrogar as práticas sociais institucionalizadas, dentre elas, a educação escolarizada e os seus processos de significação.

Na estruturação desse curso, assumimos uma perspectiva que buscava articulações entre o discurso biológico e outros acerca do corpo humano e que visava criar condições para os/as professores/as intervirem nos conteúdos e enfoques de ensino desse campo. O seu planejamento envolveu profissionais de vários campos – biologia, medicina, educação, história, bioquímica – que procuraram integrar temáticas como sexualidade, gênero, padrões estéticos, emoções, características individuais de âmbito genético, ambiental e cultural, desenvolvimento e nutrição, saúde e doença, morte simbólica e biológica, ecologia urbana e vida em uma rede discursiva que nos parecia ser capaz de dar conta do tema corpo-organismo numa perspectiva bio-social. Foi dessa “rede” que tratamos no curso para tentar rever e construir um “currículo” de curso que atentasse aos interesses do grupo. Dessa forma, buscamos refletir sobre a dinâmica de seleção e de organização dos conteúdos no processo ensino-aprendizagem, tomando o currículo como um “constructo” social.

O curso abrangeu três etapas. Nos primeiros encontros, visamos problematizar a compreensão de que a identidade é inata – geneticamente pré-determinada – e criar condições para que os/as professores/as refletissem sobre a existência de “marcadores” sociais que produzem efeitos imbricados nos aspectos bio-culturais da vida das pessoas, constituindo as suas identidades. Neles discutimos sobre: a história do nome desses/as professores/as e como eles e elas se identificavam com o nome recebido a partir de conversas sobre os motivos envolvidos na escolha dos seus nomes e de como eles/as se viam em relação a esses nomes; como eles e elas se relacionavam aos legados familiares e à herança (genética) a partir de fotos de família que compuseram um “Memorial fotográfico”; os discursos sociais que constituem as nossas representações do corpo a partir de figuras de revistas utilizadas na construção de uma “Linha Social da Vida”; e as influências culturais nos hábitos alimentares desses/as professores/as a partir da elaboração de cardápios de finais de semana, datas comemorativas e diferentes estações do ano. Nesses encontros, as discussões integraram diversos campos, visando ampliar e ressignificar temáticas geralmente abordadas na perspectiva disciplinar, neste caso, a da biologia.

A segunda etapa do curso correspondeu à elaboração de projetos pelos/as professores/as. As temáticas escolhidas foram: Nutrição, Ciclo vital, Vida-Morte, Ecologia, etc, num enfoque que integrou tanto temas do campo biológico – a fotossíntese, a nutrição humana, a digestão, a respiração celular, os fatores bióticos e abióticos do ambiente – quanto de outros campos – as influências histórico-culturais e as intervenções humanas no ambiente e no modo de vida das pessoas.

A terceira etapa compreendeu o desenvolvimento das propostas pedagógicas em suas salas de aula, com concomitante relato e análise dessas experiências e, também, palestras abordando temáticas dos campos da saúde, bioquímica, ecologia urbana,..., consideradas necessárias pelos/as professores/as para a execução dos seus projetos. A etapa final correspondeu à apresentação e à análise do desenvolvimento dos projetos pelos/as professores/as seguida de debates. Com esse momento, visamos criar condições para os/as professores/as, ao refletirem sobre as suas experiências, talvez perceberem outras maneiras de ver, compreender e construir as suas práticas pedagógicas.

As questões discutidas no curso, sucintamente apresentadas aqui, talvez tenham contribuído para que os/as professores/as viessem a pensar no corpo como efeito de distintas práticas sociais com as quais se interage desde que se nasce e nas práticas escolares empregadas para estudar o corpo humano como uma maneira particular de pensar, categorizar e configurar o corpo. Talvez tenham possibilitado, também, que eles e elas olhassem a disciplina como um “constructo” social produzido no interior de determinados regimes de verdade discursivamente constituídos e implicados em relações de poder num determinado contexto sócio - histórico e viessem a afrouxar os “nós” disciplinares, “borrando” fronteiras. Esse tipo de ação pode favorecer a ampliação da comunicação e do debate entre os campos disciplinares e, com isso, produzir outras formas de pensar, entender e interagir nas práticas que produzimos nas salas de aula.

5.2.4 Escolhendo o objeto, o corpo, e as estratégias de análise ...

Ao olhar, agora, essa historização das trajetórias que fui percorrendo como uma educadora vinculada ao campo científico da Biologia, penso que nela fui procurando entender como nesse processo foram sendo constituídas e reconfiguradas as problematizações, os pensamentos e as maneiras de atuar e falar em relação às pedagogias e aos “conteúdos”

escolares e aos efeitos dessas tecnologias nas salas de aula. Nesse processo, procurei ver, também, como nesses acontecimentos foi sendo construída a questão com a qual me ocupo nesta Tese, o corpo. Assim, vejo que algumas inquietações vinculadas às proposições estabelecidas *a priori* pelas disposições disciplinares dos campos biológico e educacional, que inscrevem os corpos e os modos de vida das pessoas ao configurarem e regularem a existência de determinadas maneiras de pensar e de agir no corpo relacionadas às leituras e às discussões que eu vinha fazendo dos autores/as, alguns já mencionados/as e com quem fui estabelecendo conexões, levaram-me não só à escolha do tema corpo para a realização deste estudo, mas também à discussão dele, tomando como objeto os três primeiros encontros do curso acima referido. Na medida em que, a meu ver, os encontros denominados **Histórias dos nomes, Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?** e **“Implicações da disciplina biológica e da mídia na constituição do corpo e da vida”** criavam condições para eu pensar e discutir o caráter construído dos corpos nas práticas sociais que se encontram “fora” da sala de aula; uma tentativa de dar “visibilidade” à história das pessoas, geralmente silenciada nas salas de aula, o que se tornou um dos principais propósitos deste estudo.

Nesse sentido, neste estudo, inicialmente olhei para esses momentos questionando como esses/as professores/as de Biologia falavam do seu corpo e do corpo em suas práticas pedagógicas e, no seu andamento, passei a procurar ver como as práticas culturais da família, da mídia e da educação escolarizada atuam e constituem as pessoas. Para tanto, como o curso havia sido gravado em vídeo³⁷, uma estratégia da análise correspondeu à transcrição das fitas desses encontros. Outra correspondeu a examinar, nas falas transcritas e em outras produções desses/as professores/as, como os cartazes, o modo como o corpo foi narrado. Examinei, também, nas “cenas” das atividades vividas no curso, como tais condições criaram determinados significados atribuídos ao corpo que tomei como efeitos dessas circunstâncias, portanto, parte daquilo que esses/as professores/as tinham a dizer a respeito desse assunto.

Nessa techedura da Tese, foram sendo configurados os seus propósitos: interrogar o binarismo corpo/organismo instituído pelo regime da Biologia, questionar a disposição dominante das práticas discursivas e não discursivas do campo biológico nas práticas da

educação escolarizada e entender como algumas práticas culturais engendram o corpo, valendo-me de contribuições dos/as autores/as do campo dos Estudos Culturais nas suas versões pós-estruturalistas, de Foucault e, também, de autores que vêm se utilizando das contribuições de Foucault na pesquisa educacional, como Jorge Larrosa, Thomas Popkewitz, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria e Mariano Narodowski, por exemplo.

A cada momento da Tese, apresentada em três artigos, fui lançando mão desses estudos na tentativa de responder às questões que eu ia me fazendo (e que iam me fazendo, por exemplo, quando da apresentação dos trabalhos em eventos científicos) e para tornar “visível” aquilo que eu procurava “ver” e fazer “ver” relativamente ao papel da práticas culturais na produção do corpo. Dessa forma, fui utilizando os/as autores/as e suas contribuições de modo interessado para atender às necessidades que iam emergindo nos distintos momentos e circunstâncias em que se configurava esse estudo.

Para essa estratégia de análise, recorri a algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais. Não pretendo desenvolver aqui uma discussão a respeito das conexões que fui procurando estabelecer com esse campo de Estudos, uma vez que as discuto no segundo artigo desta tese. No entanto, visando esclarecer os motivos que me levaram a escolher essa maneira de proceder e de pensar esse estudo, considero relevante destacar, mesmo que de modo genérico, as contribuições em que fui me apoiando. Uma delas relaciona-se ao entendimento sobre o papel dos sistemas de significação instaurados em distintas práticas e instituições culturais – a família, a mídia, a educação escolar, a academia etc –, que, ao correlacionarem práticas, linguagens e códigos culturais, constroem os significados que são postos no mundo (Hall, 1997b). Ao mesmo tempo, tais sistemas de significação cultural criam formas particulares de falar e de agir relativamente aos significados que, ao serem inscritas nos corpos, encontram-se implicadas na configuração das pessoas e dos seus modos de viver. Tais entendimentos dos processos de significação cultural e da cultura como estendendo-se a uma multiplicidade de práticas e de instituições, levaram-me a examinar como funcionam algumas práticas culturais que, habitualmente, ocorrem na família, na mídia e na educação escolar na constituição dos corpos. Para examinar tais práticas, procurei estabelecer uma outra

³⁷ Destaco que contamos com a autorização dos professores/as tanto para a filmagem do curso como para a

aproximação com o campo dos Estudos Culturais no que se refere a sua postura em adotar uma perspectiva “contra-disciplinar”(Nelson e outros,1998, p. 13). Ao rejeitar o estabelecimento de uma metodologia vinculada a uma única tendência, esse campo vem utilizando-se de distintas disciplinas para analisar os aspectos culturais da sociedade contemporânea e para produzir o conhecimento exigido para um determinado projeto. Como sugere Johnson (1999), os Estudos Culturais têm sido vistos como “um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil (...)” (p. 10) sobre a multiplicidade de aspectos que configuram as culturas humanas. Ou, ainda, segundo Nelson e outros (1998), a posição desse campo em não ter uma metodologia que assuma como sendo sua para a análise das práticas culturais vem marcando as suas estratégias como ambíguas ou uma *bricolage*, uma vez que a escolha das práticas de pesquisa é pragmática, estratégica e auto-reflexiva, sendo relacionada às questões que são feitas e ao contexto em que essas ocorrem. Nessa perspectiva, conforme as circunstâncias deste estudo – examinar narrativas relacionadas às práticas da família, da mídia, da educação escolar e, nela, das disciplinas – e os problemas e as questões que iam surgindo em cada um desses momentos do estudo fui, procurando estabelecer conexões com autores/as de distintos campos numa tentativa de empreender uma análise articulada ao contexto em que era produzida.

Outras contribuições para essa opção de proceder ou de “teorizar” encontrei em Foucault. Sem pretender analisar os estudos desenvolvidos por Foucault³⁸ destaco, alguns aspectos das análises empreendidas por ele na tentativa de explicitar algumas aproximações que fui estabelecendo com as suas perspectivas analíticas. Ao comentar, por exemplo, *Na arqueologia do saber*, a respeito da tarefa que empreendeu nos estudos relacionadas ao domínio arqueológico – *História da Loucura*, *Nascimento da Clínica* e *As palavras e as coisas* – Foucault (1995b) refere-a como uma empresa em que são colocados em questão os métodos, os limites, os temas da história das idéias, as sujeições antropológicas, buscando mostrar como essas sujeições foram formadas. Tais tarefas, segundo ele, foram “esboçadas

utilização desse material na pesquisa.

³⁸ A esse respeito, no meu entender, a cada obra o próprio Foucault discute as questões e os métodos que foi utilizando nos três domínios dos estudos que empreendeu, como também em algumas entrevistas apresentadas na *Microfísica do poder*. Nesse sentido, existem também estudos como os realizados, por exemplo, por Roberto Machado (1988; In: *Microfísica do poder*, 1998), Esther Diaz (1995), Miguel Morey (In: *Tecnologias del yo*, 1996), Veiga-Neto (1996), Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (In: *Saber e verdade*, 1991), Antonio Cristian Saraiva Paiva (2000).

em uma certa desordem e sem que sua articulação geral fosse claramente definida”(p. 17-18). Ao discutir sobre o método da análise histórica que empreendeu, liberado do tema antropológico, Foucault (ibid.) refere que a teoria que se esboça encontra-se com as pesquisas já realizadas numa dupla relação:

Ela tenta formular, em termos gerais (e não sem muitas retificações e elaborações), os instrumentos que essas pesquisas utilizaram ou criaram para atender às necessidades da causa. mas, por outro lado, ela se reforça com os resultados então obtidos para definir um método de análise que esteja isento de qualquer antropologismo. O solo sobre o qual repousa é o que ela descobriu. As pesquisas (...) foram tentativas de certa forma cegas: mas elas se esclareciam sucessivamente, não somente porque precisavam pouco a pouco, seu método, mas porque descobriram – neste debate sobre o humanismo e antropologia – o ponto de sua possibilidade histórica (p. 18 -19).

Tais comentários a respeito das análises históricas que Foucault empreendeu mostram uma perspectiva que amplia o entendimento que se tem de método e de teoria, uma vez que ambos não só encontram-se intrinsecamente relacionados, mas também orientados por princípios e instrumentos definidos e reformulados a partir do processo e das necessidades do andamento da pesquisa. Ao discutir as razões pelas quais as teorizações de Foucault distanciam-se e apresentam uma grande descontinuidade do que se entende e se pratica como teoria, Machado (1998) refere que para Foucault a teoria é “provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado”. Segundo Machado (ibid.), as análises arqueológicas e genealógicas empreendidas por Foucault não tiveram como propósitos fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema, mas desenvolver análises fragmentárias e transformáveis.

Ao discutir com Gilles Deleuze sobre o papel da teoria para o intelectual, Foucault (1998b) refere a teoria não como a expressão e a tradução de uma prática, mas sim como “uma prática. (...) local e regional, (...): não totalizadora” (p. 71). Ao que, a seguir, Deleuze coloca “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione. (...)”(p. 71).

Tais perspectivas levaram-me, então, não só a não propor *a priori* a maneira de proceder e de pensar esse estudo, mas também a de ir construindo-o a partir das necessidades, dos “resultados” e das questões que iam surgindo no seu andamento e que funcionavam como pontos de apoio para a sua realização. Nesse sentido, as análises que realizei se configuram como contingentes, provisórias, limitadas àquelas situações e aos momentos em que transcorreram, sem a pretensão de terem alcançado respostas definitivas e de estenderem-se a outros estudos.

Desse modo, esta Tese foi configurando-se num caminho sinuoso em que os distintos questionamentos que iam emergindo no seu transcurso levavam, ao mesmo tempo, a novos percursos e, neles, à utilização de autores/as cujas aproximações não ocorreriam sem dificuldades³⁹. É com o propósito de mostrar os percursos do estudo e as escolhas que fui fazendo que conto a seguir os movimentos que empreendi em cada momento desta Tese, estruturada em três artigos.

No primeiro artigo, intitulado “Histórias de nomes e a produção de identidades”⁴⁰, examinei, nas narrativas dos/as professores/as, como os enunciados posicionavam as pessoas e como alguns elementos sociais implicados em relações de poder presentes nas práticas familiares construía os significados. Com a pretensão de entender como práticas habituais como a escolha do nome marcam e moldam as identidades das pessoas e dos grupos familiares, utilizei os estudos de Stuart Hall (1997a) numa tentativa de pensar a identidade como uma “celebração móvel”(ibid. p. 13) formada e transformada na cultura. Ao mesmo tempo, não sem dificuldades, incursionei por alguns trabalhos de Foucault, especialmente, pela atenção que o autor dá aos diferentes modos de produção do sujeito moderno. Nesse sentido, ao falar dos objetivos do seu trabalho nos últimos vinte anos, no capítulo *O sujeito e*

³⁹ Para uma discussão a respeito das possibilidades e dificuldades em aproximar Michel Foucault e o campo dos Estudos Culturais, ver Veiga-Neto, 2000.

⁴⁰ Publicado, sem a Figura 1, na revista *Alternativas, série: espacio pedagógico. Estudios sobre la enseñanza matemática y estadística, ciencias naturales*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis, Argentina, año 4, nº 17, Diciembre, 1999, p. 199 - 220. Esse estudo foi apresentado em 1999, com o título “As histórias dos nomes e a produção das identidades”, na X Jornadas de Epistemología e Historia de La Ciencia, Area-Epistemológica de la Escuela de Filosofía y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Parte desse estudo foi apresentado, ainda em 1999, pelas bolsistas Mariana Correa e Lavínia

o poder, Foucault (1995) diz “Meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (p. 231).

Para o exame das narrativas, inspirei-me nos estudos de Larrosa (1994, 1996) que discutem a narrativa – as histórias que nos contam e que contamos – como um gênero de discurso em cuja intertextualidade somos constituídos e nos constituímos. Todos esses autores auxiliaram-me a pensar sobre o caráter construído dos corpos/dos sujeitos como marcados nos acontecimentos, as práticas e os discursos que os inscreveram e os inscrevem, a problematizar as visões de sujeito (uno, fixo e dotado de essência de natureza racional e/ou biológica) em geral assumidas. Além disso, tais autores possibilitaram-me interrogar as pedagogias/tecnologias que atuam no ensino de biologia por entendê-las como mecanismos de poder implicados nos modos particulares de conhecimento e de verdade que produzem e regulam os significados e a imaginação dos sujeitos.

Nessa maneira de processar-se do estudo, foram sendo construídos tanto alguns entendimentos mais sistematizados a respeito de algumas questões quanto novas problematizações que me faziam rever os “rumos” tomados. Assim, no segundo artigo, intitulado “Representações de corpo-identidade em histórias de vida”⁴¹, em que procurava examinar como as práticas da cultura familiar produzem as pareências no e do grupo familiar, foi necessária a realização de um exercício no sentido de “esclarecer” as conexões possíveis com o campo dos Estudos Culturais. Nesse sentido, com o propósito de pensar e de discutir os corpos como efeitos (produzidos e produzindo) das práticas discursivas em que se encontram implicados desde que nascem, recorri novamente a autores/as desse campo de Estudos. Ao mesmo tempo, procurei estabelecer aproximações com outras proposições de Foucault, especialmente com aquelas encontradas em *História da Sexualidade I: Vontade de saber* e em *Vigiar e Punir* em que a partir das relações de poder o autor analisa e discute os processos

Schwantes, da Pró-Reitoria de Extensão, no 1º Salão de Extensão e no XI Salão, VIII Feira de Iniciação Científica.

⁴¹ Publicado, sem a Figura 1, na revista *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 95 - 116. Esse estudo foi apresentado em 2000, com o título “Algumas representações de corpo-identidade em histórias de vidas narradas por professores e professoras de Biologia, na IV Jornadas Latino-Americana de Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Política Científica e Tecnológica, Campinas, São Paulo.

sócio-históricos e os dispositivos que tornam os indivíduos sujeitos de “sexualidade” e de corpos “dóceis”. Desse estudo, destaco o entendimento do funcionamento do “micropoderes” que circulam/atuam nas práticas da cultura familiar e que produzem determinados tipos de pessoas ao inscreverem nos corpos gestos, hábitos, sentimentos, comportamentos, papéis sociais etc, dentre outros elementos sociais. Na cultura familiar, em práticas “invisíveis” de identificação/diferenciação e de pertencimento/exclusão, as pessoas aprendem os significados através do quais elas identificarão/diferenciarão a si e aos demais, o que configura a família como um *locus* social onde se marcam, posicionam e constituem as pessoas. Nessa perspectiva, a família pode ser tomada como uma das instituições de captura do humano disforme/disperso que antecede ou que se encontra “fora” das suas ações. Pensar a família e o corpo, desse ponto de vista, levou-me a interrogar os princípios que vêm regulando as práticas e os discursos presentes no cotidiano dessa instituição, como também o seu papel no agenciamento dos corpos e das vidas, o que não é, usualmente, visto como questões, uma vez que, geralmente, pensamos as pessoas como pré-determinadas na herança genética e/ou na tradição histórica, naturalizando os atributos postos na e pela cultura.

Relacionada a essa última consideração, no terceiro artigo intitulado “Narrativas sobre as “fases da vida”: o entrelaçamento dos discursos da biologia, da religião, da mídia, ...”⁴² no qual eu procurava mostrar as implicações de algumas práticas discursivas veiculadas na mídia e das pedagogias utilizadas no ensino de biologia na configuração dos corpos. Interrogava-me, ainda, a respeito da maneira como eu estava “olhando” as histórias de vida narradas pelos/as professores/as e como a história engendra os corpos. Por isso, incursionei em algumas discussões de Foucault a respeito da história a partir de Nietzsche para, num exercício de pensar o corpo como inscrição dos acontecimentos, dos acasos e dos embates deste mundo, suspeitar dos mitos fundadores deste ou de outro mundo e talvez tornar possível outras maneiras de pensar e de vir a ser. Na tentativa de chamar a atenção para o funcionamento do fluxo tecnocientífico que compõe o nosso cotidiano marcando de maneira “invisível” nossos corpos e regulando nossas vidas, procurei estabelecer algumas aproximações com o pensamento de Foucault acerca do disciplinamento dos corpos e da

⁴² Esse terceiro trabalho foi aceito para apresentação, com publicação, no V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-brasileiro, que se realizará na primeira semana de fevereiro de 2002, na Universidade do Minho, Campus Gualtar, Braga, Portugal.

biopolítica⁴³. Nesse momento do estudo, considere importante incursionar nas contribuições de Foucault acerca da maquinaria em que o corpo e a vida ingressam, especialmente desde o século XVIII, para discutir sobre o funcionamento das tecnologias que administram a vida hoje. Dessa perspectiva, procurei ver como, nos dias de hoje, tecnologias disciplinares e regulamentadoras da mídia e do campo biológico, ao se correlacionarem no meio social, inscrevem nossos corpos e nossas maneiras de viver. Para tanto, mesmo sem ter feito um estudo de mídia, utilizei autores que discutem o corpo e a cultura numa sociedade de consumo e, nela, o papel dos dispositivos dos meios de comunicação, exercitando-me em uma análise de algumas imagens presentes em revistas e jornais, uma vez que na sociedade contemporânea, tais dispositivos vêm, de maneira crescente, regulando nossos corpos e condutas através da rede de significados em que nos encontramos inseridos e que incorporamos cotidianamente. Ao mesmo tempo, fui procurando ver como os discursos e as práticas vinculados ao campo biológico, neste caso da biologia humana desenvolvimentista, ao enquadrarem o corpo e a vida marcando-os e demarcando-os em fases, instituíram, simultaneamente, uma maneira particular de ver e de pensar algumas características e alguns processos biológicos e tipos peculiares de agir, de vestir, de relações entre pessoas, etc. Desse modo, as práticas discursivas dessa disciplina, que distribuem e enquadram o corpo e a vida das pessoas em fases seqüenciais e separadas entre si, produzem, também, separações entre as pessoas a partir do que é atribuído ou não para elas conforme a fase em que foram enquadradas.

Nesse processo, que incluiu: a escolha do tema de estudo e dos procedimentos, a seleção e revisão constante dos caminhos e dos/as autores/as, a partir das questões que me fazia e que emergiam nas discussões no grupo de estudos, nas revisões dos artigos e, também, nos eventos em que participei, foram sendo configurados alguns “resultados” provisórios, contingentes, relacionados aos momentos do estudo. “Pontos” de onde emergiram, ao mesmo tempo, outras questões, das quais algumas ainda me faço, como, por exemplo, ao entendermos o corpo e as nossas práticas como construções, como rever as implicações das nossas ações em relação a nós e aos demais? e como transgredir as “regras” disciplinares no atendimento às diversas necessidades presentes numa sala de aula, sem ampliar as

⁴³ A bibliografia que utilizei nesse momento do estudo para a discussão tanto da disciplina quanto da biopolítica encontra-se no capítulo 3 desta Tese.

desigualdades sociais? E, ainda, ao tomarmos as práticas que atuam nas instituições escolares como um sistema de governo que constitui os outros, como reconstruir os critérios que regem nossas ações enquanto professores/as?

Ao olhar, agora, este estudo e nele a minha prática como professora/pesquisadora, considero que ele funcionou como uma estratégia para eu pensar de outro modo algumas questões “antigas”, uma vez que ele introduziu questionamentos e “novas” maneiras de ver e de agir no trabalho que venho desenvolvendo como professora/pesquisadora. Se, até pouco tempo, eu tinha a “ilusão” das grandes respostas, das grandes mudanças, não sem uma certa “dificuldade”, as perspectivas com que empreendi tal tarefa chamaram minha atenção para outras maneiras de encarar a vida diária e os múltiplos elementos que a constituem, inclusive nós mesmos e o trabalho que realizamos, como engendrados nos processos cotidianos, cujas dimensões abarcam as pequenas “batalhas”, “derrotas”, “revoltas” e “conquistas” diárias. É movida por esse tipo de pensamento que tenho como propósito, ao “voltar” para a sala de aula, debater, repensar e interrogar o ensino de biologia, seja através do material do curso que ainda ficou por ser analisado, seja na sala de aula com os/as alunos/as dos cursos de Licenciatura com quem trabalho. E, se não conseguir “tudo” isso, apoiando-me em Foucault (1996), penso que “na vida e no trabalho o mais interessante é converter-se em algo que não se era a princípio” (p. 142). O que sei é que desejo começar outros projetos, como eles vão terminar não sei, a cada passo da caminhada não só aprendemos a caminhar, mas também a ser de outro modo, num constante vir a ser.

5.3 Referências bibliográficas

- BOMBASSARO, Luiz Carlos, *As fronteiras da Epistemologia, como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2ªed., 1993.
- BRAUN, Maria Cecília, SOUZA, Nádia Geisa Silveira de, GALEAZZI, Cristiane. Um “olhar” sobre as feiras de ciências. *Coletânea Programa Pós-Graduação em Educação*. Porto Alegre, vol. 4, n. 11, p. 27 - 33, março/abril, 1997.
- DIAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Ed. Biblos, 1995.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.135-166.
- FOUCAULT. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 4ª ed., 1987.
- __. *O que é um autor?* São Paulo: Veja, 4ªed., p. 150.
- __.O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- __. *A arqueologia do saber*. RJ: Ed. Forense Universitária, 4ªed., 1995b.
- __. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 3ª ed.,1996.
- __. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. SP: Edições Loyola, 4ªed, 1998a.

__. *Microfísica do poder*. RJ: Graal., 13ªed., 1998b.

__. *A verdade e as Formas Jurídicas*. RJ: Nau Ed., 2ªed., 1999a.

__. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 21ªed., 1999b.

__. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (Trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2ª ed., 2000.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9 - 20.

GRÜN, Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.19, n. 2, jul./dez. 1994, p. 171 - 196.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ : DP&A, 1997a.

__.The work of representation. In: HALL, Stuart. (Org.) *Representation. Cultural representation and signifying practices*. Sage/Open University:London/ Thousand Oaks/ New Delhi, 1997b.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-131.

KESSERLING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. *Episteme - filosofia e história das ciências em revista*. Porto Alegre: Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências, n. 11, jul./dez. 2000. p. 153 - 172.

KUHN, T., *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectivas S.A., 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 - 86.

- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona : Laertes, 1996, p. 461 - 482.
- LATOUR, Bruno. Dáme um laboratorio y moveré el mundo. In: IRANZO, J. M.; BLANCO, J.R.; DE LA FE, T.G.; TORRES, C. e COTILLO, A. *Sociologia de la Ciencia y la Tecnologia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995, p. 237 - 257.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. RJ : Relume Dumará, 1997.
- LENOIR, Thimoty. Registrando a ciência: os textos científicos e as materialidades da comunicação. *Episteme - filosofia e história das ciências em revista*. Porto Alegre: Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências, v.2 (n.4). 1997, p. 33 - 54.
- LENOIR, Thimoty. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. *Episteme - filosofia e história das ciências em revista*. Porto Alegre: Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências, v.2 (n.4). 1997. p. 55 - 72.
- LOURO, Guacira Lopes. Análise da evolução da educação brasileira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.7, n. 1, jan./abr. 1982, p. 95 - 116.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. RJ : Edições Graal, 1988.
- MACHADO, R. Introdução. In: *Microfísica do poder*. RJ: Graal., 13ªed., 1998, p. VII - XXIII
- MOREY, Miguel. Introdução: la cuestión del método. In: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 3ª ed.,1996.
- NARODOWSKI, Mariano. La pedagogia moderna. In: NARODOWSKI, Mariano. *La conformación de la pedagogia moderna*. Argentina: Aique, 1994, p. 185 - 202.

- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1998. p. 7 - 38.
- PAIVA, Antonio Crístian S. *Sujeito e laço social: a produção de subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault*. RJ: Ed. Relume Dumará, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173 - 210.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 9ªed.1987.
- SANTOS, Luis Henrique dos. A Biologia tem uma história que não é natural. In: *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema ...* . Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000, p. 229 - 256.
- SCHNEIDER, Regina Portella. *A Instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1993, 496 p.
- SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Rio: Vozes, 1994, p. 247 - 258.
- __. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis : Vozes, 1998, p. 190 - 207.
- __. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999a.

- ___ *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- ___ O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA - NETO (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Ed. Sulina, 1995, p. 245 - 260.
- SOUZA, Nádia Geisa S. de e SOUZA, D. Histórias de nomes e a produção de identidades. *Alternativas, série: espacio pedagógico*. Estudios sobre la enseñanza matemática y estadística, ciencias naturales. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis, Argentina, año 4, n° 17, Diciembre, 1999, p. 199 - 220.
- SOUZA, Nádia Geisa S. de. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 95 - 116.
- VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. Prólogo. In: *Saber y verdade*. Montevideo: Las Ediciones de La Piqueta, 1991, p. 7 - 29.
- ___ A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 68 - 96.
- VARELA, Julia, O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T. (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87 - 110.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996a, p.19-35.
- ___ A perspectiva histórica da ciência e a sociologia da educação. *Episteme - filosofia e história das ciências em revista*. Porto Alegre: Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências, vol. 1, n. 1. Porto Alegre: ILEA/UFRGS, 1996b, p. 101 - 113.

- __. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*. Discursos e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.21,n.2,jul/dez 1996c, p. 161 - 176.
- __. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1996d. Tese de doutorado.
- __. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, 59 - 102.
- __. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000b, p. 179-217.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. *Programações curriculares em cursos de ciências biológicas: um estudo sobre as tendências epistemológicas dominantes*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. 2 v. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- WORTMANN, Maria Lúcia, Currículo e ciências - as especificidades pedagógicas do ensino de ciências. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 129 - 157.
- WORTMANN, M.L.C. e VEIGA-NETO, A. *Estudos culturais da ciência e educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

5.4 Referências bibliográficas do Curso

- FOUCAULT. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. *Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- ___. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. SP: Edições Loyola, 4ªed, 1998.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 85 - 103.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ : DP&A, 1997.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 - 86.
- ___. La experiencia de la lectura. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Barcelona : Laertes, 1996. p. 461-482.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. RJ : Relume Dumará, 1997.
- LENOIR, Thimoty. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. *Episteme - filosofia e história das ciências em revista*. Porto Alegre:Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Vol.2 (n.4). 1997. p. 55 - 72.
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1998. p. 7 - 38.

SANTOS, Luís Henrique. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.

SOUZA, Nádía Geisa S. de. *Concepções sobre o processo digestivo humano: uma avaliação das diferentes compreensões percebidas em alunos/as do segundo grau e cursos de ciências biológicas, a partir de uma revisão histórica*. Porto Alegre: PPG em Bioquímica/UFRGS, 1996. Dissertação de mestrado em Bioquímica.

6 Histórias de nomes e a produção de identidades

Nádia Geisa Silveira de Souza⁴⁴ e Diogo Souza⁴⁵

6.1 *Resumen*

Este artículo es parte de mi Tesis de Doctorado y se vincula al campo de los Estudios Culturales en sus vertientes pos-estructuralistas. El estudio empezó con un curso de título “Una relectura de la dicotomía cuerpo/organismo” para profesores de biología. En este curso buscamos problematizar el predominio del discurso biológico en las prácticas pedagógicas utilizadas en el estudio del cuerpo humano, a partir de la vivencia de actividades que favorecieran la comprensión del cuerpo como un “híbrido”, producido en la interacción del biológico con la cultura. Realizamos actividades buscando crear condiciones para que los profesores y las profesoras reflitieran sobre la elección de sus nombres y su identificación con el nombre recibido, los legados culturales provenientes de la familia y los varios discursos sociales que constituyen las representaciones del cuerpo. En esta etapa del estudio estoy analizando las narrativas de esos y de esas docentes y sus percepciones en relación a la identificación con su propio nombre. Su realización abarca la observación, transcripción, descripción e interpretación de las cintas de video grabadas durante el curso. Intento percibir cómo los enunciados posicionaron-posicionan a las personas en la selección de sus nombres y en su identificación con los mismos y, también, relacionar los enunciados con la producción de identidades. El análisis me ha posibilitado percibir la diversidad de elementos sociales y las relaciones de poder que están en juego en las redes sociales, productoras de los sentidos con los cuales podemos identificarnos; el carácter dinámico de la producción de identidades en la cultura; y también el carácter productivo del análisis de narrativas, cuando intentamos comprender cómo los discursos y las prácticas sociales posicionan a las personas.

⁴⁴ Nádia Geisa S. de Souza é bióloga, Mestre e doutoranda em Bioquímica, vinculada à linha de pesquisa Estudos em Educação em Ciência do CPG em Bioquímica/ICBS/UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e professora Assistente do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS, E-mail: nadia@terra.com.br

⁴⁵ Diogo Souza é médico, Doutor em Bioquímica, professor Titular no Departamento de Bioquímica/ICBS (Instituto de Ciências Básicas da Saúde)/UFRGS e coordenador da linha de pesquisa Estudos em Educação em Ciência, E-mail: diogo@ufrgs.br

6.2 *Abstract*

This article is part of my PHD thesis which is connected to the field of cultural research, in a post-structuralist line. The study started with a course entitled “a new reading of the body dichotomy” for biology teachers. In this study we tried to discuss the predominance of the biological discourse in the pedagogical practices used in the study of the human body starting at the activities that favor the understanding of the body as a “hybrid” produced as an interaction of biology and culture. We carried out activities that sought to create conditions where teachers could reflect over the choice of their names and their identification with the received name, the cultural legacies coming from the family and the different social discourses that make up the bodily representations. In this phase of the research I am analyzing the reports of these teachers and their perceptions about their identification with their own names. This phase of the analysis involves the observation, transcription, description and interpretation of videotapes recorded during the course. I am trying to understand how the enunciations oriented and orient the people in the choice of their names and their identification with them, and also to relate the enunciations with the production of identities. The analysis has enabled me to notice the diversity of social elements and power relationships that are present in social networks that create the feelings with which we can identify; the dynamic character of the production of identities in culture; and also the productive character of narration analyses when the aim is to understand how the discourses and the social practices place people.

6.3 *Introdução*

Este artigo é parte da minha Tese de Doutorado, na qual procuro compreender como alguns/as professores/as de biologia falam do seu corpo e do corpo em suas práticas pedagógicas. Ele se vincula ao campo dos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, uma vez que se propõe a examinar o envolvimento das práticas culturais com e no interior de relações das poder, no âmbito da produção de domínios culturais supostamente separados – crença popular e ciência – e, do cotidiano das pessoas, como as práticas culturais falam *a* e *de* suas vidas (Giroux, 1995). Nessa perspectiva, na cultura – “entendida *tanto* como uma forma de vida, compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, *quanto* como toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (Nelson, 1995: 14) – circulam relações de poder que produzem os significados daquilo que será ou é relevante culturalmente para os grupos sociais. Assim, para os Estudos Culturais, a cultura e os seus processos de significação, entendidos como “artefatos culturais” produzidos num determinado contexto sócio-histórico atravessado por relações de poder, transformam-se em objetos de estudos e de crítica.

Este estudo iniciou com a realização de um curso intitulado “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo” para professores/as de biologia. Com ele visamos problematizar o domínio do discurso biológico nas práticas pedagógicas utilizadas no estudo do corpo humano, a partir da vivência de atividades que favorecessem a compreensão do corpo como um “híbrido” produzido na interação do biológico com a cultura (Santos, 1998:69). Foucault (1998a), ao discutir os procedimentos que, ao mesmo tempo, controlam, selecionam, organizam e redistribuem o discurso⁴⁶ na sociedade, refere a disciplina como um princípio de controle da produção do discurso, na medida em que ela fixa-lhe os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. Parece-lhe não ser possível explicar o papel positivo e multiplicador da disciplina, caso não se leve em consideração sua função restritiva e coercitiva. Nesse sentido, os discursos e as práticas

⁴⁶ Foucault define o discurso como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva (1995b:135).

discursivas⁴⁷ e não discursivas⁴⁸ da biologia, ao criarem categorias (o *organismo*) e modos de nomear e conhecer as estruturas dos seres vivos, produziram e produzem a dicotomia corpo/organismo. Autores como Haraway (1992 in: Santos 1998), Latour (1997) e Lenoir (1997), ao discutirem os processos sociais e históricos que produziram os conceitos fundamentais da biologia – o *organismo* e a *natureza* – e os *atos* científicos, dão visibilidade ao caráter construído dessas categorias e questionam os processos históricos que as naturalizam e universalizam. Esses estudos nos levaram a assumir, na estruturação desse curso, uma perspectiva que não aceitasse uma clara demarcação entre o discurso biológico e os outros discursos acerca do corpo humano.

Nessa direção, nos primeiros encontros realizamos atividades que buscavam criar condições para que os professores e as professoras refletissem⁴⁹ sobre a existência de “marcadores” sociais que produzem efeitos imbricados nos aspectos bio-culturais da vida das pessoas, constituindo as suas identidades. Neles discutimos os motivos que levaram à escolha do nome de cada um desses professores e dessas professoras; como eles e elas se identificavam com o nome recebido; como eles e elas se relacionavam aos legados familiares e à herança (genética); os discursos sociais que constituem as nossas representações de corpo e o nosso próprio corpo e, finalmente, as influências culturais na alimentação desses e dessas professores/as.

Organizei este artigo em dois momentos: primeiramente, apresento sucintamente as perspectivas dos estudos em que venho fundamentando essa pesquisa na tentativa de esclarecer e eleger algumas categorias para a interpretação das narrativas; e, a seguir, apresento parte do estudo empírico, procurando ensaiar uma estratégia de análise.

⁴⁷ Foucault denomina “prática discursiva” ao conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (1995b:136).

⁴⁸ As formações não – discursivas correspondem aos elementos visíveis (Veiga-Neto,1995:6). Ou, fatores de outra ordem que englobam o político, o social, o econômico ou a técnica e que se articulam ou relacionam com o discurso (Machado, 1988: 166)

⁴⁹ Abordamos a reflexão no sentido de, ao exteriorizar e problematizar as “coisas” internas que nos constituem, eventualmente, modificar as compreensões construídas.

6.4 *O estudo e algumas estratégias de análise das narrativas*

Nesta etapa do estudo, estou analisando as narrativas desses e dessas docentes – as histórias contadas e que contam, envolvendo as escolhas dos seus nomes – e suas percepções quanto à identificação com o seu próprio nome.

Na análise, vou procurar perceber como os enunciados posicionaram e posicionam as pessoas na escolha dos nomes e na sua identificação com os mesmos, e ainda, relacionar os enunciados com a produção de identidades, uma vez que são os posicionamentos de sujeito ou as posições discursivas que constroem o sujeito⁵⁰ (Foucault, 1995a).

A estratégia de análise que usei inspirou-se em algumas categorias foucaultianas, mais especificamente, naquelas em que Foucault teve como preocupação os diferentes modos de produção ou fabricação do sujeito moderno.

Ao referir-se ao objetivo do seu trabalho, ele destaca:

(...) o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. (...) ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos(...).(Foucault, 1995a: 231)

Outras contribuições, na tentativa de melhor compreender os propósitos desta pesquisa e da narrativa enquanto uma prática social que constitui as pessoas, encontrei nos estudos de Larrosa, em que ele discute as práticas sociais cuja materialidade – o ver-se e o ouvir-se – são mecanismos que produzem ou transformam as experiências que as pessoas têm de si mesmas. Neles o autor refere a narrativa como um gênero de discurso já estruturado e preexistente ao ser que se conta a si.

⁵⁰ Para Foucault, há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (1995a: 235)

(...) Cada pessoa encontra-se já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar da irupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que tanto estabelece a posição do sujeito que fala (o narrador), quanto as regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). A subjetividade, portanto, está constituída na correlação implícita e nunca saturada entre três ordens radicalmente diferentes entre si, na medida em que cada uma delas ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem suas próprias regras: o autor, o narrador e o personagem. (...) dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar em suma desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. (Larrosa, 1994:70)

Num outro estudo, em que trata da relação entre a narrativa e a produção da identidade pessoal, Larrosa refere que:

(...) as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas: um confessionário, um tribunal, uma escola, um grupo de terapia, uma relação amorosa, uma reunião familiar, etc.. (...) o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto. (Larrosa, 1996: 462)

Nessa perspectiva, o processo em que se adquire e se modifica a interpretação de si é dinâmico e se dá na relação entre histórias, não sendo, portanto, um processo progressivo de “descobrimto”, no qual o “verdadeiro eu será alcançado” e, nem tampouco, um processo íntimo e solitário; como também não é um processo de busca de libertação da subjetividade a ser alcançada, mas de possibilidade de construção e reconstrução ao problematizar os sentidos preestabelecidos.

Dessa forma, a identidade – quem sou eu – é algo que aprendo e modifico na gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida e na conversação das e com as pessoas com quem me relaciono (Larrosa, 1996).

Para melhor situar e compreender as relações que procuro estabelecer entre a produção da identidade e a cultura, recorro à Stuart Hall (1997), que, ao examinar a questão da identidade na modernidade tardia, define a identidade do sujeito pós-moderno⁵¹. Para ele, são

⁵¹ Hall define e diferencia três concepções de identidade do: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno (1997: 10-14).

os questionamentos e os processos de mudança introduzidos no pensamento moderno que vão produzir o sujeito pós-moderno, entendido como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Segundo o autor:

(...) A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 1997 :13-14)

As aulas analisadas nesse estudo foram gravadas em fitas de videocassete que estão sendo transcritas e descritas. A estratégia de análise que venho adotando abrange “olhar” as narrativas transcritas – o enunciável –, e as imagens ou as “cenas” das práticas, que produziram a condição de possibilidade de existência dessas narrativas, e não de outras.

Encontro alguns subsídios para tal proposta na *Arqueologia do Saber*, quando Foucault discute, para a análise do discurso, liberá-lo das unidades previamente estabelecidas:

(...) liberado. Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. (...) Aparece, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. (...) trata-se de reconstruir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes as desarruma. (...) A análise do campo discursivo (...) trata de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado e de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (Foucault, 1995b: 30-31)

Mais adiante, ainda no texto, ao referir a análise dos tipos de relações entre enunciados, Foucault ressalta:

(...) Fora de cogitação, entretanto, está o fato de se poder descrever, sem limites, todas as relações que possam assim aparecer. É preciso, numa primeira

aproximação, aceitar um recorte provisório (...) o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço. (Foucault, 1995b : 33-34)

É na perspectiva de que existem recortes de diferentes âmbitos – que abrangem a filmagem, a escolha de ângulo do “olho” de quem filma a cena; o teórico-prático, as relações e as sínteses que tenho condições de produzir neste momento; o que é dito, a memória⁵² e o interior de determinadas práticas sociais que produzem e tornam os enunciados contingentes e dinâmicos, e, ainda, a fabricação das narrativas no interior de práticas discursivas constituídas por relações de poder⁵³ que produzem desigualdades e controle ao dirigirem a conduta dos e das outros e outras – que vou analisar as narrativas desses/as professores/as.

6.5 O primeiro encontro, a apresentação

Era o primeiro dia do curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”⁵⁴. Dele participaram dois (02) professores e vinte e oito (28) professoras de biologia da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, RS, dos quais em torno de vinte já haviam freqüentado um outro curso organizado e desenvolvido pelo nosso grupo de pesquisa⁵⁵.

Conforme o objetivo principal desse curso, referido na introdução deste artigo, propusemos, nesse dia, uma atividade denominada **Histórias dos nomes**, com a intenção de problematizar a compreensão de que a identidade é inata – geneticamente pré-determinada. Não tínhamos como propósito fazer surgir a essência do sujeito ou de “conscientizar” e “libertar”, mas de refletir sobre os mecanismos sociais que produzem a identidade pessoal.

⁵² Refiro-me à memória não como um rastro do passado, mas como um processo ativo que implica imaginação e composição, um certo sentido do que somos e habilidade narrativa. (Larrosa, 1996: 466)

⁵³ Refiro o poder no sentido foucaultiano, como algo que circula em rede, em cujas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer o poder e de sofrer a sua ação; não são o alvo inerte ou consentido do poder, mas seus centros de transmissão (1998:183). Ou, ainda, o que seria próprio de uma relação de poder é que ela seria um modo de ação sobre ações (Foucault, 1995a: 245).

⁵⁴ O tema deste curso teve como origem minha dissertação de mestrado, na qual percebi, nas respostas dos/as estudantes, a existência de uma ruptura nos sentidos atribuídos ao corpo ou ao organismo, ou seja, naquelas questões associadas a esses conceitos os/as estudantes do ensino médio referiam-se ao corpo, e os/as estudantes dos cursos de biologia referiam-se ao organismo (Souza, 1996).

⁵⁵ Refiro-me ao grupo vinculado à linha de pesquisa “Estudos em Educação em Ciência” do Departamento de Bioquímica/Instituto de Ciências Básicas da Saúde/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual desenvolvo minha Tese de Doutorado.

Para tanto, propusemos uma atividade de apresentação dos participantes do grupo de trabalho (alunos/as-docentes e organizadores/as), que abrangia dois momentos. No primeiro momento, em duplas, conversamos sobre como foi a escolha dos nossos nomes – o que se conhece da história e escolha dos nossos nomes .. – e aquilo que consideramos importante o grupo conhecer de si; a seguir o/a parceiro/a da dupla apresentou o outro ou outra para o grande grupo, conforme ilustra a figura 1. Num segundo momento, em grupos de três ou quatro, discutimos sobre: tu és teu nome? O que do teu nome tem no teu corpo?; novamente relatando ao grupo as conversas ocorridas. Para finalizar, discutimos as nossas percepções acerca das experiências adquiridas na vivência desses momentos.



Figura 1

Ao rever a “cena” ou revisitá-la, no sentido não só de olhar, novamente, esse encontro, mas de vê-lo de uma outra forma, percebo que a apresentação já estava acontecendo no murmurinho que percorria a sala: a proposta ou intervenção sistematizou aquilo que já havia iniciado no sentido prático. Não seria esse o olhar do estrangeiro? Ou o olhar objetivo que se distancia do mundo da vida para interpretá-lo e recriá-lo segundo a sua razão⁵⁶? Qual(is) o(s)

⁵⁶ Encontra-se nos gregos – Platão – a emergência do intelectual como aquele que está em contato com a natureza das coisas por intermédio de uma via mais imediata, e não das opiniões de sua comunidade. Ele desenvolve a idéia desse intelectual ao distinguir conhecimento (*epistême*) de opinião (*doxa*), e entre aparência e realidade, produzindo a compreensão de que a investigação racional deve tornar visível a dimensão à qual os não-intelectuais têm pouco acesso e de cuja existência efetiva eles duvidam. Entretanto, no Iluminismo essa noção tornou-se concreta a partir da adoção do cientista físico newtoniano como o modelo do intelectual (Rorty, 1997).

papel(éis) que exerço na prática como intelectual? É nas discussões de Foucault sobre o papel político do intelectual que encontro importantes razões para fazer essas questões e para pensar a minha prática como intelectual. Para ele os intelectuais fazem parte de sistemas de poder que produzem a “verdade”, dos quais as idéias de agentes da “consciência” e do discurso também fazem parte. Segundo Foucault:

(...) o papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (...) (1998b:71).
 (...) o problema político essencial para o intelectual (...) é saber se é possível constituir uma nova política da verdade (...) desvincular o poder da verdade das formas hegemônicas no interior das quais ela funciona (...) a questão política é a própria verdade. (ib: 13 -14)

Embora essas complexas questões tenham sido tratadas de forma sucinta, pois não tenho como propósito aprofundá-las neste texto, considero que elas criam condições para eu pensar a minha prática intelectual na *tensão* das malhas dessa rede social que a constituiu e constitui, cujos “nós” encontram-se, ainda, fortemente “amarrados” nos postulados do pensamento moderno.

Feitos esses comentários, retomo a descrição da “cena” após a interrupção na conversa informal do grupo. As duplas reiniciaram a conversa..., dessa vez com a “fala autorizada”..., fez-se sentir um murmurinho crescente – diversas vozes, risos, gestos mais descontraídos – difíceis de serem interrompidos para se “entrar no assunto” : as apresentações.

Uma pergunta interrompe: *Vamos começar?* Silêncio... Parecem em dúvida! *Por onde começar?* Nova dúvida... *Pela direita ou pela esquerda?* Silêncio... Essa situação me faz pensar nas dificuldades – dúvidas, incertezas, silêncios,.. – que os começos ou inícios parecem sempre produzir e, ainda, nas dificuldades para se ocupar o “lugar” da fala numa trama social em que a sua distribuição atravessa relações desiguais.

Nessas falas que transcorreram durante as apresentações, há a necessidade de realizar um outro recorte relacionado ao propósito desta escrita – compor um artigo, o que agora apresento. Nele escolhi apresentar e discutir aquelas falas que melhor exemplificam e se relacionam às categorias de análise que me propus debater neste momento, embora elas

suscitem outras associações. Apresento, então, parte das falas de duas duplas: Maria Antônia e Maria Margarida e, a seguir, Hilda Elizabete e Berenice – que apresentavam uma a outra:

Maria Antônia: (...) *casualmente, ela já tinha me contado: quando ela nasceu, era a quarta na família, ela era a terceira menina, e, quando nasceu, a mãe disse: é Maria Guida! E o pai disse – não! É Maria Margarida! A mãe: Tudo bem, é Maria Margarida, mas eu vou chamar sempre de Guida. E ela foi criada, se formou sempre ouvindo Guida, Guida... Trabalhou numa escola 20 anos, entrou como Guida e saiu como Guida. Hoje, ela está numa outra escola, como Maria Margarida. Aí resolveram que Maria Margarida era muito grande, vamos chamar de Margarida. Os alunos, quando querem “implicar” com ela, chamam de Maria Margarida (...).*

Hilda: *O nome da minha colega é Berenice, a mãe que escolheu por influência da avó, que queria muito uma filha Berenice. Deixou. A avó paterna? Então botou Berenice.*

Berenice intervém: *Como já não tinha mais criatividade... minha avó teve cinco filhos, e foi a bisavó que escolheu o nome de todos, aí... (Risos) Resolveu na hora em que nasceu, porque antes não tinha nome.*

Berenice: *O nome dela é Hilda Elizabete, o Hilda é da avó paterna. A mãe não queria, não gostava do nome. Então, ela nunca foi chamada de Hilda, foi chamada só de Elisabete. (Risos)*

Hilda: *É. E eu só quero ressaltar como as coisas são. Depois de adulta é que eu fui entender. Eu nunca fui chamada de Hilda. Bete, Bete, Betinha, Bete, Bete. Quando eu fui para a escola, eu fiquei sabendo que eu era Hilda (Risos). Eu entrei em pânico. Entrei em pânico. Então, assim: na Educação Física, quase que eu rodava por falta, porque eu não respondia. Chamavam Hilda, eu me negava (balança a cabeça negando). Eu avisava as professoras depois. Não me chamem de Hilda que eu não gosto. Como até hoje tenho alunos e eu respeito-os muito, porque eu carreguei um fardo muito grande. E eu não res-pon-di-a quando me chamavam de Hilda. E até hoje, depois de velha, ainda quando chamam Hilda, eu fico assim: ah? sou eu? Eu não me identifico como Hilda. Aí, eu pergunto assim e comento com as gurias lá no colégio, professoras do maternal, do Jardim: então tá, quantas Hildinhas*

tu tiveste como aluna? Nenhuma. Não existe Hilda criança. (muitos risos). É sincero. Pensa aqui, este grande grupo, alguém conheceu uma Hildinha? (muitos risos e comentários) Não, não! Por que será? Que gozado! A gente não se lembra de uma amiguinha Hilda. (mais risos) É... Agora, já combina comigo o nome, agora eu já...já assumi.

Essas falas sobre os motivos que levaram à escolha desses nomes tornam possível perceber alguns elementos das relações de poder que atravessam as práticas sociais – nas famílias –, as formas de resistência⁵⁷ ou as estratégias⁵⁸ que essas relações de poder produziram. Para Foucault, “se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual(...)”. (1995a: 248)

Além disso, essas narrativas explicitam as maneiras como essas práticas sociais posicionaram e/ou posicionam e constituíram e/ou constituem as pessoas. A cultura familiar como uma instituição social produtora de sentidos, nas histórias contadas, na tradição e na herança (por exemplo, no nome da avó) que criam a idéia da continuidade-unidade, com os quais passamos a nos identificar, que constroem, ao mesmo tempo, a nossa identidade e a cultura familiar – o sentimento de *pertencimento* ou *lugar*. Essas falas levam-me a pensar o nome como uma *marca simbólica* empregada num processo que, ao mesmo tempo, identifica/diferencia o indivíduo e o grupo familiar.

A seguir, para exemplificar o aspecto polifônico da narrativa, as vozes que falam e como falam das mulheres – da mãe, da filha, da atriz de cinema e da professora – ao mesmo tempo como o masculino e a profissão são posicionados nesses enunciados, apresento as falas da Fátima e da Eliana sobre a escolha dos seus nomes e daquilo que elas gostariam que o grupo conhecesse delas.

⁵⁷ Refiro-me à resistência como um mecanismo ou estratégia de confronto ou luta produzida nas relações de poder (Foucault, 1995a: 248).

⁵⁸ Utilizo a palavra estratégia como mecanismos utilizados nas relações de poder (Foucault, 1995a: 248).

Fátima: *Bom, ela se chama Eliana. Por um erro do pai? (A colega acena a cabeça afirmativamente.) Porque a mãe dela tinha escolhido o nome de Liliana, que ela gostava muito, mas, segundo ela, a mãe falava muito e tonteou o pai. Daí, na hora em que ele saiu e, chegou lá, esqueceu o nome. Como é mesmo? Começou a pensar e lembrou que naquela época tinha uma artista muito famosa de cinema, que era a Eliane. Eu acho que é Eliane e tacou Eliana mesmo. E tirou o sobrenome do meio, não é? Porque daí, se ela for meio analfabeta, coisa que não é, ela vai escrever errado.*

Fátima comenta o que a Eliana gostaria que fosse dito ao grupo sobre ela: *Ela me orientou que eu falasse que foi muito importante, muito gratificante, ela ter cursado o nosso curso do ano passado, mas que ela se deu conta da dimensão disso só depois. Durante as férias, durante o semestre, uma vez que ela sentiu que mudou como pessoa, como profissional. Ela passou a fazer alguma coisa que ela não fazia antes, que era estudar biologia, que era se interessar pela pedagogia e pela didática. Ela disse que com isso parece que, de repente, quando ela começou este ano a trabalhar, é como se ela descobrisse o elo que estava faltando na arte de ensinar. Foi isso?*

Eliana: *É assim, ó! Eu sempre achei que... aula tinha que ser que nem novela, entendeu? Tem que ter gancho. E eu sempre tinha aquela sensação que eu fazia só... sabe... sem... não era novela, só era programa juntos. Eu nunca entendia muito a seqüência da coisa e aonde eu queria ir. Claro, eu chegava lá, eu seduzia os alunos. Agora, eu já não seduzo mais. Porque eu já não entro tão bem na calça de brim como antes. (Risos) Tinha toda aquela coisa, de fazer aquele jogo de sedução, sabe, o conteúdo ia. Mas aí vai passando, tu tem que trocar isso por outras coisas. Mas eu nunca senti o gancho da coisa. E agora, eu consigo fazer uma boa novela, sabe. Eu vou ensinar isso, depois vou pegar aquilo. Eu não sei, mas eu consigo ver aonde eu quero ir. (Sorriso de satisfação) Acho que ficou bom!*

Sigo na apresentação dessa dupla na intenção de destacar o caráter de intertextualidade da identidade. Algumas malhas da rede de sentidos – das histórias contadas e que contam das nossas vidas e dos elementos sociais de captura da imaginação acerca do existir, modelo de viver ou ser, representados nas imagens religiosas ou nos personagens das novelas de rádio e televisão ou dos filmes – com os quais nos identificamos e produzimos o sentido do que somos.

Eliana apresentando a Fátima: *A Fátima.*

Fátima interrompe: *Maria!*

Eliana: *A Maria de Fátima. A mãe dela é bem carola. Daí, queria botar Bernadete. Aí, eu acho,...(alguém do grupo interrompe e ela segue) é, eu também acho Fátima mais bonito. Não tem nenhuma Bernadete aqui? Aí, ela teve a sorte que veio a Santa visitar, naquele ano o país. É isso? Veio a imagem da Santa, daí quando ela nasceu, a mãe fez uma homenagem. Aí, ela não quer dizer nada sobre ela. Eu é que tenho que dizer o que eu acho dela. (Risos) Eu acho, bem barbada falar da Fátima. Eu estava escovando os dentes, agora, na hora do almoço, e pensando no curso. Quem eu vou ver? Quem eu não vou ver? E tem pessoas que tu lembra mais, quer dizer, tu lembra de todos, mas algumas marcam mais. E aí, eu pensei nela, porque a Fátima sempre ela me passa uma coisa assim, de autenticidade, sabe, ela parece, assim, aquela pessoa pro que der e vier, que joga limpo todo o tempo. Sempre me passa uma coisa assim, de poder contar com ela. Sabe, aquela pessoa que tu conhece e que acha que pode contar, que acha que é boa gente. Fátima agradece: obrigada!*

Em relação às narrativas dos e das participantes sobre aquilo que consideraram importante o grupo conhecer de si, percebi que, das histórias de vida, emergiram “atributos” que os e as identificavam, como timidez, profissão, habilidades, estado civil, time de futebol, dentre outros, e idealizações, como ser índio, produzidos no interior da rede social, e não de natureza “fixa” ou essencial como, geralmente, nos pensamos ser. Para ilustrar apresento, primeiramente, a fala da Fernanda sobre o que a Eliana considerou significativo ser apresentado de si para o grupo, e a seguir a fala da Patrícia sobre o João:

Fernanda: *(...) agora, então, eu vou pro relato que a gente fez uma da outra. A Eliana iniciou numa escola municipal. Ela é formada em Ciências Biológicas, trabalha com Ciências. É formada em biologia pela PUC e tem especialização em Programas de Saúde pela UFRGS. Tem 22 anos de magistério. Ela é mais ou menos como eu, uma pessoa tímida, reservada, mas à medida que se vai tomando intimidade, a gente vai se soltando. Habilidades ela tem bem mais do que eu. Habilidades, eu fiquei preocupadíssima, porque eu não lembrei nenhuma minha. Ela gosta de fazer tricô, também gosta de computador e de trabalhar; e tem*

uma coisa em comum comigo, detesta cozinhar. Ela é solteira, mora com o pai, porque a mãe faleceu ano passado. E o lazer é o cinema, o teatro e lugares com música.

Patrícia: Segundo o João, ele quer ser índio, tem esperança de um dia conseguir ser índio. Isso a gente discute muito, porque, na verdade, eu venho de uma origem indígena onde a gente vê esse povo cada vez sendo colocado, rechaçado para as periferias. Enfim, a gente entra em choque com essa questão. O amor pela biologia nasceu, o que ele diz muito, quando ele ia para a zona rural, onde seus avós e bisavós moravam, e ele entrava em contato com todo aquele verde, com toda aquela natureza.

Essas narrativas, novamente, sugerem que não somos somente natureza, mas sim que estamos imbricados e, portanto, construídos na complexa trama de tecnologias sociais⁵⁹ produtoras dos significados que dão às pessoas idéias do que elas são e do que elas poderão ou não vir a ser. Ou ainda, na perspectiva de Foucault(1998b), esses dispositivos ou mecanismos de dominação ao relacionar elementos discursivos ou não (o dito e o não dito) produzem estratégias de dominação ou de “conduzir as condutas” dos indivíduos. Como seus efeitos, tais tecnologias podem organizar e estruturar o nosso campo de ação, ou seja, ao mesmo tempo em que elas apontam possibilidades, estabelecem também os limites, formando e regulando as identidades e os desejos. Segundo Foucault, frente a essa forma de poder, que “subjuga e torna sujeito a”, talvez não devêssemos buscar “descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos “deste duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria das estruturas do poder moderno”. Para o filósofo, “temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos” (1995a: 239).

Talvez uma estratégia de luta ou de “insubmissão” em relação à nomeação que se recebe desde que se nasce, ou da necessidade de participação na construção daquilo que nos nomeia seja a ocorrência de uma maior identificação com o apelido adquirido-construído na vivência das pessoas. As discussões que transcorreram sobre tu és o teu nome e o que do teu

nome tem no teu corpo demonstraram que a maioria dos e das participantes ou não se identificou com o nome recebido, ou não o relacionou com o seu corpo e, quando o fizeram, foi em relação à personalidade, ou seja, à conduta esperada na escolha do nome. O diálogo que segue e que ocorreu entre Ana Elisa, Daiara, Loredana e Claudete foi representativo do grupo.

Ana Elisa: *A gente chegou à conclusão, pelo menos eu, que eu procurei ver no meu corpo o meu nome e não consigo. Então eu acho que a personalidade acaba tomando conta, o nome acaba influenciando na personalidade. Ele funciona mais como uma roupa, a gente chegou à conclusão que seria uma roupa, mas o corpo mesmo não é Ana. Não sei o que é o meu corpo. Não tem nome, acho. Já a Claudete, ela não consegue aceitar Claudete, e a gente chegou à conclusão que o nome dela deveria ser Cláudia (risos).*

Daiara: *Eu nunca me identifiquei com o meu nome, sempre achei muito estranho, procurei o significado, pra ver se tinha alguma coisa a ver comigo, nunca achei. Quando eu tive sobrinhas, elas me apelidaram de Dada, e ficou esse Dada de uns tempos pra cá. Eu sempre queria ter apelido. As crianças me colocaram o apelido e ficou. Até as pessoas que têm pouca relação comigo começam a me chamar de Dada, por causa dos familiares.*

Loredana: *Eu me identifico mais com o apelido mesmo que é Lori, mas eu gosto do meu nome. Inclusive, quando eu me apresento para as pessoas, eu me apresento como Lori.*

Algumas falas que expressaram as reflexões acerca das experiências vivenciadas nessas atividades tornaram possível perceber os efeitos das tecnologias na regulação e seleção do conhecimento de si e do corpo, daquilo que pode ser dito ou pensado e, ainda, do lugar em que pode ou não ser dito.

Patrícia de Lurdes interrompe: *O nome é uma coisa que a gente todos os dias ouve, fala e que a gente não pára pra pensar. É uma coisa tão boba, o nome. Ao parar pra pensar todo*

⁵⁹ Utilizo o conceito de tecnologia social como um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão (Popkewitz, 1994: 193)

mundo teve uma história, todo mundo teve alguma coisa. A maioria já fez outro curso junto e, mesmo assim, a gente conheceu coisas que não tinha conhecido antes. São coisas simples que, se a gente for observar, for ver, trouxeram a história, a gente conheceu melhor outras pessoas. À vezes não se pára pra pensar em coisas simples e corriqueiras.

Cristiane: *O nome seria uma extensão do corpo? Alguns concordam.*

Fátima: *Na verdade, todos nós tivemos dificuldade de relacionar o nosso nome, ou seja, pra nós representa o que nós somos emocionalmente, espiritualmente, internamente. E nós desvinculamos totalmente da estrutura do nosso corpo. E eu acho que, principalmente, nós aqui, mais velhos, somos de uma geração em que tudo que era do corpo era feio. Então, nós temos de chegar na sala de aula e falar para o aluno da beleza e da importância dessa estrutura, dessa máquina maravilhosa que é o corpo humano, mas que, na verdade, é um tabu, que temos que botar pra..., pra longe. Até porque nós mesmos temos dificuldades para dizer o nome. O meu nome sou eu interiormente, o que está por fora não vale.*

Berenice: *Em particular do meu nome, normalmente, eu não consigo me chamar pelo meu nome. Eu não consigo pronunciar o meu nome a não ser quando eu vou dar o meu nome para alguém. Quando tem que assinar algo. Eu não me chamo, as pessoas me chamam, eu não uso a palavra meu nome. Então, é estranho a gente se escutar. Até no momento em que tu te olhar no espelho e dizer o teu nome, tu saber que é a tua pessoa. Tu escuta os outros te chamarem. Então, parece que é uma propriedade dos outros, e não tua. Para te acharem, te reconhecerem e pronto. Ou tu és chamado pelo primeiro nome ou tu és da família pelo sobrenome. Parece que não é uma propriedade da gente, é dos outros. Eu custei a pronunciar o meu nome para mim mesma. Foi na fase adulta.*

Essas narrativas e questões associadas ao nome criam condições para eu pensar nas implicações das tecnologias na transformação-produção dos seres humanos em sujeitos, mais especificamente, naquelas práticas que dividem os sujeitos em relação a si e aos outros. Refiro-me aqui aos discursos e práticas sociais produtoras de significados institucionalizadas na família, escola, igreja, medicina, disciplinas, ..., que, ao reconhecerem o verdadeiro/falso, separam e rejeitam aquilo que pode ser enunciado em relação a si, aos outros e às coisas que estão no mundo. Relacionando, ainda, com essa questão, percebo nessas narrativas os efeitos

de um outro procedimento social que ordena e controla o discurso, a interdição – não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Na perspectiva de Foucault(1998a), a *interdição* é produzida no jogo de três tipos de interdições – *tabu do objeto*, *ritual da circunstância* e *direito privilegiado* ou *exclusivo do sujeito que fala* – que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Novamente, é possível perceber algumas relações de poder que atravessaram e/ou atravessam as práticas sociais que nos produziram-produzem e a diversidade de elementos que estão em jogo nas relações sociais produtoras dos sentidos com os quais as pessoas podem se identificar, moldando na cultura a sua identidade e as suas relações com o mundo. Essas compreensões, ao mesmo tempo em que deslocam ou problematizam as visões do sujeito como uno, fixo, ou como tendo uma essência, seja ela de natureza racional ou biológica, permitem pensar as pessoas como sujeitos-identidades em permanente transformação, ou como um processo dinâmico na interrelação com os diversos elementos sociais da cultura. Além disso, elas possibilitam a emergência de questionamentos acerca das tecnologias e estratégias incorporadas nas instituições escolares, mais especificamente, naquelas vinculadas à disciplina de biologia, o objeto deste estudo, uma vez que elas produzem e regulam os significados e a imaginação participando da fabricação do sujeito, ao se encontrarem implicadas com modos particulares de conhecimento e verdade. Os discursos e as práticas da disciplina, ao instituírem a “Verdade” fundada na pretensa existência de axiomas, conceitos e metodologias específicos, rejeitam as outras maneiras de ver, nomear e interagir em relação tanto a si próprio quanto às demais “coisas”. Nessa perspectiva, talvez devêssemos interrogar, enquanto professores e professoras, os discursos hegemônicos que constituem as práticas institucionalizadas no processo de escolarização da biologia e os seus efeitos na produção e regulação da materialidade que normatiza as condições de possibilidade das pessoas agirem em relação ao si e ao mundo. Isso não significa desconsiderar a existência de uma materialidade biológica, mas sim de percebê-la como imbricada na cultura. Essas questões e outras talvez favoreçam a percepção da disciplina como um “constructo” social, produzido no interior de regimes de verdade discursivamente constituídos e implicados em relações de poder num determinado contexto sócio-histórico. Interrogar as categorias estabelecidas *a priori* e suas relações talvez seja uma possibilidade de favorecer o afrouxamento dos “nós” disciplinares e o estabelecimento de outras relações que possibilitem rever e “borrar” as fronteiras da disciplina, o que pode possibilitar e ampliar a comunicação e

o debate e, com isso, produzir outras formas de pensar, criticar e interagir nas práticas que nos produzem e produzimos. As discussões e questões que apresento neste artigo não têm a pretensão de ser definitivas, ao contrário, elas representam algumas reflexões dos processos de produção dos sujeitos, das identidades e das práticas pedagógicas vinculadas à biologia, que talvez contribuam com outras formas de pensá-los e produzi-los. O que proponho com a escrita e a leitura deste texto é um convite à pergunta. Utilizando-me do sentido que Larrosa (1998) dá ao texto e à leitura, busco que a sua leitura não resolva a questão, mas a *re-abra*, a *re-ponha*, e a *re-ative*, na medida em que nos possibilite a correspondência na pergunta e no pensar.

6.6 Referências bibliográficas⁶⁰

- FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 2ªed,1991.
- ___ . O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- ___ . A arqueologia do saber. RJ: Forense-Universitária, 4ªed, 1995b.
- ___ . A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. SP: Edições Loyola, 4ªed, 1998a.
- ___ . Microfísica do poder. RJ: Edições Graal, 13ªed, 1998b.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis : Vozes, 1995. p. 85 - 103.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. RJ : DP&A, 1997.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 - 86.
- ___ . Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Barcelona : Laertes, 1996. p. 461 - 482.

⁶⁰ Essas referências mantiveram o padrão da revista em que o artigo foi publicado.

- ____. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando. 1998. p. 173 - 183.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. RJ : Relume Dumará, 1997.
- LENOIR, Thimoty. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. In: episteme - filosofia e história das ciências em revista. Porto Alegre: Grupo Interdisciplinar em Filosofia e História das Ciências. Vol.2 (n.4). 1997. p. 55 - 72.
- MACHADO, Roberto. Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault. RJ : Edições Graal, 1988.
- MENSER, M. & ARONOWITZ, S. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnologia. In: ARONOWITZ, S. e outros (compiladores) Tecnologia e cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia. Barcelona: Paidós, 1998. p. 21 - 53
- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 7 - 38.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. (Org.) O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173 - 210.
- RORTY, Richard. O objetivismo, relativismo e verdade. RJ:Relume Dumará, 1997. p. 37 - 53.
- SANTOS, Luís Henrique. Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 61 - 84.

SOUZA, Nádya Geisa S. de. Concepções sobre o processo digestivo humano: uma avaliação das diferentes compreensões percebidas em alunos/as do segundo grau e cursos de ciências biológicas, a partir de uma revisão histórica. Porto Alegre: PPG em Bioquímica/UFRGS, 1996. Dissertação de mestrado em Bioquímica.

VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 1996. Tese de doutorado.

__. Olhares. In: COSTA, Marisa . (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19 - 35.

__. Michel Foucault e os Estudos Culturais. 1999. (no prelo).

7 Representações de Corpo-Identidade em Histórias de Vida

Nádia Geisa Silveira de Souza

7.1 RESUMO – Representações de corpo-identidade em histórias de vida.

Considerando questões centrais das versões pós-estruturalistas dos Estudos Culturais e proposições de Foucault, interroguei o binarismo corpo/organismo instituído pelo regime da biologia. As práticas discursivas das disciplinas, ao legitimarem os conhecimentos “verdadeiros”, desconsideram os demais saberes – os “falsos” –, vêm atuando mais no ordenamento e controle das pessoas do que na produção de saberes relevantes. A partir de narrativas de professores/as de biologia sobre momentos significativos na família, busquei olhar nos corpos, para além do regime da biologia, e perceber como outras práticas culturais vêm participando da transformação da materialidade humana naquilo que nomeamos o corpo, especialmente, neste estudo, da Mulher, da Mãe, do Feminino, e interrogar esses estereótipos que precedem e atravessam os corpos, fabricando as pessoas. Palavras-chave: *representação, corpo, mulher, biologia, identidade, organismo, histórias de vida.*

7.2 ABSTRACT – Representations of body-identity in stories of life.

Considering central issues of the post-structuralist versions of Cultural Studies and Foucault’s propositions, I have questioned the body/organism binary system established under the Biology regime. The discursive practices of the subjects, by legitimating the “true” knowledge, disregard the other types of knowledge, the “false” knowledge. They have acted more on the regulation and control of people than on the production of relevant knowledge. From the narratives of Biology teachers on meaningful moments in life, I have attempted to look at the bodies, beyond the Biology regime, and perceive how other cultural practices have been acting on the change of human materiality into what we call the body, especially, in this study, the Woman, the Mother, the Feminine, and question these stereotypes that precede and traverse the bodies, making up the people. **Key-words:** *representation, body, woman, Biology, identity, organism, stories of life.*

7.3 *Introdução*

Neste artigo dou continuidade aos estudos e às discussões que venho desenvolvendo sobre como alguns/as professores/as de biologia falam do seu corpo⁶¹ e do corpo em suas práticas pedagógicas. Uma questão central na minha pesquisa têm sido os efeitos de determinadas práticas – na família, na mídia e na educação escolar – em que os significados são compartilhados e renegociados na constituição dos sujeitos e do conhecimento.

Como estratégia de estudo, analiso falas de professores e professoras de biologia sobre o seu corpo; narrativas – histórias contadas e que contam – sobre a história dos seus nomes, os momentos significativos de suas vidas (a partir de fotos de família) e os seus corpos (a partir de imagens de revistas)⁶². O entendimento de que os sentidos que atribuímos ao nosso corpo e a nós mesmos – quem somos – são produzidos nos processos de significação cultural, tem-me levado a procurar estabelecer aproximações com algumas questões centrais das versões pós-estruturalistas dos Estudos Culturais e das proposições de Foucault.

Na escrita deste artigo, num primeiro momento, indico alguns deslocamentos, produzidos por esses estudos, que me possibilitaram entender as categorias e práticas conforme nomeamos e atuamos na materialidade humana como construções sócio-históricas e problematizar o binarismo corpo/organismo instituído pela visão disciplinar. Num segundo momento, apresento narrativas desses/as professores/as de biologia sobre algumas práticas vivenciadas em suas famílias, discutindo implicações das mesmas na produção dos seus corpos-identidades.

⁶¹ Em um primeiro trabalho, problematizei a compreensão da identidade como inata – geneticamente pré-determinada – e discuti a existência de “marcadores” sociais que produzem efeitos imbricados nos aspectos bio-culturais da vida das pessoas, constituindo as suas identidades, a partir das narrativas – histórias contadas e que contam – professores/as de biologia sobre a origem e a escolha dos seus nomes e das suas percepções quanto à identificação com o seu próprio nome (Souza, 1999).

⁶² O material – transcrições e cenas de fitas de videocassete – que estou analisando na minha tese de doutorado foi obtido durante a realização do curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo” para professores/as de biologia. Esse tinha como principal propósito problematizar o predomínio do discurso biológico nas pedagogias empregadas no estudo do corpo humano a partir da perspectiva do corpo como um “híbrido” produzido na interação do biológico com o cultural (Santos, 1998).

7.4 *Situando o estudo*

Não é meu propósito aprofundar discussões em torno dos Estudos Culturais, muito menos defini-los, uma vez que desde a sua emergência eles não se configuraram como uma disciplina, mas como “uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade”(Hall et al., 1980, citado por Escosteguy, 1999, p. 137). E, especialmente, porque “os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares – uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas” (Nelson, Treichler e Grossberg, 1998, p.8). Ou, ainda, porque qualquer tentativa de estabelecer regras em relação aos métodos ou conhecimentos dos Estudos Culturais “vai contra algumas das suas principais características que são sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (Johnson, 1999, p. 10). Sob o ponto de vista desse autor, tais características permitem ver os Estudos Culturais como “um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil” (id., p.10), relevante para as circunstâncias sociais em que se desenvolvem. As tentativas de praticar Estudos Culturais têm abrangido, fundamentalmente, revisar e relacionar questões centrais às suas abordagens com aquelas associadas às particularidades do contexto cultural em que ocorrem os estudos, questionando a sua produtividade e, não buscando definições que os unifiquem. Assim, é importante que interroguemos o que está em jogo em nossos esforços para praticarmos e refletirmos sobre os Estudos Culturais (Nelson e outros, 1998). É nesse aspecto que pretendo me deter na primeira parte deste texto.

A preocupação assumida nos Estudos Culturais de olhar o objeto cultural numa perspectiva local ou contextualizada⁶³, ao mesmo tempo em que busca atender para os efeitos do crescente processo de globalização, pode gerar deslocamentos em nossas análises, na medida em que torna possível produzir conhecimentos ou desencadear práticas relevantes para o contexto sócio-histórico em que os estudos são realizados. As práticas culturais são compreendidas, nesta perspectiva, tanto como o objeto de estudo, quanto como o lugar de

⁶³ A ênfase na contextualização é uma questão central nas análises dos Estudos Culturais (Sardar e Van Loon, 1998; Nelson, Treichler e Grossberg, 1998); eles são “autoconscientemente concebidos como sendo altamente contextuais – como um modo de análise variável, flexível, crítico” (Schulman, 1999, p.179).

crítica e de intervenção política⁶⁴. Segundo Nelson e outros (1998), os Estudos Culturais propõem uma prática que faça diferença para as circunstâncias particulares em que ela se desenvolve, como também para os/as intelectuais que a praticam, buscando a inter-relação da teoria com a cultura material; uma prática em que “a política da análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis” (id., p.17). Esse entendimento faz com que esse campo de estudos venha, também, tentando assumir posições teóricas e políticas preocupadas com os efeitos sociais de seus próprios discursos, uma vez que não existem práticas e discursos neutros ou sem relações de poder⁶⁵. Assumir, explicitamente, o seu caráter político diferencia os Estudos Culturais das disciplinas tradicionais acadêmicas (Silva,1999). Tais aspectos fazem-me pensar acerca dos efeitos sociais desse estudo, do seu início – no desenvolvimento do curso para professores/as de biologia – aos seus desdobramentos – na análise, produção e divulgação de artigos – na medida em que essas práticas discursivas⁶⁶ estão implicadas em relações de poder e na produção de sentidos e condutas. Além disso, porque, mesmo sem ter a pretensão de que este estudo venha a produzir modificações nas questões examinadas, busco com ele fazer alguma diferença para aqueles e aquelas que se perceberam e se percebem implicados/as com as problemáticas nele discutidas. Interrogar os efeitos sociais e os interesses das nossas práticas discursivas como professores/as e pesquisadores/as, nos meios acadêmico e educacional, representa um exercício de pensamento ou uma ação complexa. Em parte, talvez, porque estejamos imersos/as em promessas – um final feliz ou chegar a algum lugar –, no mínimo, de duas metanarrativas pedagógicas ou educacionais: a tecnicista e a crítica⁶⁷ (Veiga-Neto, 1996). Por outro lado, porque as perspectivas pós-estruturalistas⁶⁸, ao

⁶⁴ Os objetivos políticos nos Estudos Culturais têm sido uma questão controversa, na medida em que eles sempre foram situados histórica e socialmente (Costa, 2000; Jonhson, 1999; Nelson, 1998). Além disso, porque “passou, ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.” (Veiga-Neto, 2000, p. 39). Mesmo em suas versões impregnadas com as concepções pós-estruturalistas, os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância (Veiga-Neto, 2000, p. 48).

⁶⁵ Para Foucault, em qualquer sociedade existem múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social, cujo exercício não pode ser dissociado da produção, acumulação, circulação e funcionamento dos discursos de verdade; “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (Foucault, 1998, p. 180).

⁶⁶ Considero práticas discursivas aquelas práticas sociais que instituem ou o “objeto” de que falamos – o discurso – ou o comportamento aprendido pelo visível – o não-discursivo (Foucault, 1995a, p. 56; 1998, p. 247).

⁶⁷ Esses paradigmas estão ancorados nos pressupostos da Modernidade e do Iluminismo, uma vez que advogam para si tanto o acesso ao conhecimento ou à verdade quanto mudanças, progresso ou transformação social, seja através das técnicas e metodologias – tecnicismo –, seja da conscientização, do diálogo, etc. – pensamento crítico (Veiga-Neto, 1996). Não estou com isso dizendo que as técnicas, as metodologias, o diálogo, o conhecimento não sejam importantes, mas sim questionando o poder atribuído a eles.

apontarem para a configuração de múltiplas “verdades” no mundo e para o caráter contingente das mesmas, problematizam a crença na existência de um único “lugar” a chegar, ou a de que se possa, previamente, definir o final a ser alcançado. Giroux (1998), ao discutir as dificuldades de se praticar os Estudos Culturais nas Faculdades de Educação, destaca que “a rejeição por parte desses e dessas educadores/as pode ser entendida, em parte, se considerarmos sua pretensão a parecerem profissionais, científicos/as e objetivos/as” (p. 86), o que para ele se oporia aos Estudos Culturais, que argumentam que “os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações histórica e socialmente determinadas de poder” (id., p. 86). Apesar dessas dificuldades, essas questões são merecedoras de debates, especialmente, em uma época em que se vêm questionando as relações entre teoria e prática e o seu papel social, como também a pretensa existência de um intelectual teórico (Foucault, 1998); em um tempo que pode ser caracterizado pelo decrescente entusiasmo pela teoria “pura” e impecavelmente a-histórica (Nelson e outros, 1998).

Outro deslocamento importante, decorrente de tais Estudos, refere-se à perspectiva inter ou antidisciplinar que assumem. Essa, ao criar condições para apreendermos com outros campos disciplinares e não-disciplinares, pode nos possibilitar perceber a rede de relações que se estabelece entre os diversos elementos sociais implicados nos processos e “fatos” culturais, que, geralmente, “olhamos” sob o ângulo da disciplina. Segundo Foucault (1998), a disciplina determina “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos (...)” (p. 30). As disciplinas – conjunto de técnicas anônimas –, ao fazerem funcionar, discretamente, relações de poder na trama da multiplicidade dos homens e dos aparelhos de produção (inclusive do saber, dos ritmos, dos gestos,.. – do corpo – na escola), “permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades⁶⁹” (Foucault, 1999b, p.181). Nessa perspectiva, as disciplinas são entendidas como dispositivos que, ao marcarem *o que e como* ver os objetos, produzem e instituem os discursos verdadeiros (Veiga-Neto, 1996). Ou seja,

⁶⁸ Sucintamente, o pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a um novo entendimento sobre o papel e a natureza da linguagem, que passa a ser entendida não mais como veículo neutro e transparente de representação da “realidade”, mas como constituidora de “realidades” pelos sentidos que damos às coisas que estão no mundo. Para uma discussão mais aprofundada dessa perspectiva, Silva (1994 e 1999a) e Veiga-Neto (1995 e 1996).

“o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 1998, p.13).

No caso específico do estudo que venho realizando, o corpo humano – *o que e como é visto e enunciado conforme as regras das disciplinas biológicas* – tem sido reduzido ao organismo biológico, categoria constituída pelas práticas e pelos discursos dos conhecimentos anatômicos, fisiológicos, citológicos, bioquímicos, dentre outros, com ênfase na vida e na saúde, que passaram a predominar no conhecimento e agenciamento do corpo, especialmente, desde o século XIX. É necessário que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos habituais, uma vez que eles são sempre:

(...) categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis (Foucault, 1995b, p. 25).

Trata-se de interrogarmos ou, em alguns casos, se possível, recusarmos essas sínteses prévias. Talvez uma estratégia seja incluir o corpo em outros sistemas de significação, de outras disciplinas, das experiências de vida, dos meios de comunicação, dentre outros, o que poderia possibilitar a emergência de outros saberes e questões e a problematização das categorias que a perspectiva disciplinar do campo biológico tem nos impingido – o organismo biológico como representação universal no conhecimento do corpo humano. Outra estratégia seria manter as categorias “em suspenso” (como sugere Foucault, 1995b, p. 29) ou fazer o exercício de pensar a materialidade existente – humana – sem as categorias (organismo biológico, masculino, belo, saudável, branco, dentre tantas outras) fabricadas e instituídas nas práticas discursivas da biologia, medicina, família, mídia, de outras nações (estadunidense e/ou européias), de gênero, raça, mercado, que circularam e circulam na cultura. Isso talvez possibilite sacudir e romper alguns desses estereótipos e binarismos⁷⁰ (organismo/corpo,

⁶⁹ Foucault, ao relacionar o crescimento da economia capitalista com os métodos para gerir a acumulação dos homens, refere a disciplina como “o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força ‘política’ e maximizada como força útil” (1999b, p 182).

⁷⁰ Conforme Haraway (1991), nas tradições ocidentais, os binarismos têm sido essenciais na manutenção da lógica e da prática de dominação daqueles considerados como Outros, cuja função é espelhar o eu (dominante).

masculino/feminino, belo/feio), naturalizados nas interações sociais. Esse exercício de pensamento pode criar condições para pensarmos uma materialidade humana inserida e constituída nas interações com as práticas discursivas existentes no meio socio-histórico que a precedeu, nomeou e nomeia. Este ser – nomeado humano – desde que nasce é imerso em sistemas de significação produzidos nas práticas discursivas que, ao instituírem as marcas sociais (nome, cor e tipos de roupas conforme o sexo, atenção social conforme as condições sociais) que o nomeiam, definem e posicionam, dão-lhe um corpo-identidade ou, dito de um outro modo, tornam-no sujeito.

Essa concepção do sujeito como ficção ou como fabricado na cultura possibilita outras aproximações com os Estudos Culturais, uma vez que outro importante deslocamento produzido por esse campo refere-se ao entendimento da cultura⁷¹ e das suas relações na produção dos sentidos e dos sujeitos. Não é minha intenção definir a cultura neste texto, mas sim apresentar aquelas compreensões que, ao meu ver, mais se relacionam com as discussões que procuro desenvolver no meu estudo. Nesse sentido, utilizo a compreensão de cultura “*tanto* como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante” (Nelson et al. 1995, p. 14). Essa acepção torna possível interrogar a compreensão e o tratamento usualmente dados aos conhecimentos, isto é, o estabelecimento de um conhecimento universal – transcendental – em oposição aos saberes locais e em detrimento desses. Ela problematiza, por exemplo, o binarismo entre o conhecimento escolar⁷² e os conhecimentos adquiridos nas experiências de vida das pessoas, os saberes considerados “marginais”⁷³ pelos

⁷¹ Uma questão central e que constitui uma das tensões nos Estudos Culturais refere-se às variadas concepções de cultura (Costa, 2000; Nelson, Treichler e Grossberg, 1998).

⁷² Estou referindo-me à educação escolarizada como corporificando os princípios e os ideais da Modernidade e do Iluminismo e, também como a instituição responsável pela sua transmissão e generalização na sociedade (Silva, 1995). A educação moderna “está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais (id., p. 247).

⁷³ Foucault, ao delinear a pesquisa genealógica, refere a genealogia como “o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, (...) trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência detida por alguns. As genealogias (...) são anti-ciências. Trata-se da insurreição dos saberes (...) antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico

conhecimentos dominantes. Outra concepção de cultura, que considero importante comentar, é a que se relaciona “com a produção e o intercâmbio de significados – o ‘dar e receber de significados’ – entre os membros de uma sociedade ou grupo” (Hall, 1997b, p. 3). Esse segundo entendimento permite lidar com as implicações da cultura de uma forma ampliada, ou seja, tratá-la não só como o modo de vida de um determinado grupo social, instituído e transformado nas práticas sociais, mas como produtora de significados com os quais um grupo social se identifica ou identificará, num permanente movimento de renegociação com outros grupos sociais. Dessa perspectiva, posso entender os sujeitos como transpassados por construções simbólicas – representações⁷⁴ – que circulam na cultura e os precedem, constituindo e instituindo *o que* e *como* “ver” a si e ao mundo. E, também, pensar as categorias (conhecimentos) e práticas, conforme as quais nomeamos e atuamos na materialidade que reconhecemos existir, inclusive a humana, como artefatos culturais, ou seja, produtos de processos de construção sócio-históricos (Silva, 1999a). Assim, ambos – sujeitos e práticas discursivas – podem ser percebidos como representações de grupos sociais, fabricadas nas múltiplas experiências de vida – ficções de outros e outras. É nesse sentido que o campo das práticas culturais é entendido como um espaço de coerção em que, na trama das práticas discursivas, legitimadas por regimes de verdade hegemônicos e desiguais, circulam relações de poder⁷⁵ em torno da produção dos significados e do imaginário social. No espaço social, são “travadas batalhas” pela representação das “verdades” e identidades de um determinado grupo social, na medida em que a identidade é “uma ‘celebração móvel’ formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”(Hall, 1997a, p. 13).

Foucault (1998), ao discutir as relações existentes entre a verdade e o poder, destaca que não existe verdade fora do poder ou sem poder. Para ele,

organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (...) são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater” (1998, p. 171).

⁷⁴ Abordo a representação como as práticas culturais de produção de significados, que, ao representarem os signos – modelos, objetos, desenhos, sons, símbolos, imagens – através das linguagens, dão sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, conceitos, e, ao mundo material, pessoas, coisas, eventos, etc. Os sentidos, ao serem tornados o “real” nas práticas culturais, constroem as coisas e os valores culturais “verdadeiros” (Hall, 1997b; Silva, 1999b).

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (id., p.12).

Nessa perspectiva, as práticas discursivas e os sujeitos são efeitos de poder e saber, fabricados nas múltiplas instituições e técnicas que se espraiam no espaço social; e é no corpo que a “coerção disciplinar estabelece o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 1999b, p. 119). Para o autor, “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (id., p. 161).

Destaco que não estou desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais que experienciamos cotidianamente. São elas que nos ensinam os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos. Aprendemos, por exemplo, a reconhecer as sensações de prazer e desprazer, a gostar ou não de determinados alimentos, a olhar e agir em nosso corpo, a interpretar as situações cotidianas, dentre outras aprendizagens. Os efeitos de tais aprendizagens são de natureza cultural e biológica, na medida em que o hábito alimentar ou as dietas promulgadas nos discursos de beleza veiculados na mídia podem produzir implicações orgânicas; e, na medida em que as reações ao meio podem ser geradoras ou não de alterações psicossomáticas, o agir no corpo pode favorecer ou não a prevenção de doenças como a AIDS, etc.. No entanto, essas representações, saberes e práticas locais, geralmente, são desconsiderados ou não reconhecidos pelo discurso das disciplinas. Este último, ao ter como referência a descrição da observação e da análise do objeto de conhecimento (neste caso, o humano) e a prescrição pautada na “norma”⁷⁶, tem como efeitos produzir e posicionar, ao mesmo tempo, os saberes (“verdadeiros” e “falsos”) e os sujeitos.

⁷⁵ Utilizo o sentido de poder como um feixe de relações de forças desiguais e relativamente estabilizadas que implicam, ao mesmo tempo, em movimentos de cima para baixo e de baixo para cima (Foucault, 1998).

⁷⁶ As disciplinas veiculam um discurso que é o da regra observável e regular, o que a torna “natural”, cujo código é o da normalização e que tem como referência teórica as ciências humanas e a jurisprudência do saber clínico (Foucault, 1998).

Em decorrência disso, outro efeito é a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de estabelecer conexões entre os saberes veiculados pelas disciplinas e os saberes construídos nas experiências cotidianas⁷⁷. No meu entender, isso vem impedindo a produção de um outro saber, útil e relevante para a vida das pessoas e capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas de dominação e sujeição. Nesse caso, as disciplinas têm atuado mais no ordenamento e controle das condutas, produzindo corpos “dóceis” (como sugere Foucault, 1999b, p. 119), do que, propriamente, na produção de saberes relevantes. Dessa perspectiva, talvez uma questão política para o/a intelectual seja a de interrogar-se sobre a possibilidade de produzir uma outra política da verdade, desvinculando-a dos regimes de verdade hegemônicos conforme os quais ela vem atuando. Isso não significa “libertar a verdade de todo o sistema de poder, o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder” (Foucault, 1998, p. 14). É, ainda, fundamentada nas proposições de Foucault que considero que devemos admitir a positividade do poder na produção de saberes, indivíduos, realidades, campos de objetos, etc., e as suas implicações com o saber, uma vez que não há relação de poder sem produção de um campo de saber e nem saber que não esteja implicado em relações de poder. Assim, “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”(Foucault, 1999b, p.27).

As proposições apresentadas até aqui criam condições para interrogarmos tanto a naturalidade, em certa medida, o conformismo, com que acatamos e explicamos aquilo que nos dizem e dizemos existir no mundo, como também os processos ou as regras que relacionam e legitimam as práticas sociais que os instituíram e instituem. Foi na tentativa de criar condições para refletirmos acerca dos efeitos das representações de corpo, presentes, em algumas práticas discursivas da família, na produção dos sujeitos, que foram desenvolvidas, com os professores e as professoras de biologia, as atividades que apresento e discuto a seguir.

⁷⁷ Britzman (1998), ao discutir a necessidade de novas proposições à pandemia da AIDS, destaca a necessidade de as abordagens pedagógicas possibilitarem conexões entre a informação específica e os saberes dos alunos sobre a sexualidade, caso contrário, a informação não se colocará a serviço do cuidado de si. Destaca também que a informação técnica das campanhas, em si e por si, não é suficiente, e que talvez seja possível torná-la relevante em ações conjuntas que possibilitem a emergência das vozes e das práticas das comunidades.

7.5 *Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?*

Foram essas questões que deram início às atividades vivenciadas por esses/essas professores/as no segundo dia do curso⁷⁸. Com elas tínhamos como propósitos problematizar a idéia do sujeito geneticamente pré-determinado e refletir acerca dos efeitos das semelhanças entre as pessoas, estabelecidas na cultura.

Ao (re)ver a cena, noto que as fotos⁷⁹ já eram motivo de conversas antes mesmo da proposição inicial. Além disso, percebo que foi num rumor confuso de vozes, atravessado por risos e exclamações, que as pessoas foram mostrando, olhando, interrogando e comentando o seu acervo de fotos e o dos/as colegas, nos pequenos grupos. Ao mostrarem e olharem as fotografias, as pessoas iam relembando e contando histórias de si, envolvendo fatos, pessoas, lugares que ultrapassaram as questões e as dimensões inicialmente pensadas, na medida em que as imagens e os comentários suscitavam uma quantidade cada vez maior de lembranças. Na tentativa de ilustrar, mesmo que parcialmente, as condições criadas em torno das imagens fotográficas, apresento a seguir diálogos que transcorreram em alguns grupos.

Num grupo, Vera, ao mostrar sua foto com o irmão (ver figura 1), quando crianças, relembrou: *Aqui eu estava bem atacada. Este vestido era de veludo. Eu tinha chorado horrores antes de tirar essa foto. Não queria botar o vestido, ele apertava no pescoço, estava bem brava.* Izabel, uma colega do grupo, comenta: *Eu tinha uma roupa assim.* Comentando, ainda, a mesma foto, Vera refere-se ao irmão: *Ele é assim até hoje.* A seguir, ela mostra uma outra foto e comenta: *Esta é minha mãe, e eu estou aqui do lado.*

⁷⁸ Estou referindo-me ao curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”, citado no início deste artigo. Dele participaram dois professores e vinte e oito professoras de biologia da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, RS. Os trabalhos desenvolvidos, nesse dia, contaram com a colaboração do professor Fernando Seffner, do campo da História, que atua como professor do DEC/FACED/UFRGS.

⁷⁹ No dia anterior, havíamos solicitado às/aos professores/as que trouxessem fotos representativas da sua trajetória de vida. Algumas pessoas trouxeram fotos mais atuais, argumentando que não as tinham de épocas mais remotas, o que mostra que esse material não é tão comum quanto se possa pensar. Não se deve esquecer que, resguardando a proporção nas diferentes épocas, o acesso ao registro fotográfico ainda hoje é privilégio de algumas pessoas.



Figura 1

Num outro grupo, Eliana mostra uma foto, quando menina, na frente de uma loja de discos. Ela comenta a cena: *Aqui eu estava ali na Galeria do Rosário, antigamente, tinha isso*, referindo-se a uma galeria que existe, ainda hoje no centro de Porto Alegre e ao tipo de discos existentes na época, que tinham chamado a atenção do grupo.

Em outro grupo, circulavam fotos do tempo da escola primária. Maria Margarida, mostrando uma foto em que aparece de uniforme (saia de pregas, blusa branca e gravata) com a sua turma de escola, pergunta: *Que tal eu na segunda série?* Fátima: *Ai que amor!* A seguir, a Fátima mostrando a sua foto na primeira comunhão, comenta: *Eu trouxe a foto da Maria de Fátima!* Antônia: *Ai, a Maria!*

As imagens fotográficas criaram condições para que emergissem significados referentes às pessoas envolvidas, às cenas, às épocas, aos objetos, etc que transcenderam à imagem representada e às questões que havíamos inicialmente proposto. Mais adiante, neste texto, pretendo discutir as imagens fotográficas como práticas de significação, uma vez que essas fotos foram utilizadas numa outra atividade naquele dia.

A dispersão gerada pela multiplicidade de vozes e idéias em torno das imagens fotográficas foi, a seguir, disciplinada, quando esses/as professores/as foram organizados/as num grande grupo para discutirem sobre como percebiam as semelhanças entre as pessoas de um mesmo grupo familiar.

Algumas falas representaram a herança de semelhanças como estando relacionada ao regime das linhagens familiares e étnicas e ao da genética mendeliana⁸⁰ sobre a transmissão de caracteres de pais para filhos. As falas da Guida, da Vera e do Alexandre, apresentadas a seguir, ilustram como a discussão transcorreu.

Guida, ao explicar as semelhanças de suas filhas, refere: *Eu tenho duas meninas. Eu sou D⁸¹. de solteira e P. de casada. Então as gurias, lá em casa, uma é D. e a outra é P. Tanto em hábito como em semelhanças físicas, estão assumidas, assim.*

A esse respeito, Vera destaca: *Eu tenho dois filhos. Eu sempre fui muito parecida com a minha mãe, descendência, assim mais italiana, pele clara, cabelo e olhos claros e o meu irmão também saiu mais para o lado da minha mãe. E, os meus filhos... Eu casei, ele (referindo-se ao marido) tem os cabelos e olhos castanhos, a tez mais escura. A menina ficou parecida com o pai e o menino mais parecido comigo, com as mesmas características.*

Dando continuidade ao assunto, Alexandre comenta: *Dentro dessa linha, na minha família, nós somos eu e o meu irmão mais novo. Então, foi dividido também, eu sou, mais fisicamente, a minha mãe, e meu irmão, fisicamente, é o pai. E, na personalidade, é o contrário, eu puxei mais o meu pai, mais calmo, e o meu irmão puxou a minha mãe, mais explosivo, mais ativo... Dentro da família, numa coisa mais ampla, eu sou mais Z., que é a minha mãe. Por parte de mãe, então, eu puxei, mais fisicamente, todos os meus tios, minha avó, que é Z. O meu irmão já é B., por parte de pai. Então, tem essa divisão mais ou menos, metade pai e metade mãe.*

Essas falas deram voz à tradição do nome de família, que entendo corresponderem a uma prática de significação e identificação. O nome de família – signo –, ao incorporar a herança de características tanto biológicas (físicas) quanto as associadas ao comportamento,

⁸⁰ Sucintamente, a genética é um campo da biologia que estuda os fenômenos da hereditariedade e de variação na transmissão de caracteres de uma geração para outra. Relacionei as falas às idéias postuladas por Mendel, em meados do século XIX, para quem, de um modo geral, existiam fatores responsáveis pela transmissão dos caracteres herdados e que cada caracter era condicionado por fatores localizados nos gametas masculinos e femininos, que determinavam na mesma proporção (50%) os caracteres transmitidos à primeira geração pela geração paterna.

⁸¹ O sobrenome dos/as professores/as estão indicados pela inicial.

representa e constrói os sentidos com os quais os integrantes de um determinado grupo social, familiar ou étnico se identificará e se identifica. Nesse processo de estabelecimento de semelhanças, no qual as pessoas são inseridas desde que nascem, marcam-se características, valores, condutas, etc., com os quais elas se identificarão ou nos quais se reconhecerão, num processo em que suas identidades vão sendo construídas, bem como os seus pertencimentos, isto é, os *locus* sociais. Essas práticas discursivas, correlacionadas a idéias da biologia acerca da hereditariedade que identificam, na transmissão dos genes de uma geração para outra, a herança das semelhanças existentes entre as pessoas, têm como efeitos produzirem e posicionarem as pessoas, geralmente fixando-lhes a *priori* os seus papéis e as suas possibilidades, ao tornarem naturais tais atributos, as características físicas ou o comportamento, por exemplo. Os enunciados da biologia sobre a hereditariedade, que explicam os caracteres das pessoas, fundamentalmente, como herança dos pais, vêm produzindo, historicamente, efeitos sociais como preconceitos, discriminações, segregações, etc., na medida em que, nessa visão, o sujeito (ou mesmo as populações) está predeterminado na sua bagagem genética. Segundo Foucault (1999a), na política de gestão da vida, o sangue vem constituindo-se, mesmo em regimes distintos, em um valor essencial no posicionamento dos sujeitos. Na época clássica, da sociedade de soberania e de alianças, o poder falava *através* do sangue – *uma realidade com função simbólica*. Desde meados do século XIX, no regime de uma sociedade "de sexualidade", em que os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, *a simbólica do sangue* vai tornar viva e sustentar o poder político que se exerce através do dispositivo da sexualidade. É na correlação entre os temas aristocráticos e as teorias da geração que emerge o racismo moderno, estatal, biologizante, centrado na concepção da degenerescência como política das populações que se exerce no nível do corpo, numa ordenação eugênica da sociedade.

No transcorrer desse diálogo, outra perspectiva, que associou as maneiras de *ser*, principalmente, às aprendizagens adquiridas na convivência familiar, foi introduzida pelas falas de outras duas professoras, a Fátima e a Berenice, quando elas comentaram a existência de semelhanças entre pessoas que não têm o “laço” sangüíneo, o padastro e o irmão adotivo, respectivamente. Fátima, ao referir as semelhanças existentes entre ela e o pai, comenta: *Eu sou parecida com o meu pai fisicamente. Desde que eu era pequena, sempre me diziam: a Fátima é a mais parecida. Nós éramos quatro filhos, minha mãe viuuvou e casou novamente. O meu padraсто tem o tipo físico que tinha o meu pai. Então, ela teve mais filhos, nós éramos*

oito. Todas as pessoas que não nos conheciam chegavam lá em casa, conheciam a criança e diziam: essa, que era eu, é a mais parecida com o pai. E nós ríamos, porque ele não tinha nada de meu. Então vê como às vezes a gente tem aquela neurose de que o filho tem que parecer comigo e não com o outro e, no entanto, isso aí é meio relativo.

Em relação a esse comentário, Berenice acrescenta: *Meu irmão mais moço é adotado. Todo mundo, quando chega lá em casa, diz que ele é parecido comigo, e eu sou parecida com meu pai. Ele é que é a cara dos S., que é o meu pai. Ele acha ótimo, e diz: eu gosto tanto quando dizem que eu sou parecido com vocês. Ele, realmente, é parecido no temperamento e fisicamente, ele é o único que tem os olhos claros, porque meu pai tinha, e nenhum dos outros têm, ele é semelhante demais ao meu pai. Isso é uma coisa que se adquire com o convívio, a semelhança está muito ligada à maneira como a gente se expressa, aos modos, à cultura, aos gestos, ...*

Em minha perspectiva de análise, essas narrativas criaram condições para o aparecimento de alguns efeitos das interações que ocorreram entre as pessoas de um mesmo grupo familiar, relativamente à construção de maneiras, sentimentos, por exemplo. Além disso, chamaram a atenção para a existência de procedimentos invisíveis, que marcaram com quem a pessoa se identificou e se identifica através do que vai sendo dito e visto, como, por exemplo, falas de pessoas próximas ou da família, identificando semelhanças entre os integrantes do grupo familiar. Essas práticas culturais de categorização e identificação das pessoas, na medida em que integram as interações sociais do cotidiano da vida em família, não são consideradas como compondo os processos de construção dos sujeitos, o que confere aos atributos marcados o caráter de inerentes à determinada pessoa ou grupo familiar. Para Hall (1997), afirmar que duas pessoas pertencem a uma mesma cultura é dizer que elas interpretam, expressam idéias e sentimentos e atuam no mundo de modo mais ou menos parecido, uma vez que são os participantes de uma cultura que dão significado às pessoas, objetos, eventos, sentimentos, idéias, etc., através do que dizem e do modo como agem sobre os mesmos. Desse modo, os significados compartilhados estão implicados nos processos de construção da identidade – quem somos e a que grupo pertencemos – e de diferenciação. Desse ponto de vista, resguardando-se as manifestações da “carne”, nada há para ser “reconhecido” no corpo que não tenha sido mediado por essas práticas de significação. Nossos corpos, enquanto a corporificação desses sentidos, podem ser entendidos como mapas

de poder e identidade (Haraway, 1991); signos, nos quais se poderão desvendar os gerenciamentos que, historicamente, os atravessam e constituem. Nessa perspectiva, é possível pensar no corpo-identidade como efeito material dos “micropoderes”⁸² existentes nas práticas discursivas da cultura familiar, ordenando e regulando nos corpos os gestos, o comportamento,... e as maneiras como as pessoas vêm a si e aos/às outros/as. E é na cultura familiar – como um elemento e *locus* social de produção e significação – que, ao serem inseridas, as pessoas aprendem os significados a partir dos quais elas se entenderão e identificarão, sendo, em parte, nesses processos de reconhecimento-diferenciação que se constitui, posiciona e captura o sujeito. Para Foucault (1998), desde meados do século XVIII, é pela família que se passará para a obtenção de alguma coisa da população, como demonstraram as campanhas de vacinação, contra a mortalidade, relativas ao casamento, etc.. É, ainda, segundo a perspectiva de Foucault, que se pode pensar na instituição da família⁸³ “canônica” na sociedade ocidental, em meados do século XIX, como a criação de um elemento social de sujeição que, no e do interior das suas práticas discursivas, tem como um dos seus efeitos sociais o gerenciamento minucioso dos corpos e, neles, o da população (Foucault, 1999a).

Olhar as práticas discursivas da família como implicadas na construção da identidade e do pertencimento torna possível perceber os sentimentos relacionados à diferença e ao não pertencimento como efeitos dessas construções de inclusão/exclusão social. Marcados materialmente nos corpos, esses efeitos, que atravessam as relações sociais entre pais-filhos e desses com outros grupos, podem ser ilustrados na fala da Vera M.⁸⁴ em torno dos seus sentimentos ao ser vista e ver a si como diferente no grupo familiar. A esse respeito, ela comenta: *Eu sempre fui a mais morena da família. A família da minha mãe toda é alemã, eles são bem loiros, de olhos claros e tal. Daí, quando eu vim, meu pai é bem moreno, mas moreno claro, ele tem origem espanhola. Tinham uns vizinhos da minha avó que só conheciam aquela alemoada toda, de olho azul. Quando me viam, depois que a minha mãe ia*

⁸² Utilizo micropoderes no sentido proposto por Foucault e sua “microfísica”. Para ele, o poder é exercido na multiplicidade de estratégias e mecanismos que se espraiam e relacionam na rede social – coações silenciosas – que atuam na materialidade dos corpos, investindo-os e apoiando-se neles, transformando-os em efeito e ação dos micropoderes (Foucault, 1999b). A respeito desses conceitos, ver Machado, 1988 p. 189 -190.

⁸³ Foucault, ao correlacionar, historicamente, a família e o dispositivo de sexualidade, considera que, desde meados do século XIX, a família, “por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, (ela) é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo” (1999a, p. 105)

embora com as crianças, elas falavam para minha avó: incrível como parece que eles gostam mais da adotada do que da legítima. A minha avó dava risada. Ela continua: Então, eu ficava meio assim... Meu pai dizia, tu não te preocupa, tu é assim moreninha, indiazinha, mas é que tem índio na família. E, realmente, tem. Eu me lembro, também, que na escola, uma pessoa olhava para mim e dizia: tu és uma índia paraguaia. Claro, eu sabia que tinha avó ou bisavó que era índia. Mas eu não sabia muito, porque eles não falavam muito da história deles. Será que sou tão parecida assim?

Além disso, no meu entender, nessa narrativa estão correlacionados os discursos sobre o masculino, a mulher, as raças e etnias, no processo de identificação do grupo familiar. Ela posiciona, ao mesmo tempo, o masculino (pai) e o feminino (mãe) em relação à herança dos caracteres biológicos que marcam o pertencimento à família, uma vez que coube à mulher (mãe) a transmissão dos atributos que caracterizavam o grupo familiar. Desde meados do século XVIII, conforme Foucault (1999a), no agenciamento da vida da população, novas técnicas vão difundir-se no corpo social. Dentre elas, o discurso médico, que investe no corpo da mulher a sua função social – a família – através da fisiologia e psiquiatrização do sexo da mulher, da importância do aleitamento materno e do controle da natalidade para uma descendência sadia, etc.. Para ele, a mãe vai transformar-se no elemento substancial e funcional da família e na responsável pela vida das crianças nos âmbitos biológico e moral. Outro estudo, sobre a história das hipóteses no Ocidente em torno do seio, contribui para entender-se como a representação do corpo da mulher-mãe foi sendo produzida. Para Yalom (1997), a conotação de “bom” seio para essa parte do corpo feminino, embora de modos distintos, tem-se relacionado ao seu poder de alimentar as crianças ou, simbolicamente, às comunidades religiosas ou políticas. Segundo ela, na República Holandesa do século XVII, foi introduzida uma nova força no gerenciamento do seio através da responsabilidade civil, em que a mãe lactente era vista como alguém que contribuía para o bem-estar do seu lar e da comunidade. O aleitamento, um século mais tarde, constituiu-se num elemento essencial na Revolução Francesa, ao ser relacionada a reforma social à amamentação dos filhos pelas suas mães. Desse modo, segundo ainda a autora, uniu-se a obrigação individual da amamentação à responsabilidade coletiva da Nação de amamentar os seus cidadãos, gerando a democratização dos seios na passagem do poder absoluto para o representativo. Ela destaca,

⁸⁴ Neste caso, a inicial do sobrenome foi utilizada para diferenciar pessoas com nomes iguais.

também, a valorização das mulheres, fundamentalmente, como reprodutoras e provedoras do alimento pela medicina, especialmente no século XIX, quando os médicos davam uma conotação moral ao aleitamento e às novas disciplinas, a psicologia e a psiquiatria, atribuindo ao seio o papel fundamental na vida emocional da criança.

Esses estudos históricos criam condições para que se pense no corpo da mulher, hoje, como histórica e socialmente atravessado por dispositivos médicos, biológicos, pedagógicos, políticos, econômicos que, ao marcarem no corpo feminino suas funções biológicas e sociais, naturalizaram e instituíram no corpo a mulher - mãe.

Retomando a narrativa da Vera M., nela, a etnia alemã (européia, branca) e o grupo indígena foram representados como ocupando posições distintas em relação às características que definiam os critérios de pertencimento ou não ao grupo familiar. A meu ver, os parâmetros étnicos dos imigrantes alemães é que eram acionados nos processos de identificação e pertencimento desse grupo familiar. No processo de constituição do grupo étnico dos alemães que migraram para o Brasil, Meyer (2000) destaca que atuaram diversos critérios ou marcadores sociais – dentre eles, os caracteres fenotípicos como a cor dos olhos, da pele, dos cabelos, etc. – na construção da identidade desse grupo, num processo de diferenciação e posicionamento em relação aos outros grupos culturais cujo efeito social foi a naturalização e transformação das distintas características em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais.

Nesse processo de pertencimento ou não à família relacionado à etnia, considerando-se a narrativa da Vera M., pode-se pensar que atuou também um outro mecanismo, qual seja, o tratamento distinto às histórias dos grupos culturais, uma vez que, no espaço familiar, não se falava sobre a história indígena. As histórias contadas, que ocorrem no interior de determinadas práticas sociais institucionalizadas (reuniões de família, por exemplo) estão implicadas na produção da identidade pessoal e cultural, na medida em que elas constroem e organizam, de modo particular, os sentidos e as experiências de vida das pessoas e dos grupos culturais.

Exemplifico, ainda, os sentimentos ou os efeitos das representações sociais de inclusão/exclusão nas pessoas com a fala da Berenice, quando ela conta a experiência vivida

com o irmão adotivo: *Uma das coisas que eu penso é no lado afetivo na questão de filhos. Eu noto, quando uma pessoa adota uma criança, a maioria das pessoas dizem: não sabe de onde veio... e a família? Eu acho que o sentimento de filho ou irmão passa a existir no momento em que a criança nasceu. A gestação é uma coisa que sucumbe. Não consigo imaginar o meu irmão em outra casa, com outros pais, e ele também não. Ele conhece os outros pais, mas para ele aqui é a casa dele. Uma vez ele chegou para mim e disse: eu quero trocar de colégio, porque eu quero ir para um colégio em que as pessoas não saibam que eu sou adotado. Eu disse: não adianta tu trocar de colégio, porque a gente mora numa cidade que é pequenininha, então, as pessoas sabem, e isso não é problema. E, realmente, tu tem que trabalhar, pois isso não é uma situação normal. Mas, dentro da família, tu perde essa noção, nem consegue imaginar aquela pessoa em outro lugar. As pessoas dão tanto valor aos traços genéticos.*

Essa narrativa me faz pensar que, na ausência dos “laços” de sangue, é nos “laços” afetivos que vão ser criadas as condições possíveis para os processos de identificação e pertencimento na família. Nesses diversos processos de pedagogização silenciosa dos afetos⁸⁵, ao que parece, os integrantes da família são “chamados”, na captura desse corpo, de um exterior pretensamente “sem” forma. Como já referi anteriormente, nas sociedades ocidentais modernas, as experiências sociais vêm tendo como matriz a existência de universais idealizados como, por exemplo, o do sujeito fundado em ideais religiosos ou científicos e o da sociedade que tem na “célula” familiar tradicional seu principal segmento. No meu entender, essas homogeneizações sociais tornam difícil ou mesmo impossibilitam reconhecer a si e às outras pessoas como possíveis de constituírem outras configurações de sujeito e família; ou, dito de um outro modo, viver na exterioridade das formas instituídas é estar nas margens ou ser marginal. Além da questão do pertencimento, emerge, da narrativa da Berenice, uma outra, que se refere aos critérios relativos à vida. É possível definir o momento em que se pode afirmar ou não a existência de vida? A questão em torno de quando inicia ou não a vida e do seu gerenciamento, de distintos modos, há muito tempo vem gerando discussões e controvérsias nas sociedades ocidentais. Especialmente a partir do século XIX, segundo Foucault (1999a), os procedimentos de saber e poder, gradativamente, vão ocupar-se da vida

⁸⁵ Segundo Foucault (1999a), a partir do século XVIII, a família tornou-se o “lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor (...)” (p. 103).

para controlar e regular os corpos e, neles, “o corpo social”. Para o autor, na sociedade ocidental moderna, o homem é “um animal, em cuja política sua vida de ser vivo está em questão”(id., p. 134). Embora não seja meu propósito aprofundar aqui tais questionamentos, eles me levam a algumas interrogações como, por exemplo, será que é possível definir quando começa a vida ou qual meio, interno ou externo ao corpo da mulher, estará mais ou menos implicado na sua produção? Como são estabelecidos os parâmetros que, histórica e socialmente, vêm agenciando as vidas?

Na intenção de ir finalizando este artigo, considero importante abordar, ainda, parte da conversa que transcorreu em torno da foto, considerada pelos/as professores/as de biologia como a mais significativa nas suas vidas. Dentre as imagens fotográficas selecionadas nos acervos individuais, predominaram aquelas que simbolizavam a família hoje, representada na imagem de pessoas ou de cenas, no momento atual ou no passado.

Para exemplificar, apresento a fala da Nara ao explicar os motivos que a levaram a escolher a foto com a imagem dos seus pais junto com a neta: *No caso, a minha mãe já é falecida. E a minha filha, eles (referindo-se aos seus pais) estão com ela no colo. Então, é uma relação do passado, de uma tradição, de tudo que eles me passaram. E que aí, junto com a minha filha, de repente, vai ser também passado, de alguma forma ou de outra.*

No meu entender, essa narrativa em torno da imagem da pessoa “ausente”, ao trazer para o presente a ancestral e os “elos” nela representados, constrói os sentidos que tornam possível ver as marcas, nesse caso, nas semelhanças com a neta, que simbolizam o pertencimento à família. Nesse sentido, é possível pensar na foto⁸⁶ de família, e nas práticas associadas a ela – o que é dito, o lugar que ocupa no espaço familiar, o tipo de cena ou ritual perpetuados, etc. – como dispositivos que, dentre outros, no cotidiano da família, vão compor os processos de reconhecimento-diferenciação entre os membros de um grupo familiar e fabricar, ao mesmo tempo, a identidade da pessoa e desse grupo social. A foto de família pode ser entendida como o símbolo ou sinal – a imagem – que representa a família e a pessoa, ou seja, os sentidos que se quer comunicar a seu respeito.

No narrar-se e ver-se através das imagens fotográficas, emergiram representações de si, no presente, interligadas a membros do grupo familiar, no passado, como exemplifica a fala da Fátima. Ao explicar os motivos que a levaram a escolher, dentre as demais fotos, aquela que representava a sua família hoje – ela, o marido e a filha – Fátima fala: *Eu escolhi esta, que era a última. Eu pensei, na verdade, eu sou hoje isso, porque eu sou o resultado da história de todas essas fotos, de todas essas vivências que elas representam. Eu hoje com meu marido e minha filha, resumo da história.* Como essa fala parece sugerir, nas imagens das pessoas ali representadas hoje, diversos processos passados adquiriam significado; nos seus corpos, marcas passadas eram decodificadas, dando sentido a elas, fixando-as nos corpos, no presente. Além disso, torna possível perceber os efeitos dos “micropoderes” que atravessam o cotidiano das pessoas, ligando-as, simultaneamente, a si (na sua identidade) e a Outros e Outras (naqueles e naquelas com quem te reconheces e serás reconhecido), na medida em que posiciona e produz, ao mesmo tempo, os sentidos atribuídos a si e ao grupo familiar. A esse respeito – o que somos –, é em Foucault que, novamente, encontro questões para pensar. Para ele, talvez hoje não devêssemos tentar descobrir o que somos, mas “recusar o que somos. (...) imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno” (Foucault, 1995, p. 239).

É nessa perspectiva que penso ser relevante referir ainda que, dentre as imagens fotográficas consideradas mais representativas, foram destacadas as que se relacionavam à constituição da família, ao ser-mãe. A narrativa de Vera exemplifica a conversa que transcorreu sobre o momento mais significativo na vida da maioria das pessoas (mulheres) que compunham o grupo. Na sua fala sobre a foto escolhida, ela explica: *Eu também fiz a seqüência da minha vida. O início da história da minha vida, eu com meu irmão. Essa foto aqui é a dos 15 anos, que é muito significativa, porque três meses depois que ela foi tirada, meu pai faleceu. E ela está até danificada, porque foi usada para fazer a fotografia da sepultura dele. E dois dias depois que ele faleceu, eu perdi a minha avó, que era muito minha amiga. E foi por isso que eu trouxe essa foto. Para mim a família é mais importante que a parte profissional, por isso que eu trouxe mais fotos da família. Só uma com relação à minha*

⁸⁶ Segundo Achutti (1995), a fotografia foi criada na Europa, no século XIX, época em que se acentua o processo de individualização.

carreira profissional, foi o dia em que eu passei no vestibular, toda pintada. Depois o meu casamento, o início da constituição da minha família e aqui a culminância: eu, o meu marido e meus filhos. Para mim o apogeu da minha vida é a constituição da minha família.

A constatação de que haviam predominado, no grupo, as fotos de família como as mais representativas, gerou discussões acerca dos momentos considerados importantes para serem fotografados – festas, trabalho, família, etc. – e relacionados a eles as pessoas fotografadas. Ou seja, foi discutido que, pelo fato de serem, na maioria, mulheres, ocorreram mais fotos relacionadas ao meio familiar do que ao profissional. A fala de Fátima é ilustrativa da discussão que transcorreu. Segundo ela: *a gente tira fotos num momento de lazer, no momento em que está festejando alguma coisa. E, às vezes, tu não tens tantas fotos em casa do teu trabalho. A não ser quem trabalhe com criança pequena, tu tens mais aquela coisa de festejo, de festa, tem mais fotos. É, na realidade, assim. Quem é professor tem algumas fotos, mas não tantas assim. E tem outra questão também, que a maioria de nós é mulher e, apesar de nós sermos profissionais, nós temos a carga de sermos mulheres em uma sociedade que nos cobra a responsabilidade da família. É verdade...*

Retomo aqui uma questão, já abordada neste artigo, referente ao lugar que as mulheres, através do seus corpos, vêm ocupando no meio social. Embora de distintos modos, historicamente, os corpos das mulheres têm sido objeto e “constructo” dos regimes de verdade e de inúmeras práticas – biomédicas, religiosas, políticas, econômicas, familiares –, que naturalizaram, especialmente, a partir do século XIX, a categoria universal, ser-mãe. Essas práticas discursivas, ao utilizarem a biologia corpórea das mulheres como marca da sua identidade e diferença social, legitimaram e instituíram, simultaneamente, a natureza e o lugar social da mulher, ser-mãe; ou, dito de um outro modo, fixaram no biológico o sentido social das mulheres. Ao revisar os processos históricos que reduziram algumas categorias humanas ao estatuto corpóreo, Llamas (1995) refere as mulheres como um exemplo típico, presente ainda hoje na maior parte das sociedades. Para ele, a maternidade – realidade anátomo-biológica – constitui o destino social e o requisito de realização e integração exigido para todas as mulheres em nossas sociedades. É na maternidade e em todos os aspectos bio-sociais a ela relacionados (“originar”, cuidar e gerenciar outros seres), que a mulher, sob o “olhar” (proteção e supervisão) masculino, irá realizar-se. Na ausência desse atributo natural, será

ainda no estatuto corpóreo, a sua “feminilidade”, que ela atenderá ao Outro, no matrimônio ou fora dele.

Embora se considerem as distintas ações, coletivas e individuais, das mulheres no sentido de terem voz em relação à política do seu corpo, especialmente, no século XX, ainda hoje é visível, na maioria das culturas, o gerenciamento dos seus corpos pela política dos Outros.

Com essas questões, não estou desconsiderando a existência de diferenças anátomo-fisiológicas entre os corpos dos homens e das mulheres, mas sim interrogando os sentidos que foram e são atribuídos a essas diferenças e os seus efeitos sociais. Tais artefatos, naturalizados nas práticas sociais, vêm sendo as condições de fundo dessa categoria humana, que tem na mulher-mãe-feminina a norma. Esses princípios, marcados nos corpos das mulheres, vem instituindo a *priori* um campo de possibilidades e gerando discriminações de diferentes ordens⁸⁷. Percorrer alguns processos que constituíram e instituem no corpo o ser-mulher talvez possibilite questionar esses “constructos” que hoje parecem familiares, e, dentre eles, a mulher - a responsável “legítima” pela família.

Nesse sentido, neste texto procurei transitar por alguns e distintos processos sócio-históricos, dentre eles, os experienciados na família que, relacionados a outros elementos sociais de ontem e hoje, fabricaram e fabricam as pessoas. Procurei olhar nos corpos, para além do regime da biologia – o organismo biológico –, e perceber como outras práticas culturais, relacionadas ou não a esse regime, participaram e participam da transformação da materialidade humana naquilo que nomeamos o corpo, especialmente, neste estudo, da mulher, da mãe, do feminino, e interrogar esses estereótipos que precedem e atravessam os corpos, fabricando as pessoas. Pensar no corpo não como geneticamente determinado, mas sim como (re)fabricado, constantemente, nas culturas em que interage, talvez crie condições para a interrogação das práticas sociais cotidianas (em que estamos implicados/as) e a emergência de outras percepções e outros corpos.

⁸⁷ No campo profissional, considero relevante chamar a atenção para o fato de terem predominado, neste grupo, as mulheres, grupo cuja profissão, biólogo ou bióloga, vinculou-se ao campo da Educação.

7.6 Referências bibliográficas⁸⁸

- ACHUTTI, Luiz Eduardo R. Imagem e fotografia: aprendendo a olhar. *In: LEAL, O.F. (Org.) Corpo e significado: Ensaio de Antropologia Social*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1995. p. 431-442.
- BRITZMAN, Débora P. Sexualidade e cidadania democrática. *In: DA SILVA, Luiz Heron (Org.) A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.
- COSTA, Marisa. V. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. *In: COSTA, M. V. (Org.) Estudos Culturais em Educação - mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.13-36.
- FERREIRA, Maria Leticia M. O retrato de si. *In: LEAL, O.F. (Org.) Corpo e significado: Ensaio de Antropologia Social*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1995. p. 417-431.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In: Dreyfus, H.L. e Rabinow, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (Tradução). Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- ___. *A arqueologia do saber*. RJ: Forense-Universitária, 4ªed, 1995b.
- ___. *Microfísica do poder*. RJ: Graal, 13ªed., 1998.
- ___. *História da sexualidade I- a vontade de saber*. RJ: Graal, 13ªed., 1999a.
- ___. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 21ªed., 1999b.

⁸⁸ Essas referências mantiveram o padrão da revista em que o artigo foi publicado.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ : DP&A, 1997.

__. The work of representation. In: HALL, Stuart. (Org.) *Representation. Cultural representation and signifying practices*. Sage/Open University:London/ Thousand Oaks/ New Delhi, 1997.

HARAWAY, Donna J. *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. Nova York: Routledge, 1991.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. da (Org. e Trad.), *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.7-131.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

__. La experiencia de la lectura. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Barcelona : Laertes, 1996. p. 461-482.

LLAMAS, Ricardo. La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos da SIDA. In: Llamas, R. (comp.) *Construyendo sidentidades*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1995, p. 153-189.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. RJ : Graal, 1988.

MEYER, Dagmar E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: DA SILVA, Luiz Heron (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 369-379.

__. *Identidades traduzidas. cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul : Edunisc, Sinodal, 2000.

- NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 7-38.
- PORTER, Roy. História do Corpo. In.: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo:UNESP,1992. p. 291-326.
- SANTOS, Luís Henrique. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.
- SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Rio: Vozes, 1994.
- __. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260
- __. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- __. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SOUZA, Nádia Geisa S. e SOUZA, D. Histórias de nomes e a produção de identidades. *Alternativas, série: espacio pedagógico*. Estudios sobre la enseñanza matemática y estadística, ciencias naturales. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis, Argentina, año 4, nº 17, Diciembre, 1999, p. 199-220
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9 - 56.

__. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*. Discursos e Educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.21,n.2,jul/dez 1996. p. 161-176.

__. Michel Foucault e os Estudos Culturais, *In*: COSTA, M. V. (Org.) *Estudos Culturais em Educação - mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-72.

YALOM, Marilyn. *História do seio*. Lisboa: Teorema, 1997, p. 131-177.

8 Narrativas sobre as “fases da vida”: o entrelaçamento dos discursos da biologia, da religião, da mídia ...

8.1 Apresentação

Neste texto⁸⁹, problematizo aquilo que, habitualmente, pensamos ser o corpo – um fenômeno biológico – e chamo a atenção para a existência de discursos, práticas sociais, enunciados científicos, dentre outras construções, que circulam e se correlacionam na trama social, transformando-o e produzindo-o. É nessa direção que empreendo a sua escrita, ao discutir as implicações de alguns “enunciados verdadeiros” que engendram o corpo, tomando como referência os relatos, os comentários e as narrativas⁹⁰ dos/as professores/as de biologia⁹¹ acerca da vida humana e suas fases, quando participavam de um Curso de Extensão na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Ao ser narrada, a vida humana foi enquadrada numa perspectiva “evolutiva” de desenvolvimento, em fases seqüenciais e hierarquizadas, demarcadas entre si pela perda e aquisição de atributos biológicos e sociais que marcam a passagem de uma fase para outra e como elas se instituem enquanto etapas diferenciadas. Relacionados a esse modo de representar estruturado na biologia, apareceram outros, como o do culto à vida veiculado nos meios de comunicação de massa, cujos discursos prometem (vendem), ao mesmo tempo, as imagens positivas, do corpo saudável, jovem e feliz, e as negativas, do envelhecimento e da morte.

Organizei a escrita deste texto em dois momentos. No primeiro, discuto a noção de corpo como produto de relações processadas historicamente em diversas práticas sociais,

⁸⁹ Este trabalho integra minha Tese de doutorado, intitulada “Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,...”, vinculada à Linha de Pesquisa Estudos em Educação em Ciências, do Curso de Pós-Graduação em Bioquímica/Instituto de Ciências Básicas da Saúde/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁹⁰ Estou considerando narrativa como uma modalidade discursiva, em que a pessoa se encontra inserida, que constrói e regula tanto a posição da pessoa que fala quanto as regras de sua inserção na trama histórica (Larrosa, 1994). Segundo Larrosa (1996), “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto”(p. 462).

⁹¹ Do curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo” desenvolvido pela Linha de Pesquisa acima referida participaram 30 professores/as que viviam em meio urbano e trabalhavam em escolas localizadas nas proximidades das zonas centrais da cidade, sendo vinte e oito mulheres. Nesse estudo, examinei as suas falas

procurando estabelecer conexões com algumas proposições foucaultianas acerca da história do presente e com as narrativas desses/as professores/as sobre algumas práticas vividas na família. No segundo momento, apresento e analiso os relatos, os comentários e as narrativas das fases da existência humana, estabelecendo aproximações com algumas proposições de Foucault e dos Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas.

8.2 *O corpo na história ...*

No estudo que venho desenvolvendo, tenho procurado entender como nos tornamos as pessoas que estamos sendo num determinado momento. Nesse sentido, tenho transitado nas falas desses/as professores/as sobre a história dos seus nomes, a sua identificação com o próprio nome, as semelhanças estabelecidas nos grupos familiares e as fases da vida narradas através dos discursos da biologia e de imagens da mídia, na tentativa de compreender as implicações que algumas práticas discursivas⁹², habituais em suas vidas, tiveram/têm na constituição dos seus corpos. Ao realizar tal percurso, não estou procurando narrar a história cronológica e/ou “evolutiva” do corpo, ou a história dos seus mitos fundadores⁹³, mas sim, ao transitar por práticas vividas numa história recente e marcadas nos corpos desses professores/as, compreender como alguns elementos⁹⁴ produzem efeitos materiais nos corpos das pessoas. Assim, não estou buscando a origem⁹⁵ do corpo, como se ele fosse dotado de essência(s) – biológica, histórica e/ou transcendental – e de verdade(s) primeira(s)⁹⁶. Ao contrário, estou pensando em uma pessoa ou em pessoas – corpo(s) – que se encontra(m)

(transcrições) e produções, como também as cenas nas quais participavam das atividades que compuseram o terceiro encontro do Curso, que foi filmado.

⁹² Estou considerando práticas discursivas aquelas práticas sociais que instituem tanto o “objeto” de que falam – o discurso – como o comportamento aprendido pelo visível – o não-discursivo (Foucault, 1995b, p. 56; 1998a, p. 247); ou, ainda, como “ um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram numa dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa”(Foucault, 1995b, p. 136).

⁹³ Segundo Foucault(2000), em sociedade, ainda hoje, o discurso histórico constitui-se numa história da soberania que justifica e fortalece o poder através das narrativas, glorifica e torna memoráveis os feitos dos soberanos e dos exemplos que, ao funcionarem como leis, julgam e submetem o presente (p 77 - 78).

⁹⁴ O termo elementos refere-se ao dito e ao não dito que se relacionam em rede no meio social, produzindo o dispositivo (Foucault, 1998a, p. 244).

⁹⁵ Ao discutir a genealogia e a história segundo Nietzsche, Foucault (1998a) refere a busca da origem como a procura da “essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. (...) é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, ‘o aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si (...); é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira”(ibid., p.17).

implicadas em práticas sócio-culturais cotidianas de categorização (identificação-diferenciação, pertencimento-exclusão, etc.) que, historicamente, a(s) atravessa(m) e produz/produzem, marcando no(s) corpo(s) o que denominamos identidades – quem sou e a quem pertencço –, portanto, uma pessoa ou pessoas profundamente implicada(s) nas práticas vividas. Desse ponto de vista, é nas práticas cotidianas que vou procurar entender os processos sociais e seus efeitos na constituição do(s) corpo(s), uma vez que, conforme Foucault (1998), ao se ter o cuidado de olhar a história, aprende-se que as coisas não têm essência, ou que

sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (...) de uma maneira ‘desrazoável’ – do acaso. (...) O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate(*ibid.*, p.18).

Essa história do que está próximo e é ocasional, portanto deste mundo, ensina-nos, segundo ele, a rir dos mitos e das solenidades que gostamos de acreditar existirem no começo de todas as coisas e a interrogar as verdades produzidas na e pela história. É dessa perspectiva que estou me utilizando da história para, ao entender como os sentidos vêm sendo tramados na rede social, marcando e produzindo os corpos, “conjurar a quimera da origem” (*ibid.* p.19), na medida em que ela tem funcionado como uma amarra que fixa e estabiliza o(s) corpo(s). Assim, não estou negando a história; contudo, estou pensando-a como uma narrativa que constrói, ao mesmo tempo, os fatos e os personagens de que fala como aqueles e aquelas que se encontram presos/as na sua trama, no presente. Não estou procurando, nas histórias contadas, num olhar retrospectivo, a explicação para o presente, mas sim utilizando as narrativas para, ao entender como as práticas estão implicadas na construção das pessoas, suspeitar dos mitos fundadores e da tradição. Tal historicidade – ilusória – que nos precede, domina e constitui, tem como um de seus efeitos dificultar, ou mesmo impedir, que nos pensemos como produtos dos processos mundanos – próximos. Nesse sentido, geralmente, pensamos no corpo como pré-determinado na herança genética e/ou histórica ou, como pura fisiologia, sem relação com o meio em que vive, os lugares por onde transita, as maneiras

⁹⁶ Para uma discussão das mudanças na forma como o sujeito e a identidade foram conceituados na Modernidade, ver Hall, 1997a, capítulo 2.

como vive e convive, os regimes⁹⁷ a que se encontra submetido, enfim, geralmente, pensamos num corpo como a-histórico, cujo significado está estabelecido desde sempre.

No entanto, o corpo, diz Foucault (1998a), é a “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (p.22). Nossos corpos, enquanto sistemas vivos em inter-relação com o meio, são mistos dos múltiplos processos que corporificamos; ou “(...) são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade”(Haraway, 1991, p.10). Desse ponto de vista, é na análise da trama histórica dos corpos, ou seja, dos diversos e distintos processos sociais que os antecederam e atravessaram (e atravessam) neles se inscrevendo e os produzindo, que talvez se criem as condições para pensarmos nos corpos como efeitos desses gerenciamentos. Percorrer tais processos talvez nos possibilite, ao percebermos a multiplicidade dos outros e outras que nos habitam, estranharmos as certezas em relação àquilo que nos contaram e que acreditamos ser e, também, criarmos outras formas de nos relacionarmos e de estarmos no mundo. Esse olhar histórico não procura a identidade num reconhecimento no passado, mas se interessa pelo passado para, ao mostrar as discontinuidades, os regimes, as multiplicidades, as relações de força, os interesses, os sentimentos, enfim, os elementos cotidianos a que os corpos se encontram submetidos e se submetem, problematizar tais gerenciamentos e transformar aquilo no que nos tornamos em relação às coisas que reconhecemos existirem no mundo, inclusive, nós mesmos.

Ao discutir o pensamento de Nietzsche a respeito da genealogia como pesquisa da proveniência e da emergência, e da história tradicional como o ponto de vista supra-histórico, Foucault (1998a) refere o ‘sentido histórico’ como um olhar que procura

(...) despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o

⁹⁷ Estou utilizando o termo regime como o conjunto de regras, princípios e procedimentos produzidos pelo discurso que regulam a produção e a separação do verdadeiro de seu oposto (o não verdadeiro). Segundo Foucault (1998a), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”(p. 12).

descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (ibid., p. 27-28).

Tais perspectivas criam condições, então, para interrogarmos os modelos que postulam a existência de uma identidade essencial e contínua, transcendental e/ou antropológica que, de fora e/ou do interior, governam o corpo. Não seriam essas demarcações e dicotomias – mente/corpo, cultura/natureza, entre outras –, classificações, saberes e procedimentos estabelecidos *a priori* pelas ciências naturais e ciências humanas, mecanismos de agenciamento das pessoas e de suas vidas, mas nelas indissociáveis? Não teriam elas utilidade política e econômica em sistemas de dominação mais amplos? Não estou pensando com isso que as classificações não possam existir, o que seria uma impossibilidade, na medida em que é através de práticas de significação, fundadas em sistemas de classificação e de diferenciação, que são estabelecidos os sentidos na cultura ou a própria cultura. No entanto, as categorizações produzem efeitos uma vez que, ao criarem os sentidos, criam aquilo de que falam (Hall, 1997b).

No caso das ciências humanas e das ciências naturais, essas classificações, ao normalizarem e instituírem *a priori* os saberes e os procedimentos de ação do e no corpo, fixam os seus campos de saber, criando, ao mesmo tempo, um corpo despedaçado e sistemas de mecanismos de agenciamento de seus pedaços. Tal binário instaura batalhas invisíveis e, às vezes, visíveis sobre aquilo que enuncia como “verdadeiro” ao instituir “lados” – quem pode falar – e campos de saber – o que e como pode ser dito. É dessa perspectiva que penso ser relevante interrogar as demarcações⁹⁸ que vêm gerenciando os corpos e os seus efeitos. De

⁹⁸ Embora com distintos sentidos, desde a Antigüidade grega o corpo vem sendo representado com demarcações, como uma entidade governada ou submetida à lei externa e/ou interna, a máquina movida de fora pelos *espíritos vitais*, o *pneuma* para Hipócrates e a *psiqué* ou *alma* e o *logos* para Aristóteles; por um *Criador* para Galeno; por um Deus cristão a partir da Idade Média e um *espírito pensante e livre* para os mecanicistas, ou por um *princípio vital* e uma *alma racional e livre* para os vitalistas do século XVIII (Souza, 1996). Ou, ainda, como possuidor de substâncias distintas, matéria/mente para Descartes ou “sujeito cartesiano”, institucionalizado, posteriormente, na divisão entre as ciências sociais e a psicologia e outras disciplinas, que vem tendo como objeto o estudo dos processos mentais do indivíduo (Hall, 1997a). A respeito dos papéis da alma sobre si mesma e o corpo no

que *locus* sociais são gestados e instituídos tais “territórios” de saber e poder do corpo? Quais os efeitos práticos, na vida das pessoas e nos campos de saber, de uma matriz social que engendra o mundo em quadrículas cada vez mais regidas pela discursividade científica e tecnológica?

É novamente em Foucault(1998a) que vou procurar “ferramentas” para esse percurso de pensamento e questões que aparecem no seu transcorrer. Para ele vivemos em sociedades caracterizadas e constituídas pelas múltiplas relações de poder e verdade que nela circulam e funcionam segundo uma economia política, atravessando e inscrevendo-se nos corpos, nos gestos, comportamentos, ..; os corpos são, ao mesmo tempo, centros de sujeição e de transmissão desses mecanismos de dominação. Vivemos submetidos e somos efeito dessa dupla exigência, a do poder de produzir a verdade e a da verdade para exercê-lo. Se, por um lado, somos compelidos à produção da verdade, por outro, estamos submetidos à verdade como lei ou regra, na medida em que ela produz os discursos verdadeiros e os efeitos de poder. Para o autor: “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 1998a, p.180)⁹⁹.

Desse ponto de vista, a materialidade humana, ao corporificar os diversos processos sociais de dominação¹⁰⁰ e de sujeição que são exercidos e circulam na trama social, configura-se naquilo que nomeamos o corpo. No entanto, o corpo não é algo consentido dessas tecnologias invisíveis de poder¹⁰¹ que circulam e funcionam em cadeia no meio social, mas elas o atravessam, marcando-o e tornando-o efeito e agente de difusão no meio social. O indivíduo, vai dizer Foucault (1998a), “não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. (...) é um efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é

regime proposto pelos médicos da Antigüidade para os prazeres sexuais, ver Foucault, *O cuidado de si*. 1999b, p. 136-151.

⁹⁹ A respeito das relações entre poder e verdade, ver também Foucault, *Em Defesa da Sociedade*. Aula de 14 de janeiro de 1976, 2000, p. 28 e 29.

¹⁰⁰ Estou utilizando dominação como “as múltiplas formas (...) que podem se exercer no interior da sociedade: (...) os súditos em suas relações recíprocas; (...) as múltiplas sujeições que ocorreram e funcionam no interior do corpo social” (Foucault, 2000, p. 31-32).

¹⁰¹ Para Foucault (2000) “o poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. (...) o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles” (p. 35).

seu centro de transmissão” (p.184). Assim, se quisermos entender como fomos formados e nos (trans)formamos nas pessoas que estamos sendo, precisamos procurar entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e produção dos corpos, ou “estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (ibid., p.183); a partir desses mecanismos historicamente constituídos, examinar como eles “foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global”(ibid., p.184).

Interrogar no corpo a sua historicidade, ou seja, pensá-lo como uma materialidade profundamente marcada e implicada nas circunstâncias vividas, talvez crie condições para a emergência de outras maneiras de pensarmos e agirmos no corpo não tão prisioneiras das amarras histórica e socialmente instituídas. Tal perspectiva, entretanto, não traz consigo a promessa de libertação das marcas/amarras corporificadas, mas talvez a condição de possibilidade de tornar-se um outro, mais crítico em relação ao presente e flexível em relação a si e aos e às demais, corrompendo a ordem instituída pelos dispositivos¹⁰² (os discursos, as práticas, os rituais, as disposições presentes em distintas instâncias e instituições sociais que nos marcam e produzem) para o nosso ser.

Ao discutir o pensamento de Foucault em relação à história crítica do presente e à liberdade, Larrosa (2000) refere:

(...) a história do presente ou, o que é o mesmo, a ontologia crítica de nós mesmos, a desconstrução histórica daquilo que somos e já estamos deixando de ser, tem a ver com a problematização das evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação com os demais e conosco. Trata-se de mostrar que aquilo que somos é arbitrário, específico e contingente; de colocar em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade. É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecimento em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. (...) (p.330).

¹⁰² Utilizo o sentido foucaultiano de dispositivo como uma formação criada por elementos sociais, discursivos e não-discursivos, que se relacionam num determinado momento histórico com uma função estratégica de dominação (Foucault, 1998a, p. 244 -247).

Trata-se, então, segundo Larrosa (2000), de um olhar para o passado, como contra-memória, interessado em desfamiliarizar o presente – aquilo que somos – e em possibilitar um futuro por-vir sem fundadores/as ou promessas universais, construído e transformado passo-a-passo nas experiências vividas, portanto indeterminado; um futuro por-vir, em que a possibilidade de liberdade está no acontecimento, na experiência da novidade, na transgressão, na ruptura, na criação de novas possibilidades do vir a ser.

8.3 Inscrevendo o corpo em algumas práticas familiares...

É na tentativa de pensar nas proposições apresentadas até aqui e na constituição das pessoas na relação com os mecanismos sociais de significação, discursivos ou não, nos quais elas são inseridas desde que nascem, que apresento e discuto algumas narrativas sobre práticas vividas em família do grupo que estou estudando¹⁰³. Embora as práticas familiares não sejam a ênfase deste artigo, discuto a seguir algumas implicações dessas práticas na constituição das pessoas com o propósito de explicitar o caráter histórico do corpo, isto é, como fabricado nas práticas que circulam e se relacionam nas diferentes instituições e instâncias da sociedade, dentre elas, a família, o primeiro instrumento social de agenciamento do corpo e da população Foucault (1998a). Como referi na introdução, no segundo momento deste texto, apresento e discuto as implicações de alguns regimes das disciplinas biológicas e dos meios de comunicação de massa na regulação do(s) corpo(s) e da vida.

Ao nascermos, uma das primeiras práticas sociais que, de modo habitual, marca o corpo é a da escolha do nome do novo ou nova integrante da família. Prática corriqueira sobre a qual, geralmente, não nos detemos a pensar, mas que, desde cedo, vai produzindo seus efeitos no corpo, na medida em que marca, no nome, aquilo que, previamente, estamos pensados para vir a ser. Tal prática, e os diversos elementos associados a ela, como os desejos, os sentimentos, as relações de poder e de gênero entre o pai e a mãe, as tradições, enfim, aquilo que antecede as pessoas, configura-as no presente nas marcas que, ao serem incorporadas no convívio familiar, demarcam e produzem o corpo. Isso é o que emerge, por exemplo, da fala

¹⁰³ Faço uma discussão mais detalhada das relações entre o corpo-identidade com as práticas familiares associadas à escolha do nome dos integrantes da família em Souza (1999) e do estabelecimento de semelhanças entre os integrantes de um mesmo grupo familiar em Souza (2000).

da Maria de Fátima¹⁰⁴ a respeito do que a Maria Antônia contou sobre a sua identificação com o próprio nome: *A Maria Antônia diz que esse é o nome dela, ela se considera Antônia em tudo, o corpo todo. Ela procura ser, na verdade, porque o nome dela veio das duas avós, das duas Antônias, mas ela procura se identificar mais com aquela Antônia vó que ela conheceu e conviveu mais, então ela sempre procura ser a amiga, amiga do aluno, amiga dos amigos, amiga dos colegas, ela acha que essa é ela.* Essa narrativa traz para o presente as ancestrais que, no nome e nos hábitos adquiridos no convívio familiar, configuraram-se como marcas que sujeitam e as quais a Maria Antônia pareceu a sujeitar-se, demarcando no corpo a sua essência – eu sou; e a maneira de ser – como sou – de certa forma, semelhante àquela Antônia avó, em um olhar retrospectivo que busca no passado as explicações para o presente.

Por outro lado, outras narrativas acerca da escolha dos nomes explicitaram o estranhamento – a não identificação com o nome recebido. Nesses casos, as pessoas identificavam-se mais com os apelidos ou com partes dos seus nomes até por terem, muitas vezes, participado no processo de construção dessas denominações. Isso é o que sugere, por exemplo, a fala da Maria de Fátima a respeito do seu nome: *Eu, Maria de Fátima M.C.M.¹⁰⁵, não sou eu. Não tem nada que ver comigo, o nome que a minha mãe escolheu é um nome bem assim, religioso, carola, por motivos bem tradicionais e eu sempre fui uma pessoa que detestei essa coisa de nome grande, eu sempre fui Fátima, e acho que Fátima é o meu nome.* Dessa narrativa emerge um olhar que se volta, ao mesmo tempo, para o passado, os motivos que antecederam a atribuição do seu nome, e para si, quem sou, para modificar-se, ou seja, atuar em si numa direção diferente daquela previamente estabelecida.

Essas narrativas sobre as práticas de sujeição¹⁰⁶ que marcaram no corpo a sua individualização levam-me a pensar nele como sendo constituído na correlação entre os

¹⁰⁴ Neste exemplo, estou reportando-me à atividade de apresentação realizada no primeiro dia do curso, em que os professores e as professoras conversaram sobre a história dos seus nomes e o reconhecimento com o próprio nome, apresentando, a seguir, a ou o colega no grande grupo.

¹⁰⁵ Os sobrenomes das professoras e dos professores estão indicados pelas iniciais.

¹⁰⁶ Estou considerando práticas de sujeição, aquelas práticas sociais (mecanismos de poder) que, de modo habitual, constituem as pessoas e as suas maneiras de viver; ou práticas histórico-sociais que nos tornam sujeitos. Segundo Foucault (1995a), há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento, ambos sugerindo uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a (p.235).

mecanismos¹⁰⁷ demarcados no passado e as estratégias¹⁰⁸ traçadas no presente. No primeiro caso, os signos e as ações do passado foram incorporados, tornando-se, no presente, atributos do ser da pessoa, efeito de concessão¹⁰⁹ do corpo a quem o nomeou; no outro caso, emergiu a recusa¹¹⁰ ao estabelecido no passado, no agir sobre o próprio nome, num movimento talvez de transformação em relação ao passado. Olhar essas práticas que compõem, de modo “invisível”, o cotidiano das nossas vidas, cria condições para pensarmos nos processos corriqueiros (deste mundo) que nos configuram e nos múltiplos que nos habitam; ao mesmo tempo, elas mostram que não há continuidade entre as coisas que dizemos existirem no mundo (entre as pessoas ou no nosso corpo) em que nos agarramos para explicá-las ou para nos reconhecemos, como têm postulado as histórias tradicionais. Essa maneira de olhar a historicidade do corpo leva-me, ao mesmo tempo, a pensar na sua singularidade, marcada no entrecruzamento dos acontecimentos decorrentes dos processos vividos, e a interrogar essas práticas discursivas individualizantes que fixam no corpo uma identidade que nos submete e à qual nos submetemos.

No âmbito da família, ainda, funcionam outros mecanismos de sujeição relacionados, por exemplo, ao estabelecimento de semelhanças entre as pessoas de um mesmo grupo familiar. No processo que institui as pareças familiares, atuam, também, diversos elementos sociais, tais como os regimes da herança – da linhagem familiar e/ou da genética –, as desigualdades sociais entre etnias, os “laços” afetivos ou sangüíneos, as fotografias e as histórias de família, o posicionamento social da mulher na família, dentre outros, instituindo, ao mesmo tempo, a identificação/diferenciação e o pertencimento/exclusão das pessoas e dos grupos familiares (Souza, 2000). Esses mecanismos “invisíveis”, que se correlacionam no corpo marcando-o e demarcando-o, ao serem incorporados nas interações cotidianas da vida em família, tornam-se naturais, conferindo aos atributos produzidos o caráter de inerentes à pessoa e ao grupo social. Desse modo, através dessas práticas de gerenciamento do e no corpo que lhe dão nome e características, que regulam os gestos, que ordenam o espaço-tempo,

¹⁰⁷ Estou utilizando mecanismo no sentido de um conjunto de ações de uns sobre outros, que ‘conduz condutas’ e ordena o campo das possibilidades dos outros (Foucault, 1995a).

¹⁰⁸ Utilizo estratégia em dois sentidos, como ‘estratégia de poder’, que faz funcionar ou mantém um dispositivo de poder, e como ‘estratégia de luta’ ou resistência, que confronta as relações de poder (Foucault, 1995a).

¹⁰⁹ Segundo Foucault(1995a), as relações de poder só existem em ato; assim, são necessárias condições para que elas ocorram, dentre elas o consentimento, do qual o poder pode ser seu efeito.

dentre outras, a família vem sendo uma das instituições sociais de sujeição, produção e captura da pessoa, na qual ela se torna seu agente. Não estou querendo dizer com isso que é possível pensarmos num corpo privado, produzido no interior da família, seja porque o que é instituído torna-se público, seja porque em práticas tidas como específicas da família (como por exemplo, a da escolha do nome dos seus membros) estão presentes elementos de outras instâncias sociais, como os ícones religiosos ou artísticos; mas sim que na cultura familiar atuam mecanismos específicos dirigidos ao corpo, marcando-o, no nome, nos apelidos, nos gestos, afetos, gostos, desejos, enfim, nas formas de ver e agir em relação a si e aos outros e outras. Nesse sentido, podemos pensar na família como uma das instituições sociais que, através de mecanismos individualizantes, marca no corpo a identidade e o pertencimento, regulando e conformando os corpos de modo particular.

8.4 Os meios de comunicação de massa e algumas estratégias de governo do corpo e da vida...

Os investimentos materiais nos corpos não se limitam à família, pois, desde que nascemos, enredamo-nos numa trama complexa de práticas discursivas que, atuando diretamente ou não no corpo, o atravessam e nele se correlacionam, governando o corpo e, através dele, a vida das pessoas. Segundo Foucault (2000), na medida em que os mecanismos de poder fundados na soberania tornaram-se inoperantes para governar o corpo social, econômico e político de uma sociedade em vias de explosão demográfica e industrialização, aparecem, na época moderna, distintas tecnologias de poder que se integram na trama social. Uma delas dirigida ao corpo, individualizante – a disciplina¹¹¹ – que, ao marcar a identidade, os gestos, hábitos, comportamentos, afetos etc, coage e conforma o corpo, tornando-o “dócil”, submisso aos outros e às outras e a si mesmo. Técnicas discretas e contínuas de poder, presentes em diversas instituições (família, escola, hospital, igreja, etc.) difundindo-se e relacionando-se no corpo social que, ao treinarem e reduzirem a força do corpo, ordenam e capturam a multiplicidade desordenada dos corpos, tornando-os úteis. Esse conjunto de técnicas tem como efeito o gerenciamento de corpos mais produtivos e menos dispendiosos

¹¹⁰ Outra condição necessária para o funcionamento do poder, segundo Foucault (1995a), é a liberdade, entendida como o campo de possibilidades dos indivíduos, de ‘insubmissão’.

¹¹¹ A respeito do funcionamento do poder disciplinar na produção dos corpos dóceis, ver Foucault, M. *Vigiar e Punir*, 1999b, p. 117 - 187.

para o funcionamento de qualquer sistema em que eles se encontrem inseridos (Foucault, 1999). A outra tecnologia, direcionada à vida das pessoas e não ao indivíduo em particular, mas às massas ou a grupos de pessoas, controla e regula os eventos e os efeitos próprios dos grupos. Segundo Foucault (2000), desde o final do século XVIII, ao mecanismo do poder disciplinar, centrado no indivíduo e seu corpo, articula-se um conjunto de estratégias globalizantes – uma biopolítica¹¹² – que vai atuar numa outra escala, não no homem-corpo, mas no homem enquanto ser vivo ou espécie, procurando conhecer, controlar e regular os fenômenos próprios à vida da população. Esse conjunto de saberes e procedimentos de controle tem por função produzir um conhecimento da população para intervir nos seus fenômenos gerais, estabelecendo mecanismos reguladores que, ao otimizarem a vida, maximizam as forças a serem extraídas dela; “eis que aparece agora, com essa tecnologia do biopoder, com essa tecnologia do poder sobre a ‘população’ enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de ‘fazer viver’” (Foucault, 2000, p.294). Na medida em que esse poder, progressivamente, esquadrinha e regulamenta a vida para gerenciá-la, a morte passa a ser o momento em que o indivíduo lhe escapa, deixando de interessar ao poder. Numa política de biopoder¹¹³, cuja tarefa é assegurar a vida, a lei, gradativamente, passa a atuar como norma¹¹⁴, elemento que pode se aplicar a um corpo a ser disciplinado ou a uma população a ser regulamentada. Numa sociedade de normalização, entrecruzam-se as normas dessas duas tecnologias, cobrindo a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, enfim, encarregando-se da vida. Numa sociedade que tem como preocupação a administração do corpo e como objeto e objetivo a vida, a morte passa a justificar-se em nome da defesa da vida.

Embora na sociedade atual os mecanismos de poder que regem o corpo e a vida das pessoas ultrapassem aqueles apontados por Foucault desde o aparecimento da biopolítica, tais proposições levam-me a pensar no regime tecnocientífico que, habitualmente, compõe o nosso cotidiano, marcando de modo “invisível” nossos corpos e regulando nossas vidas. De

¹¹² A respeito do funcionamento da biopolítica ver Foucault, *A vontade de saber*. 1999a, p. 125 - 147, *Em defesa da sociedade*. 2000, p. 285 - 315

¹¹³ Segundo Foucault (1999c), o biopoder foi, sem dúvida, um elemento essencial para o desenvolvimento do capitalismo, garantido devido à inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e ao ajuste dos fenômenos da população aos processos econômicos.

¹¹⁴ Para uma discussão das diferentes faces da normalização, a norma disciplinar e a norma dos mecanismos de segurança, ver Fonseca, *Normalização e direito*. 2000, p. 227-228.

tal maneira, torna-se difícil, se não impossível, pensá-los sem considerar o fluxo de produtos tecnológicos que se correlacionam e afetam, de distintos modos, os corpos e as experiências de vida. O corpo encontra-se implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas que o constituem e regulam de distintas maneiras, conforme as normas de saúde, beleza, lazer, prazer, felicidade, consumo, dentre outras, através dos produtos ingeridos (alimentos, medicamentos) e utilizados (cosméticos, próteses) que integram a sua constituição orgânica e os seus hábitos e daqueles produtos exibidos (propagandas, moda, filmes) que criam desejos, valores, atitudes, por exemplo. Não estou com isso querendo dizer que essas tecnologias determinam as ações e as percepções das pessoas, mas sim que se interpenetram e impregnam de tal modo nelas, que, ser humano hoje implica estreitas relações entre “natureza-cultura-tecnologia” (Menser & Aronowitz, 1998, p. 40). Dentre esses múltiplos mecanismos de poder, apresentam-se hoje os meios de comunicação de massa¹¹⁵ – rádio, televisão, revistas, jornais – utilizando-se de diversas tecnologias/dispositivos – as imagens, os sons, os textos, as cores – que, ao se correlacionarem, produzem significados idealizados para o corpo e o estilo de vida. Tais dispositivos vêm regulando e governando as maneiras das pessoas pensarem e atuarem em relação aos seus corpos, às suas vidas e aos/às demais. Desse modo, as práticas discursivas (o visual e o verbal) veiculadas nos meios de comunicação de massa, ao produzirem e instituírem os significados com os quais aprendemos a nos identificar, constituem-se em elementos culturais importantes na complexa rede social que governa as nossas vidas. Segundo Hall (1997c), os diversos sistemas de significação, ao definirem o significado das coisas, codificam, organizam e regulam nossas ações, constituindo nossas culturas. Por isso, torna-se importante compreendermos a maneira como a cultura é modelada, controlada e regulada, uma vez que ela nos governa, “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997c, p. 39)¹¹⁶.

¹¹⁵ “A cultura de massas ou os meios de comunicação de massa implicam (como no caso da produção em série) a produção de uma grande quantidade de objetos mais ou menos uniformes (que sejam informações, coisas, imagens ou relatos) que logo se disseminam para uma grande quantidade de usuários ou receptores” (Menser, 1998, p. 37).

¹¹⁶ No artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (1997c) discute os deslocamentos produzidos pelas mídias eletrônicas nas sociedades modernas do século passado e, mais recentemente, pela Internet, nas esferas da infra-estrutura material da sociedade e dos meios de circulação das idéias e imagens vigentes nessas sociedades. Para ele, as novas forças e relações postas em movimento pelas mídias adquiriram níveis e objetivos globais.

Nessa direção, Kellner (1998) sugere a necessidade de serem realizadas leituras críticas das imagens publicitárias pelo papel pedagógico que elas adquiriram na cultura estadunidense desde o século passado. Segundo ele, a publicidade tornou-se um discurso dominante, deslocando outros discursos públicos através das imagens de mercadorias, de consumo, de estilo de vida, de valores e de gênero. Ela é uma pedagogia na qual as pessoas aprendem as necessidades, os desejos, as formas de pensar e agir para serem felizes, bem-sucedidas e norte-americanas genuínas, na medida em que as imagens publicitárias são veículos de significados e mensagens simbólicas com as quais os/as consumidores/as são convidados/as a se identificarem. Para o autor, as imagens publicitárias têm um poder persuasivo e simbólico que não apenas vendem o produto, mas que, ao se relacionarem com determinadas qualidades socialmente desejáveis, vendem também visões de mundo, estilos de vida, valores e posições de sujeito congruentes com os imperativos do capitalismo de consumo.

Ao discutir o corpo na cultura de consumo estadunidense, Featherstone (1982) refere o predomínio do conceito de auto-preservação do corpo encorajando as pessoas, ao mesmo tempo, a adotarem estratégias de combate aos seus processos de deterioração e a relacionarem o corpo à noção de prazer e auto-expressão. Segundo ele, na cultura de consumo através dos meios de comunicação de massa proliferam imagens estilizadas do corpo bonito, jovem, livre sexualmente, associado ao prazer e ao lazer que enfatizam a aparência visual, o que, em certa medida, é aplaudido por instituições governamentais que, ao educarem a população para cuidar do corpo, procuram reduzir os custos com a saúde. Ao contrário, o descuido ou a negligência com o corpo gera discriminações em relação à pessoa e, até mesmo, a sua moral. Nesse contexto cultural, a velhice e a morte são vistas negativamente, como decadência inevitável e derrota que estão por vir e, que, portanto, devem ser evitadas ao máximo. Para o autor, na cultura de consumo, a percepção do corpo é construída numa ordem dominada por imagens visuais. A percepção cotidiana da aparência do corpo é moldada na comparação com o passado através de imagens fotográficas, como, também, com imagens que circulam nas mídias visuais, na medida em que elas são lembranças constantes do que somos e do que, com esforço, poderemos nos tornar.

Em relação ao corpo nos meios de comunicação de massa brasileiros, especialmente, nas revistas femininas, segundo Sant'Anna (1995), desde meados do século passado, o embelezamento feminino vem sendo influenciado pelas imagens das belas musas do cinema

nacional e de Hollywood e pelos seus conselhos de beleza. Desde então, os produtos de beleza têm adquirido, na publicidade, o atributo de tornarem as mulheres belas e felizes. Segundo a autora, com o crescimento da influência dos Estados Unidos na cultura brasileira, nessa época e, especialmente, na década de 60, ampliaram-se nas revistas femininas as imagens e as receitas de beleza das artistas de Hollywood. A vida moderna, cujo modelo era o estadunidense, representava o cultivo diário da aparência bela e do bem-estar conjugal, e os conselhos adquiriram, assim, um âmbito cosmopolita. Na publicidade das revistas brasileiras, ampliou-se a força da escola norte-americana através do uso de fotografias, de cor nas imagens e de um tom descontraído no discurso publicitário. Numa época em que se desenvolve, no Brasil, o mercado de produtos industrializados relacionados ao conforto e aos cuidados do corpo, os conselheiros de beleza, homens e mulheres brasileiros e estrangeiros, passaram a ser, também, os empresários de indústrias de cosméticos e perfumes, que apresentam a beleza como um direito de todas as mulheres em qualquer momento do dia, cuja negligência é um problema individual, dependente apenas do aprendizado de algumas técnicas, uma luta pessoal. A partir dos anos 60, a imagem que se torna freqüente nas revistas femininas é a de uma bela mulher, jovem, que sugere o prazer do cuidado do próprio corpo e da utilização dos produtos para o seu embelezamento. Desde essa época, os conselhos de beleza destinam-se a todas as mulheres e, posteriormente, vão dirigir-se, também, ao mercado masculino no que se refere, especialmente, à cultura física e às dietas.

Esses e outros estudos acerca dos efeitos das práticas discursivas veiculadas nos meios de comunicação de massa criam condições para pensarmos nesses mecanismos de poder como práticas de sujeição e dominação legitimadas e legitimadoras de políticas de verdades que regem os corpos e as vidas, conforme normas científicas, tecnológicas, sexistas, racistas, de mercado e consumo que circulam e se correlacionam em diversos níveis e instituições sociais. Embora em distintas circunstâncias, por motivos geográficos, sociais, econômicos ou outros, o corpo encontra-se, hoje, implicado, cotidianamente, numa maquinaria de imagens e discursos veiculados pela mídia, cujos sentidos e significados, ao serem incorporados ao corpo ou à vida, configuram-se, ao mesmo tempo, como “naturais”, atributos que lhes são próprios, e “reais”, verdades das suas materialidades, e não criações interessadas. No estudo que desenvolvo, não tenho como propósito analisar imagens de corpo veiculadas na mídia, mas, sim, ao tornar visível como nossas experiências hoje encontram-se impregnadas por

essas práticas discursivas, chamar a atenção para os seus efeitos na constituição daquilo que nos tornamos ou do que, geralmente, referimos como “o meu corpo” ou “a minha vida”.

É considerando as proposições apresentadas até aqui acerca de alguns processos de construção e gerenciamento do corpo que discuto, a seguir, as inscrições de alguns regimes da biologia e da mídia no corpo e na existência humana e os seus efeitos, a partir de relatos, comentários e narrativas do grupo de professores/as de biologia.

8.5 Algumas implicações da disciplina e das imagens publicitárias no corpo e na vida ...

Passo, então, a olhar, contar e pensar a respeito do terceiro encontro com os/as professores/as de biologia, em que desenvolvemos¹¹⁷ a atividade denominada “Linha de vida social”. Com essa atividade, tínhamos como propósitos dar continuidade às problematizações acerca da existência de um sujeito pré-determinado, biológica e/ou historicamente, e discutir as implicações das práticas discursivas que circulam nos meios de comunicação de massa, mais especificamente, em revistas e jornais¹¹⁸, na constituição dos significados que atribuímos ao nosso corpo e à nossa vida. Conforme referi anteriormente neste texto, nos dois primeiros encontros procuramos compreender¹¹⁹ as implicações das práticas familiares na constituição das pessoas a partir de narrativas pessoais. Agora, ao pensarmos sobre os efeitos das práticas que circulam no meio social, buscávamos integrar às situações familiares outras implicadas nas maneiras de vermos e agirmos em relação a nós mesmos e às demais pessoas. Para tanto, propusemos aos e às professores/as que traçassem a linha de vida de uma pessoa a partir das fases definidas pela biologia – a vida intra-uterina, a infância, a adolescência, a vida adulta, a velhice e a morte – com a utilização de imagens extraídas de revistas e jornais e/ou de palavras e textos que considerassem representativos dessas fases, de modo a ordená-las em termos da seqüência “evolutiva” da existência humana num papel pardo.

Ao pensar agora sobre tal proposição, vejo nela os efeitos do direcionamento disciplinar, em que a vida e o corpo foram emoldurados ou colocados num “quadro” (Foucault, 1999c, p. 127), em que o transcurso da materialidade biológica no tempo foi ordenada em fases ou segmentos, cuja organização linear e “progressiva” tem, nos discursos

¹¹⁷ Como no encontro anterior, os trabalhos desenvolvidos nesse dia contaram com a colaboração do professor Fernando Seffner, do campo da História, que atua como professor do DEC/FACED/UFRGS.

¹¹⁸ Escolhemos utilizar revistas e jornais para o desenvolvimento dessa atividade devido ao seu poder de penetração no cotidiano da vida das pessoas, como também pela relativa facilidade com que as escolas podem adquirir e utilizar esse tipo de material pedagógico. Além disso, tínhamos como propósito chamar a atenção para outras pedagogias do corpo, diferentes das usualmente empregadas no estudo do corpo humano sob o ponto de vista biológico.

¹¹⁹ Interpretar os acontecimentos vividos apresenta-se como possibilidade de estranhamento, resignificação e, talvez, reconstrução do que está por vir (Larrosa, 1996).

instituídos pela Biologia Humana¹²⁰ sobre o desenvolvimento humano, sua regularidade. Caso olhemos para tal proposição sob o ângulo da biologia, talvez a consideremos natural; afinal, o trabalho desenvolvia-se nesse campo. No entanto, ao discutir tal procedimento disciplinar numa perspectiva foucaultiana, pode-se pensar que tal estratégia pedagógica, normalizada e naturalizada, principalmente, pelas práticas discursivas da medicina, da biologia e da psicologia, ultrapassa a dimensão do conhecimento, na medida em que produz e institui uma maneira particular de ver, pensar e entender os processos biológicos e as características físicas e/ou emocionais das pessoas, como também de agir em relação ao próprio corpo e ao dos outros. Um dos efeitos práticos que essa tecnologia disciplinar pode produzir na vida das pessoas é o seu enquadramento ou não nesses parâmetros científicos, engendrando, ao mesmo tempo, as pessoas consideradas como “normais” e aquelas tomadas como “desvios” a partir desses padrões. Ao esquadrihar, descrever, categorizar e ordenar os múltiplos processos orgânicos ou “naturais” que ocorrem no corpo, definindo as características e os atributos específicos de cada fase do desenvolvimento humano em que a pessoa é enquadrada e se enquadra, essa técnica de poder/saber cria, simultaneamente, um entendimento acerca do próprio corpo e um posicionamento da pessoa em relação a si e aos demais. Ao tomarem o ser humano como “objeto” de conhecimento, as práticas científicas produzem tanto os saberes – as categorias, os conceitos, as teorias, nesse caso, sobre o desenvolvimento humano –, quanto os procedimentos disciplinares que imprimem tais “conteúdos” nos corpos, fabricando-os e integrando um sistema de estratégias que regula o modo de viver das pessoas. Não estou com essas questões negando a produtividade desse campo de saber, mas sim interrogando os efeitos da sua institucionalização na aplicação de modelos tornados verdadeiros, nos quais todas as pessoas são enquadradas e se enquadram.

Feitos esses questionamentos acerca da proposta de trabalho desse dia do curso e das regras que circunscrevem a vida humana, retomo a descrição e a análise da atividade desenvolvida. Para a sua realização os/as professores/as organizaram-se em pequenos grupos, para os quais o critério foi a fase do desenvolvimento biológico com que se envolveram.

¹²⁰ Segundo Veiga-Neto (2000a), nos últimos 200 anos, dentre outras ações, a Biologia Humana vem se dedicando a dividir e subdividir, cronologicamente, a existência do corpo humano, classificando e ordenando seus mais diferentes atributos e características físicas, químicas, psicológicas, etc. (...).

(Re)visitando a cena, ou as circunstâncias nas quais a atividade transcorreu, noto os ruídos produzidos: na reorganização dos grupos, no folhar rápido das páginas das revistas à procura das imagens significativas para recortar e nas falas em tom alto. As conversas eram geradas pela diversidade de assuntos e de questões que emergiam na interação com as revistas e os jornais, o que, muitas vezes, é visto por nós, professores/as, como “fugindo” do assunto ou do conteúdo proposto, como também pelas discussões criadas pela necessidade de decidir que imagens eram mais representativas de cada fase e/ou pela sua organização no papel pardo. Enfim, escuto e vejo o ruído produtivo, a energia motriz dos processos criativos que os dispositivos pedagógicos, normalmente, procuram silenciar ou controlar através, por exemplo, de práticas que homogeneizam os distintos processos de aprendizagem existentes numa sala de aula.

As colagens no cartaz iniciam: a linha de tempo social começa a tomar forma... Muitas discussões e conversas – *Onde coloco isso? Aqui é a velhice?* – escrevem algumas palavras, desenham, colam e, aos poucos, as “partes” representadas pelos grupos tornam-se um “todo”. Diante do cartaz colado na parede para ser melhor visualizado e apresentado, paramos. Fez-se silêncio para olharmos a vida humana ali representada. Começamos a comentá-la. As imagens tornaram visível o predomínio das fases que se estendiam até a adolescência, sendo que essa última prevalecia às demais. Ao discutirmos esse fato, Patrícia, componente do grupo que representou a infância, comentou: *Bom, tinha muito material, muita coisa, e o mais difícil foi definir o que, realmente, seria importante, ou não.* Ao que Valéria, participante do grupo da adolescência, acrescentou: *Na adolescência também tinha tanta coisa, que nós tivemos que ver o que era mais significativo.* A grande quantidade de imagens destinadas ao público jovem, nesse caso, especialmente, nas revistas¹²¹, pode nos mostrar, em parte, o funcionamento dos mecanismos dos meios de comunicação de massa que, ao difundirem imagens dirigidas, especialmente, a esses grupos da população, transmitem, ao mesmo tempo, modelos de infância e juventude e de consumidores.

¹²¹ Embora tenhamos disponibilizado revistas e jornais para o desenvolvimento da proposta, nas representações das fases predominaram imagens de revistas, com exceção da morte, em que apareceram cenas e manchetes de jornais sobre a violência cotidiana.

8.6 O lugar da morte e da velhice ...

Para a morte não havia “lugar”. No momento da montagem do quadro que apresentava a ordenação das fases, precisou ser criado um espaço, após a velhice, para incluí-la no final. Para deixar viver, a morte foi controlada, colocada no termo da vida, retratando a sua posição numa sociedade regida pela vida, na qual as técnicas reguladoras devem fazê-la desaparecer para “fazer viver” (Foucault, 2000, p.294). Dentre essas técnicas, encontram-se as práticas discursivas da Biologia Humana que, ao normalizarem a existência dos corpos no transcorrer dos processos biológicos em direção à degenerescência, engendram a morte como natural na velhice e a vida como uma categoria universal. Essas “verdades”, integradas a outros elementos sociais como, por exemplo, o valor atribuído à morte e à vida na nossa sociedade, vêm produzindo “silêncios” ou dificuldades para tratarmos desses assuntos, nesse caso, nas salas de aula, assim como para redimensioná-los, isto é, relacioná-los aos diversos processos de vida e morte que, habitualmente, transcorrem, seja no nível micro da individualidade de cada corpo ao se reconstituir sistematicamente, seja no macro do conjunto da sociedade. Se tais verdades configuram essas temáticas como “tabus” em alguns espaços, em outros fala-se e lida-se, intensamente, com elas e nelas como, por exemplo, nos laboratórios biomédicos que pesquisam fertilidade, genética e biologia humanas. Nesses espaços que tomam a morte e a vida como objetos, proliferam, nos dias de hoje, as estratégias tecnocientíficas de produção de saber e de monitoramento desses processos em nome da manutenção do “curso natural da vida” ou do “direito à vida”. Pensar na existência humana como decorrência da coexistência de processos de morte e vida, e não como macro categorias binárias, geralmente, vinculadas a um ou outro discurso, talvez permita a emergência de outras maneiras de ver e tratar deles, discutindo-se, por exemplo, os princípios e os interesses econômicos que os vêm regendo.



Figura 1

A esse respeito, na morte ali representada (figura 1) através das imagens selecionadas, apareceram outras formas de morrer que não a natural, nas cenas de algumas práticas de matar nas sociedades de hoje – a violência urbana, o abandono do idoso, o extermínio político, o racismo e a eutanásia. Além disso, tornou-se visível a distribuição desigual dos espaços ocupados pela morte na nossa cultura, nas imagens da Lady Di, soberana morta naquela semana, cuja morte e rituais obtiveram grande espaço de difusão na mídia, como também as estratégias que constroem as verdades do direito de vida ou morte, nas imagens de filmes de Hollywood e nas manchetes a respeito da AIDS.

Dentre os procedimentos que fabricam as verdades sobre a morte, apareceram ainda outras imagens, representando os discursos religioso e ecológico, nos quais ela adquire o caráter de *passagem* para outras formas de vida, em espírito ou em outros seres. Esses

discursos estavam presentes nas falas da Vera M¹²². e da Izabel a respeito de algumas imagens que representavam a morte.

A representação da morte como passagem conforme a visão espírita tornou-se presente na fala da Vera sobre a produção do grupo: *Ali onde tem que ressuscitar a gente considerou a visão espírita, em que a vida é vista como uma passagem, e a morte, então, seria uma viagem para outra esfera. Aquela moça ali – mostrando a imagem de uma jovem vestindo um maiô amarelo, carregando uma prancha de surf e correndo alegre na praia – seria uma passagem, uma liberdade.*

Além dos sentimentos associados à morte, na fala da Izabel a morte apareceu como uma etapa que integra um ciclo de elementos que possibilitam existência de outros organismos vivos. Ao dirigir-se à imagem de uma outra jovem que apóia o rosto com a mão e olha para longe, tendo ao fundo a imagem de um rapaz, Izabel comentou: *Ali a gente colocou um casal, ele meio nublado, parece uma pessoa que foi e ela ali pensando, com saudade. O outro (referindo-se ao que morreu), muitas vezes, está olhando para a pessoa.* Ao indicar a imagem de um peixe morto, ela explicou: *Nós colocamos o peixe, porque, muitas vezes, a morte é alimento para outros seres na cadeia alimentar.*

Os enunciados religiosos e científicos sobre a morte e a vida, embora com distintas naturezas, vêm se configurando como promessas – de continuidade, felicidade, liberdade, salvação, eternidade, em outras vidas, neste ou num outro mundo –, em que nos agarramos e assumimos como verdadeiras, tornando-as naturais e legítimas nas práticas que, habitualmente, constituem o nosso modo de viver. Incorporar tais “verdades” vem dificultando, ou mesmo impedindo, que as pensemos como construções humanas (religiosas, científicas, tecnológicas) que, em distintas épocas, têm disciplinado os corpos e regulado as vidas e as mortes de diferentes maneiras.

Nesse gerenciamento da vida, integram-se, também, estratégias da sociedade de consumo regidas pela positividade da juventude, beleza, saúde e dos prazeres eternos, em que

¹²² Com a inicial do sobrenome procuro resguardar a identificação das pessoas e diferenciá-las quando têm o

as marcas inscritas no tempo vivido devem ser “apagadas”. Os sinais de natureza biológica, produzidos pelas transformações do corpo na sua existência, devem ser combatidos a qualquer preço, na medida em que eles representam a decadência inevitável do corpo rumo à morte. Os efeitos dessas estratégias no corpo podem ser percebidos na fala da Fernanda, ao contar como o grupo construiu o sentido da vida na velhice: *A gente definiu grupos de fotos, como um tópico. As mãos* (referindo-se à imagem de mãos envelhecidas) *seriam as marcas do tempo, (...). Nós comentamos, por mais que as pessoas façam plásticas, ou coisas assim, as mãos, realmente, definem a idade da gente.* As mãos, enquanto lugar de inscrição dos processos vividos e de resistência às tecnologias de ocultação desses sinais, demarcaram o corpo na velhice, dentre as outras fases da vida. As estratégias da saúde, da mídia, da moda, enfim, do mercado em geral, ao enaltecerem os atributos da juventude, beleza etc, dando-lhes a força do ser (a pessoa) e da promessa (o sucesso, a aceitação, a felicidade etc) persuadem as pessoas a lançarem mão desses procedimentos de ocultação das marcas do tempo. Contudo, hoje, as estratégias de manutenção e atualização do corpo não se limitam à saúde e à beleza físicas, mas se estendem às contínuas necessidades de aprendizagens na luta pelo lugar do saber ante as aceleradas mudanças tecnológicas. Para Fischer (1998), se há tempos os mais velhos ocupavam o “lugar” da sabedoria, hoje, ao contrário, os jovens são o *site* da sabedoria, dos ensinamentos necessários para agir e interagir numa sociedade em que a expansão tecnológica tornou-se incomensurável.

A esse respeito, ainda na fala da Fernanda, foi possível ver que às marcas de natureza biológica foram integrados outros atributos, os usados para sinalizar o saber dos mais “velhos”. Ao mostrar imagens de pessoas – Papa João XXIII, Madre Tereza de Calcutá, mulheres em atitude de reivindicação, o Presidente de uma Organização Internacional – cujas ações adquirem âmbito público, ela comentou: *Depois nós fizemos pessoas políticas, não são bem políticas, querendo mostrar experiência.* Nessas narrativas, os mais “velhos” foram representados como aqueles que, pela experiência não só como saber acumulado no tempo vivido a ser transmitido, têm a possibilidade de intervir socialmente, sugerindo, em parte, os movimentos que alguns grupos de idosos/as vêm fazendo e que são direcionados ao alcance dos seus direitos e de novos espaços sociais.

Esses marcadores que identificam/classificam as pessoas ao inscreverem-se nos corpos, não só marcam e demarcam grupos, diferenciando-os entre si e gerando exclusões/inclusões, mas também regulam os espaços sociais, as roupas, os comportamentos, as relações interpessoais, os sentimentos, dentre outros elementos do corpo e da maneira de viver. Enfim, eles criam aquilo que é ou não autorizado conforme os padrões estabelecidos para aquela fase da vida em que a pessoa foi enquadrada, estipulando e limitando as condições de possibilidade da sua vida. Ao indicar imagens de pessoas mais “velhas” em distintas situações – festas, romance, convívio familiar, abandono, pobreza – Fernanda contou: *Ali nós fizemos coisas antagônicas: o abandono, que é uma coisa muito marcante na velhice e, ao mesmo tempo, o companheirismo, seja da família ou do seu companheiro. E as últimas fotos, nós colocamos de coisas que não se pensam na velhice: beleza, amor, sexo e atividade.* Essas narrativas tornam possível pensar nos efeitos de distintas estratégias que inscrevem e demarcam os corpos nessa fase da vida, como também de políticas que geram condições e tratamentos sociais desiguais, especialmente, daquelas pessoas que não são “úteis” sob a ótica dos mecanismos de poder.

A esse respeito, ao questionarmos os lugares e os sentidos ali estabelecidos para a morte e a velhice, Fátima explicou: *A gente não é preparada pra morte e envelhecer, a sociedade enfoca ser sempre bonitinho, não ter ruga, não ficar esquecido, toda a situação do velho é cobrada, então ninguém quer ser velho. Quem convive com uma pessoa velha perto sabe, que velho não sabe envelhecer.* Esse comentário retoma alguns efeitos das estratégias que regem a vida nos dias de hoje. Ao instituírem o corpo jovem, bonito e saudável como um valor positivo, elas tornam negativos o corpo na velhice e na morte, produzindo uma distribuição desigual dos espaços sociais nos distintos momentos da existência humana. Não só não falamos da velhice e da morte em qualquer lugar, como também não falamos de qualquer morte ou velhice, mas daquelas que são produtivas sob o ponto de vista do consumo, da economia, da política, do conhecimento científico. Nessa cultura, as práticas discursivas criam um campo de cientificidade que rege a velhice e a morte, prescrevendo as “fórmulas” para ser “velho/a” ou morrer. Será que há? E se há, quais são elas, de quem emanam ou para quem se dirigem?

8.7 Localizando a vida humana ...

Ao mostrar as imagens de um útero contendo uma célula-ovo fixada e de uma mulher grávida (figura 2), Fátima contou: *Quando a gente começou a montar, percebeu que tudo na vida é decorrente dessa fase* (referindo-se a vida intra-uterina), *e ela inicia, claro, com a concepção, que deveria ser precedida por um planejamento familiar*. Nessas narrativas, tornaram-se presentes enunciados da biologia¹²³, cujos objetos de conhecimento são os organismos vivos, dentre eles, o humano. Desses enunciados, que tomam as características e os processos anatomo-fisiológicos do interior do corpo humano como “regra” para explicar a origem de outros corpos, emerge o corpo da mulher como a única possibilidade para a fertilização. Esse “modo” de entender e de tratar os processos relacionados à vida humana, muitas vezes, presente nas salas de aula, vem excluindo outros elementos que hoje se encontram implicados ou, até mesmo, constituindo esses processos, como, por exemplo, as condições fabricadas pelas práticas tecnocientíficas para a criação de organismos humanos. Na correção dos corpos vistos socialmente como “antinaturais” – aqueles que não cumprem a função “natural” da maternidade –, as tecnologias contemporâneas têm sido eficazes na produção de saberes e de estratégias relacionados à criação de corpos humanos; nos espaços dos laboratórios biomédicos, por exemplo, a vida vem sendo gerada em condições artificiais, Tubos de Ensaio e Placas de Petry, ou mesmo em úteros de “aluguel”. De forma sutil, tais acontecimentos (feitos científicos), que, normalmente, são divulgados como sinais de “progresso” científico, geram implicações na maneira das pessoas viverem, seja regulando o modo de verem, de sentirem e de agirem nos seus corpos no alcance dessas técnicas e objetivos, seja desestabilizando a configuração familiar tradicional, ao introduzir outras formas de tornar-se mãe (aquela onde o feto se desenvolve, aquela que “doa” o material genético) ou pai (o provedor das condições genéticas); ou, ainda, fabricando corpos em que os limites entre natureza e cultura tornam-se imperceptíveis. Num outro nível, as práticas científicas e seus produtos acarretam implicações de ordem econômica e política ao serem destinados recursos financeiros para a pesquisa e a tecnologia necessárias à criação de algumas vidas, quando tantas outras encontram-se em situações de abandono e/ou de miséria que geram sofrimentos, doenças, mortes. Todavia, tais artefatos e suas implicações no

essa falta do planejamento familiar, por essa ausência da sociedade, do Estado em transformar isso, a gente escuta, hoje em dia, no jornal, o aborto permitido. A partir da concepção, então, começa o desenvolvimento do embrião, da vida e ela vai ser saudável, portanto, sem riscos, se houver um cuidado da família, da sociedade, do Estado com aquele desenvolver que está acontecendo. Então, com os cuidados pessoais da mãe, é claro, a gente colocou a influência da bebida, do cigarro, do excesso de cafezinho como perniciosas, mas só a mãe com educação, com instrução, com o apoio da sociedade, vai ter discernimento de que isso pode causar prejuízo ao feto. A gente colocou também o que traria um desenvolvimento saudável para o embrião, a saúde da mãe, o cuidado com a alimentação, a vida ao ar livre e, principalmente, o amor, a família, a presença do pai durante o desenvolvimento. A importância da informação, por isso, ali embaixo, aparecem alguns livros, da mãe, da família, que precisam receber informação sobre a importância dessa fase, e alguns riscos, como o problema da hipertensão. E também ali (ao mostrar imagens de cromossomos), a gente colocou a influência genética em alguns problemas que podem ocorrer na gestação e no nascimento do nenê.

Essas narrativas criam condições para que se pense acerca da ação coercitiva da disciplina no corpo, uma vez que os conhecimentos do funcionamento do corpo humano durante a gravidez vêm atuando como prescrições/regulamentações das atitudes, comportamentos, hábitos etc das pessoas que pretendem, ao garantir o controle dos processos biológicos relacionados à gestação através desse estilo de vida, alcançar a gestação e a vida “saudáveis”. Dos saberes produzidos sobre o corpo humano, emergem preocupações com os hábitos da gestante, os processos e as alterações biológicas na gestação, a herança genética do feto produtoras de necessidades e de dispositivos de vigilância dos comportamentos da gestante através de cuidados com a saúde, por exemplo. Relacionados a esses conhecimentos científicos e preocupações com o corpo, aparecem outros mecanismos reguladores, em nível do Estado, dirigidos a grupos de pessoas, como o planejamento familiar, com a função de intervir e “qualificar” as vidas. Nesse sentido, torna-se possível entender as práticas discursivas da disciplina biológica como técnicas e procedimentos que, ao serem inscritas no corpo e na vida das pessoas, integram as múltiplas estratégias de sujeição e de governo que circulam na sociedade. Dentre elas, tornou-se presente, também, a educação escolarizada, apresentada como capaz de transformar a vida das pessoas através do conhecimento adquirido, nesse caso, na informação científica. Com tais comentários, não estou olhando de

modo negativo para esses campos de saber, suas técnicas e seus procedimentos; ao contrário, estou procurando chamar a atenção para os seus efeitos produtivos, que mais do que ensinar “conteúdos” moldam e constituem as pessoas, inclusive os professores e as professoras, veículos de tais dispositivos sobre a vida. Em relação à figura dos/as professores/as de biologia, venho pensando-os como agentes pastorais, que se utilizam de mecanismos para, ao conhecerem o corpo humano, conduzirem a salvação do “rebanho” por meio do conhecimento científico. Para essa questão acerca do papel dos/as professores/as de biologia estou evocando algumas conexões históricas que Foucault estabelece entre o poder pastoral e os mecanismos de sujeição e governo no Estado moderno¹²⁴. Com ela não tenho a pretensão de introduzir uma discussão aprofundada desse estudo do autor, mas trazer alguns aspectos que estou entendendo como relevantes para pensarmos e, talvez, desestabilizar essas pedagogias, mecanismos de saber e poder que nos impregnam enquanto professores/as e biólogos/as, para quem as “verdades” tornaram-se e tornamos necessidades, ao mesmo tempo individuais e universais. Referindo-se aos mecanismos de sujeição do Estado moderno, Foucault (1995a) considera que, dificilmente, tenha ocorrido, na história das sociedades humanas, uma combinação “tão astuciosa”(p.236) das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. Segundo ele, isso relaciona-se ao fato de que, no desenvolvimento do Estado moderno ocidental, desde o século XVI, foi integrada uma antiga tecnologia cristã, o poder pastoral. Esse tem por função, ao conhecer e cuidar de cada um e de todos de modo constante, assegurar a salvação do indivíduo e do rebanho no outro mundo. No entanto, nessa nova estrutura política, trata-se de assegurar a salvação da população neste mundo, configurada na saúde, segurança, proteção contra acidentes, etc.. Para tanto, outros mecanismos de governo tornaram-se necessários, dentre esses, a ampliação da estrutura administrativa, incluindo diversas instituições (policiais, filantrópicas, médicas, familiares, escolares) no exercício das novas funções pastorais, e o desenvolvimento de saberes do homem, um, globalizante e quantitativo, voltado à população, e o outro, analítico, voltado ao indivíduo. Desse modo, tal tecnologia de poder, rapidamente, difundiu-se no corpo social, apoiando-se numa multiplicidade de instituições e em táticas individualizantes peculiares aos poderes da família, medicina, psiquiatria, educação, dentre outros.

¹²⁴ A respeito da história do poder pastoral e sua associação com o Estado, ver Foucault, *Tecnologias del yo*, 1996, p. 95 - 118.

8.8 *Designando a infância ...*

Em posição central, no interior das imagens representativas dos acontecimentos vividos pelas crianças – que mostravam os cuidados, o carinho e as festividades em família, as brincadeiras com objetos ou outras crianças, o estudo na sala de aula, o manejo do computador –, foi colocado um brinquedo, o Tamagotchi¹²⁵. Ao indicar a infância ali representada (figura 3), Patrícia contou: *Primeiro a gente ia tentar colocar um nenezinho e todo o crescimento até mais ou menos os 10-14 anos, não deu muito certo. A gente começou a separar por coisas que definiu como importantes. Então, o carinho, a brincadeira, o computador que está presente agora para as crianças, a relação entre as crianças, as primeiras necessidades, a comida, ali tem escovar dentes, tem aula, crianças estudando e a família. Então, a gente tentou pegar o que era mais importante, colocou o Tamagotchi ali no meio, porque hoje é um dos brinquedos que mais chama a atenção das crianças, mais do que um bichinho de verdade ou da relação de carinho com os outros, é maior com o Tamagotchi, que é um joguinho, na verdade, concentrando o carinho.*

¹²⁵ O Tamagotchi é um animal virtual de estimação, criado no Japão, que exige cuidados como alimentar, dar atenção, levar ao banheiro etc indispensáveis a sua sobrevivência.

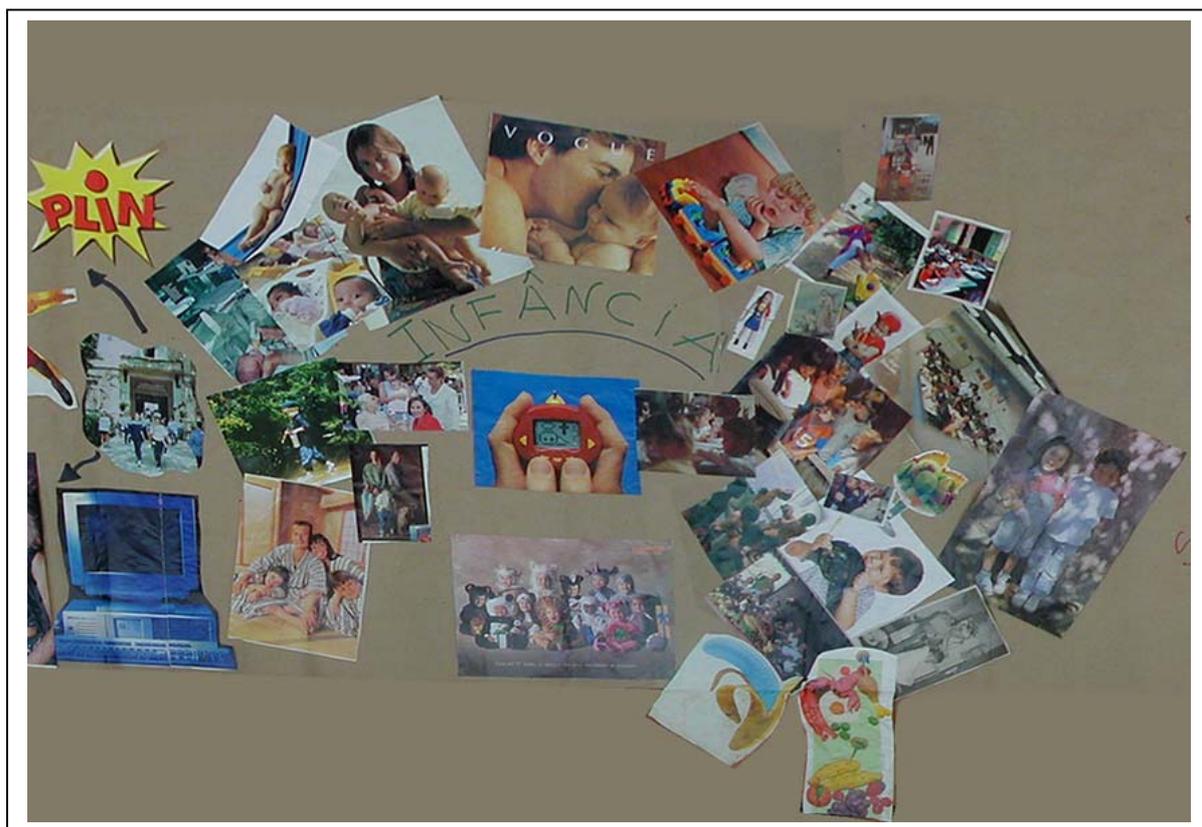


Figura 3

Essas narrativas configuram a infância como efeito das relações entre distintos discursos e práticas, especialmente, dos saberes científicos sobre o desenvolvimento humano. Esses, ao regerem as transformações biológicas do corpo, definem o corpo infantil e criam as suas necessidades, dentre elas, num lugar de destaque, o brinquedo. Dentre os distintos acontecimentos que, aqui, marcam a infância, o brinquedo, enquanto o objeto e a ação de brincar, funcionou como um signo que, ao marcar o corpo infantil, demarca uma determinada fase da existência humana, constituindo aquilo que nomeamos infância. Ao ser inscrito no corpo, o brinquedo atua como um mecanismo que institui e diferencia as fases e os comportamentos dos corpos, normalizando, por exemplo, a brincadeira como “coisa de criança”. Nesse sentido, o brinquedo pode ser concebido como um dispositivo que, ao ser inscrito nos corpos, regula e delimita o comportamento das pessoas. Romper tal “regra” pode significar, nesse momento da existência humana, “não ter infância” ou, em outros momentos, uma atitude “infantil”, ou seja, ser ou tornar-se anormal. Segundo Bujes (2000), os discursos da psicologia do desenvolvimento acerca da função privilegiada do brinquedo no desenvolvimento da criança constituíram-se num fundamento para as práticas do brincar. Ao instituírem o brinquedo como inerente à essência infantil, tais discursos participaram da sua naturalização no cotidiano das práticas discursivas – da família, da escola, dos meios de

comunicação e das lojas – implicadas nos processos de constituição das subjetividades e das identidades dos sujeitos infantis.

A posição central do Tamagotchi como marcador identitário da infância explícita, também, o lugar e o valor que os objetos – dentre eles, o brinquedo –, as pessoas e os demais seres adquiriram na cultura de consumo. Tal produto tecnológico – simulacro dos processos vitais – não só substitui relações entre seres vivos, humanos ou não, mas também antecipa processos, sentimentos e comportamentos. Na brincadeira, os processos dos organismos vivos incorporam os princípios das máquinas e das leis humanas, o que pode significar a possibilidade de controle da vida à semelhança desses mecanismos. Além disso, a disseminada e corriqueira presença dos brinquedos nas práticas cotidianas das nossas vidas, nas prateleiras dos supermercados, nas vitrines de lojas, nas imagens publicitárias, nas pedagogias escolares etc, explicita o valor positivo atribuído a eles. Se os brinquedos caracterizam épocas e culturas, conforme Bujes (2000), penso que, nos dias de hoje, mais do que marcar os rituais de passagem (aniversários, aprovação no ano letivo etc), o *status* social, o bom ou mau comportamento, as demonstrações de sentimentos, eles vêm se configurando, normalmente, como os substitutos não só desses momentos, situações ou sentimentos, mas, também, das pessoas, dos seus processos biológicos e das relações interpessoais.

Willis (1997), ao analisar a influência das mercadorias nos processos de construção do gênero, considera que, por meio dos brinquedos e dos sentidos conferidos a eles nas práticas cotidianas, as crianças são incorporadas cada vez mais cedo à sociedade de consumo, cujos mecanismos não se limitam à compra, na medida em que relacionam desejo e consumo. Para a autora, elas aprendem a ser e a querer ser consumidoras, não só através do ato de comprar, mas, também, ao olhar tanto os produtos distribuídos nos locais de consumo quanto a profusão de imagens veiculadas na televisão, nos *outdoors*, dentre outros meios.

Com esses comentários acerca dos efeitos dos brinquedos e das práticas a eles relacionadas, procurei problematizar objetos e ações que integram e constituem como “inocentes” os acontecimentos das nossas vidas, mas que, no entanto, encontram-se implicados nos processos de produção das maneiras particulares de vermos e agirmos no mundo, dentre elas, a e na infância.

A esse respeito, ao discutirmos com os professores e as professoras acerca da infância ali representada, Fátima comentou: *Ali na infância, por exemplo, a gente olhando está super bonito, a coloração(...), mas, na realidade, a infância brasileira não é bonita, ela cheira à morte, ela cheira a abandono, ela cheira à ignorância(...)*

Essa fala e a infância narrada pelo grupo explicitam os efeitos dos sentidos que circulam nas práticas discursivas da mídia, da escola, da família, da ciência que se entrelaçam em nossa cultura, fabricando as maneiras particulares de entendermos os outros que, nesse caso, legitimaram o modelo “idealizado” de infância, o das crianças das camadas médias, que marginaliza um grande número delas, senão a maioria das crianças brasileiras. Talvez possamos nos interrogar se só há uma maneira de viver nesse momento da existência humana. Em caso afirmativo, como vemos e agimos em relação àqueles e àquelas que concebemos como os destituídos de infância. Será que, por não estarem enquadradas nessa norma, só têm problemas, preocupações, tristezas, estando, enfim, determinadas a serem ou tornarem-se os “desvios”?

Nesse sentido, na intenção de mostrar a presença de outras infâncias, Claudete interveio: *Só um pouquinho, mas tem uma figura de uma menina bem nova com um nenê e uma boneca na mão, para mim é a maternidade na infância, que a gente tem casos de maternidade na infância, de crianças de 11, 9 anos, ganhando outra, tendo filho. E acho que isso não foi falado.*

Sem ter a intenção de minimizar os problemas de distintas ordens relacionados à gravidez nesse período do desenvolvimento humano, trago aqui esse comentário na medida em que ele, de certo modo, explicita que, ao pensarmos na infância que “foge” ao modelo instituído, geralmente, a relacionamos com “desvios” ou “problemas”. Entender a infância como uma construção sócio-histórica talvez permita-nos interrogar os discursos hegemônicos que naturalizaram uma determinada infância como universal, a partir da qual categorizamos as outras infâncias como diferentes e não normais e reconhecer outras possibilidades para viver essa fase da existência. Pensar outras configurações de infância não significa ignorar os problemas relacionados às questões sociais, econômicas, políticas que atingem as crianças; ao contrário, entendê-la como uma “materialidade” fabricada na rede de elementos que se articulam na cultura pode levar a compreender a ocorrência de outras configurações para o

torna-se criança e a interrogar o fluxo de artefatos apresentados como necessários ao alcance da infância “normal” e à “correção” das infâncias “anormais”.

8.9 *Emoldurando a adolescência...*

No quadro representativo da adolescência (figura 4), o grupo colocou em posição central a imagem, em tom azulado, de uma jovem com os cabelos presos em papelotes, o rosto pouco maquiado e portando óculos; um vestido de estilo conservador (modelo reto, abotoado na frente, com comprimento abaixo do joelho, estampado com pequenas flores), sem enfeites ou bijuterias e com uma postura indagativa. Em um dos lados da figura dessa jovem, havia uma pergunta – *Por que não eu?* – e no outro uma resposta – *Porque mulher feia não entra.*



Figura 4

Tal anúncio publicitário, ao relacionar a imagem de uma jovem sem encantos, tida como feia conforme os padrões e as tendências em voga, acentuada pela cor monótona e pelas sentenças acima referidas, produz e difunde sentidos que legitimam uma estética de corpo, valorizando a aparência visual oposta. Essa estratégia publicitária, assim como outras, cria enunciados verdadeiros que moldam e regulam a maneira das pessoas entenderem os seus

corpos, posicionando, simultaneamente, a mulher feia como imagem negativa, aquela que não tem “lugar” – *não entra* – e o seu contrário, a mulher bonita, cuja beleza é garantia de sucesso. Esse anúncio – o espelho da jovem feia – ao funcionar como a imagem de si, cria condições para que se entrevejam demandas e modos de agir no corpo para pertencer ao grupo das jovens bonitas.

Ao analisar as implicações dos modelos transmitidos na mídia na construção das práticas dos “jovens legítimos”, Chmiel (1996) refere o corpo como a primeira imagem na maneira dos/as jovens conhecerem-se e relacionarem-se. Para a autora, numa época de cultura audiovisual dominada pela comunicação do tipo vídeo clip, o corpo tornou-se o símbolo mediante o qual um se apresenta ao olhar do outro, procurando semelhanças e diferenças entre si. Além disso, segundo ela, nos distintos meios de comunicação de massa, o corpo exibido é o do jovem, evidenciando, nas suas diversas maneiras de expressão, o alto valor simbólico desse corpo, cuja imagem exterior representa a pessoa, assim como os parâmetros a serem seguidos de modo a pertencer a esse modelo de juventude. Dessa forma, os cuidados com o corpo tornam-se imprescindíveis, na medida em que a aceitação e a felicidade da pessoa estão na dependência da imagem do seu corpo ante os outros. Na cultura da mídia e do consumo, a inscrição da juventude deixou de ser a idade, transformando-se num estilo de vida que tem, na beleza a ser alcançada através das alternativas mágicas do mercado, uma de suas metas.

Retomando a adolescência ali representada em torno da imagem da jovem do anúncio, sugerindo responder às indagações vistas como próprias desse momento da existência humana, o grupo colocou figuras que marcavam os acontecimentos dessa fase: o rosto de uma mulher loira, maquiada, sorridente – a jovem bela; cenas mostrando a convivência em grupos – as festas noturnas, as torcidas, os movimentos políticos, as atividades escolares e a utilização de drogas – e, também, atividades individuais – andar de bicicleta, lidar com computadores e ouvir “som” – e, ainda, os hábitos alimentares – o xisbúrguer, as batatas fritas, o refrigerante e o sorvete da Bob’s e as massas –, representando um jeito de comer e de obter energia rapidamente disponível para essa acelerada maneira de viver.

Ao mostrar esse quadro da adolescência, Valéria comentou: *O adolescente tá muito ligado às informações. A informática (Internet), o computador são importantes para muitos*

adolescentes, ao mesmo tempo, o grupo social é muito importante para a vida dele. Então, a gente começou pela escola, primeiro grupo social de que o adolescente faz parte, depois botamos várias tribos, tem ali a madrugada, o adolescente cada vez mais jovem entrando na questão social, a badalação, também não esquecendo; depois, embaixo, um grupo bem irreverente, o adolescente precisa do apoio do grupo para se sentir “gente” e a questão das drogas, que também é uma questão social, adolescentes em grupo; e a questão do esporte (...), questão da energia, muitas vezes, eles têm energia acumulada e precisam dissipar através disso... E ali aquela moça pensando, o adolescente precisa ter um referencial, ou vários referenciais, sempre têm ídolos de algumas coisas, eles precisam disso também. E aquele cara sentado na frente da TV é a mídia. A mídia, realmente, sempre em cima do adolescente. O “plim” são as idéias, sempre na cabeça. Os adolescentes, mesmo sentados, quietos, estão com a cabeça a mil.

A adolescência aqui narrada incorporou, especialmente, os sentidos e as práticas veiculados na mídia para o “ser jovem”, em que a dimensão social – o estilo de vida – adquiriu o caráter de um atributo da natureza adolescente; ao mesmo tempo, outros marcadores como, por exemplo, a idade e/ou as transformações biológicas específicas dessa fase da existência humana não apareceram nessa circunstância. Dentre as práticas que marcam o comportamento adolescente, apareceu um jeito de viver – dinâmico – em que o cotidiano do jovem “verdadeiro” representa uma série ininterrupta de acontecimentos que assumem a forma de intermináveis e incansáveis correrias. Para cumprir as exigências desse estilo de vida, o corpo jovem precisa manter-se em forma, freqüentando regularmente academias ou atividades esportivas e, mesmo no lazer, o corpo e o tempo são administrados pelas atividades, o andar de bicicleta, praticar *surf*, tênis ou futebol, tomando a forma de um “descanso ativo”. Esse estilo de vida, em constante atividade, como marca do modelo ideal de jovem, segundo Chmiel (1996), aparece, especialmente, nos programas de televisão dirigidos aos jovens.

Simultaneamente, para pertencer a essa categoria jovem, o corpo precisa ser atualizado, consumindo as últimas novidades da moda incorporadas como necessidades. Essas adquirem distintas formas: dos bens de consumo – as roupas, as bijuterias, os sapatos, os tênis, ... – de determinadas marcas; da assiduidade às festas ou aos lugares noturnos que proliferam nos meios urbanos; dos lanches rápidos exibidos nas propagandas publicitárias como atendendo

às exigências desse estilo de vida. Ao “andar na moda”, conforme Chmiel (1996), o jovem adquire mais do que um bem, ele compra o simbólico do produto, o sentimento de ser único como pessoa através da marca e o reconhecimento perante os outros de pertencer ao grupo dos jovens legítimos.

Ao discutirmos a respeito das implicações dos mecanismos e demandas da sociedade de consumo na maneira dos/as adolescentes vestirem-se, Silvana, ao relacionar o modo dela se vestir na adolescência com o dos seus filhos, contou: *Eu vejo uma diferença muito grande no consumo de roupas, no meu tempo de adolescente e dos meus filhos agora. Eu morava no interior e estudava em colégio de freira, nós tínhamos uniforme, era obrigado. Então, a roupa era: uniforme, a roupa da semana que era uma coisa de brincar e a roupa do sábado e do domingo, e só. A roupa do sábado e do domingo nós não podíamos usar durante a semana, e jamais a roupa da semana para ir numa missa. Os meus filhos eles compram uma calça jeans e uma camiseta, normalmente, com Bob Marley escrito na frente, que eles usam para jogar futebol e sair à noite.*

Essa narrativa cria condições para pensarmos na maneira das pessoas vestirem-se como efeito das práticas sociais presentes num determinado momento histórico. Nos dias de hoje, quando a mídia ultrapassa as fronteiras dos territórios geográficos num movimento crescente de globalização, a moda configura-se não só como altamente flexível, conforme as necessidades de uma sociedade de consumo, mas, também, como veículo das tendências dos mercados internacionais. Além disso, ao portar os produtos e símbolos culturais de outras culturas – o *jeans* ou uma estampa de camiseta – o adolescente incorpora e ressignifica práticas e sentidos de grupos jovens pertencentes a outras culturas, implicando num processo de identificação menos “fechado”, isto é, menos regional ou nacionalizado, se comparado ao de outras épocas.

Relacionada às possibilidades de identificação veiculadas nos produtos da moda e à incessante necessidade de atualização, o corpo jovem precisa também encontrar-se

conectado¹²⁶ a tudo e a todos/as. Numa rede de contatos, informações e conversas que requerem um aparato tecnológico – dos celulares (propagandeados como “amigos”) ao acesso à Internet, cujas conversas ou namoro *online* dispensam a imagem corpórea – do corpo bastam os pensamentos. Tais tecnologias, no meu entender, reconfiguram a vivência em grupo que, nessa adolescência, não se restringe aos momentos vividos na escola, no bairro, no *shopping* ou nas festas, mas ganha outra coletividade em outros espaços que ultrapassam as fronteiras e a dinâmica dos micro-territórios onde vive e convive. Essas práticas culturais de significação não só implicam em processos de identificação mais dinâmicos e flexíveis, mas também são simultaneamente individualizantes, porque criam um grupo social particular – os adolescentes –, e globalizantes, porque os tornam reconhecíveis em nível mundial.

Para cumprir tais exigências e rituais, de modo a pertencer a essa juventude, os/as jovens (e suas famílias) tornam-se consumidores “vorazes”, na medida em que, na cultura do consumo e da mídia, os produtos e as novas tecnologias tornaram-se elementos imprescindíveis tanto nos processos relacionados à identificação desse jovem quanto nas suas condições de vida, dentre elas, a possibilidade de “alcançar” ou não o prazer e a liberdade, “promessas” relacionadas às práticas de consumo. Apresentadas, especialmente nos anúncios publicitários, as demandas das sociedades de consumo integram os processos de construção dos desejos, sentimentos, atitudes, valores, enfim, as maneiras dos jovens pensarem e agirem em relação ao próprio corpo e aos demais. Nos dias de hoje, os produtos de consumo representam não só as condições de possibilidades de alcance à felicidade, beleza, saúde etc, mas, também, *quem* são as pessoas. Se, por um lado, tais estratégias têm como efeitos a identificação/inclusão num determinado grupo, por outro, elas geram, simultaneamente, movimentos de diferenciação/exclusão daqueles/as que não se identificam como integrantes desse grupo. Esse é o caso, a meu ver, de um grande número de jovens que, muitas vezes, realizam verdadeiras “manobras” nas suas vidas para adquirir determinados produtos de modo a sentirem-se integrantes desse padrão de juventude.

¹²⁶ Segundo Sant’Anna (2000), o corpo sempre atuou como um meio de comunicação; no entanto hoje, ao encontrar-se plugado às novas tecnologias, ele realiza plenamente a função de um mecanismo que processa a comunicação.

Se, em outras épocas ou ainda hoje, em circunstâncias distintas das narradas aqui, os/as jovens encontravam/encontram nas relações interpessoais, na família ou nos grupos de amigos próximos as figuras referentes ou os outros nos seus processos de identificação, na adolescência aqui narrada, ao que parece, a esses modelos foram integrados, também, aqueles que se encontram na mídia. Percorrer os processos cotidianos que marcam os corpos como, por exemplo, os anúncios publicitários que classificam e ditam os comportamentos e as atividades para essa fase da vida, por um lado, explicita o caráter construído da adolescência; e, por outro, pode desestabilizar o estilo de vida e as demandas que, ao serem incorporados pelos jovens e suas famílias, adquirem o estatuto da essência do ser jovem hoje. Entender esse modelo de juventude como um “constructo” relacionado às estratégias da cultura de consumo, dentre elas, a publicidade, talvez possibilite a emergência de resistências ante essas formas de sujeição e de produção de determinados corpos e estilo de vida necessários ao funcionamento da sociedade de consumo. Difundidos em distintas instituições e instâncias da sociedade, tais discursos, ao fabricarem uma adolescência particular, conduzem as ações das pessoas no sentido tanto de tornarem-se incluídas nesse padrão de juventude, como de não reconhecerem outras possibilidades de viverem nesses momentos da existência humana.

8.10 Falando no adulto...

No transcurso da existência humana, entre o fluxo do processo de juventude e a degenerescência representada na velhice, foi colocada no cartaz a fase adulta (figura 5), narrada como um momento da existência humana inscrito nas lutas cotidianas, seja no cumprimento das exigências traçadas pelos discursos dominantes, seja nas questões e nos sentimentos que emergem no transcorrer do atendimento às prescrições sociais estabelecidas para essa etapa da vida.

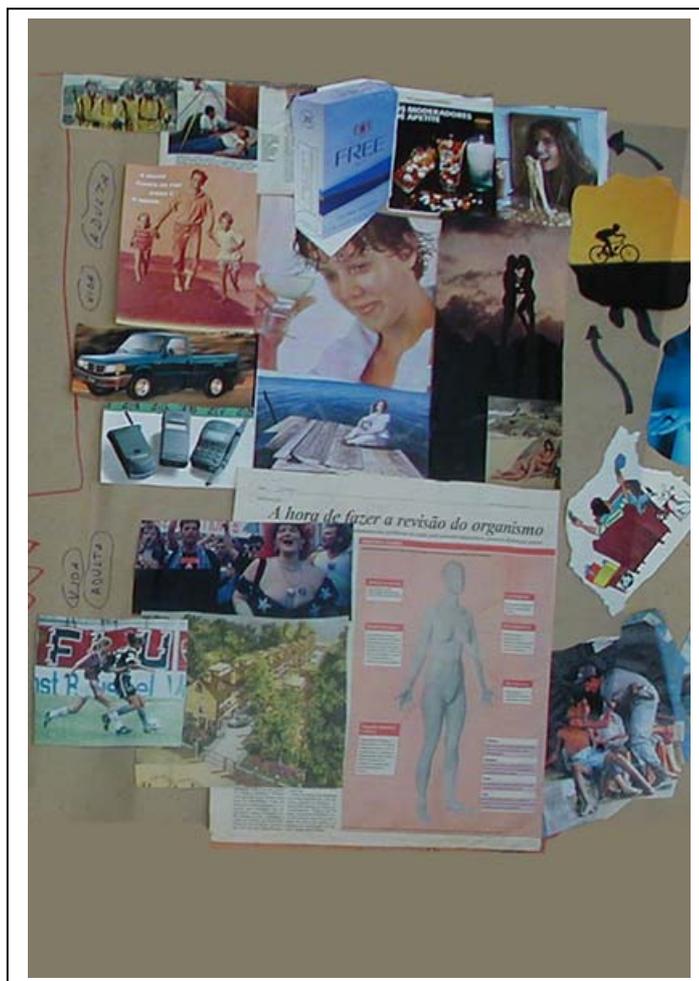


Figura 5

Num primeiro momento, a vida adulta apareceu sendo regida por distintas estratégias de gerenciamento usualmente caracterizadas como o “estilo de vida” e o corpo do adulto. Dessas estratégias, foram destacadas as práticas de saúde representadas em imagens de exames médicos, bem como de medicamentos e moderadores de apetite e de atividades esportivas. Ao reportar-se a essas imagens, Cláudia comentou: *A gente tentou montar uma seqüência, ali a alimentação, os vícios com a alimentação e a terapia, porque as pessoas começam a repensar suas vidas. A preocupação com o colesterol e os cuidados com o organismo que começam na vida adulta, atividades esportivas...*

Dessas narrativas emerge o corpo adulto como aquele em que se entrecruzam as normas dos saberes biológicos e médicos acerca do funcionamento do corpo e dos discursos reguladores da saúde, nos quais ela é concebida como vinculada às ações da pessoa (Lupton, 2000). Tal normalização, ao engendrar preocupações e necessidades relacionadas à vigilância da manutenção do corpo, conduz a pessoa a procurar e a utilizar estratégias de auto-cuidado, sugerindo uma pessoa adulta submetida e que se submete a tais mecanismos de governo.

Outras estratégias de agenciamento do corpo adulto relacionam-se aos discursos do consumo veiculados na mídia, nos quais os produtos – o carro, o celular, a casa – simbolizam não só o *status* social e o poder aquisitivo, mas também a pessoa ou as necessidades inerentes a ela, conforme explicita a fala da Cláudia, quando ela se referiu a esses produtos: *a necessidade que os adultos têm de adquirir bens, carros, etc..*

Dentre as imagens usadas para representar os acontecimentos que inscrevem essa fase, foram selecionadas cenas da vida em família: casais na beira da praia e ao pôr-do-sol; e um pai correndo de mãos dadas com o filho e a filha. Por fim, em posição mais ou menos central às demais imagens, foi colocada a figura de uma mulher jovem – com os cabelos molhados e o rosto expressando um sorriso, vestindo um roupão de banho e sugerindo um momento de prazer e tranquilidade – que apresentava sobreposta a sua cabeça a figura de um maço de cigarro... Se antes o corpo adulto foi marcado como aquele que se sujeita às normas científicas que o regulam e posicionam, um disciplinado em relação aos procedimentos de sua saúde, agora, foram integradas práticas conflitantes com o auto-cuidado, como o uso do álcool e do fumo, localizadas nas brechas entre os acontecimentos cotidianos ou nos momentos de lazer. Ao referir-se à imagem dessa jovem mulher, Cláudia comentou: *aquela foto da moça com o copo de vinho, eu gostei muito, parece uma mulher bem assumida, tomando um copo de vinho com satisfação mesmo, uma adulta equilibrada, consciente do que está fazendo. Não um adolescente com culpa, olhando para os lados para ver se tem alguém olhando o que ele está tomando.*

Essas narrativas também tornam possível pensarmos no corpo como inscrito nos distintos discursos e práticas que o interpelam e nele se correlacionam, regulando o seu comportamento conforme as circunstâncias vividas, de modo que uns imperam em relação a outros, tornando móveis e contingentes as posições assumidas pelas pessoas no transcurso do cotidiano. Nesse caso, a utilização da bebida alcoólica parece atuar como um marcador simbólico do lugar da mulher adulta, posicionando-a seja ante os outros grupos sociais, como a adolescência, seja ante as coerções cotidianas que a dominam, como os discursos de saúde e/ou as demais demandas sociais, configurando-se como uma estratégia de resistência. O uso da bebida sugere, também, estar relacionado ao alcance das atitudes sociais desejáveis para uma pessoa adulta, como a satisfação ou o equilíbrio, assim como dos momentos de relaxamento, prazer e felicidade, “normalmente” vinculados ao uso do cigarro e das bebidas

alcoólicas nos anúncios publicitários desses produtos. Segundo Kellner (1998), as imagens publicitárias de cigarros veiculam significados e mensagens simbólicas que, ao associarem características sociais desejáveis aos produtos, vendem tanto estilo de vida e posições de sujeito quanto produtos.

A seguir, ao aprofundarmos a discussão acerca do estilo de vida “adulta” representada no cartaz, outros efeitos apareceram, como os sentimentos e as problematizações relacionadas não só a esse modo de viver, mas também ao convívio com outros grupos sociais, especialmente, os adolescentes, talvez devido ao grupo ser constituído, em sua maioria, por mulheres que atuam como professoras no Ensino Médio, com estudantes adolescentes, tendo, algumas delas, filhos e filhas nessa fase.

Nas narrativas acerca do estilo de vida do adulto, um dos elementos destacados foi a solidão. Essa constitui-se como efeito dos discursos e das demandas sociais que engendram essa fase como aquela em que são atingidos o pleno desenvolvimento, a maturidade e o equilíbrio emocional; além disso, na qual se cumprem algumas funções sociais, como o casamento, o emprego definitivo, a estabilidade financeira etc. Tais inscrições do adulto estão presentes nas falas da Cláudia e do Alexandre.

Para Cláudia, ser adulto era: *Um momento que é por ti mesma as coisas, tu sabe que não pode contar muito com os outros, tem que assumir as coisas que fez, isso caracteriza o adulto, não importa a idade.*

E, para Alexandre: *Na fase adulta, cobra-se muita coisa, na adolescência, seria o apogeu do corpo, na vida adulta, seria o apogeu da tranquilidade, da segurança e a fase mais produtiva. Por isso que cobram do adulto, porque ele ainda pode resolver esses tipos de problemas, tanto no lado da adolescência, quanto no outro, da velhice.*

Nessas narrativas, categorizando o momento da existência humana como adulta, aparecem as promessas do mundo social que dizem respeito ao ingresso no mundo do trabalho, ao alcance de um maior poder aquisitivo, à constituição da família e, vinculados a elas, o alcance da estabilidade, da felicidade, da autonomia, da liberdade, do sucesso etc. Na medida em que tais proposições são tomadas como verdadeiras, configura-se uma maneira de

viver – adulta – cujo cotidiano assume a forma de um campo de “lutas” diárias, ante os outros e a si mesmo, na tentativa de atender às necessidades e aos objetivos universais traçados no meio social, dos quais, geralmente, se desconhecem as “regras” que lhes deram origem. Moldado e regulado nesses mecanismos de poder, o “adulto legítimo” torna-se, simultaneamente, onipotente e onipresente; aquela ou aquele que conduz a si e aos outros no caminho traçado. Capturada, essa figura adulta torna-se um corpo “útil” no funcionamento da maquinaria política e econômica da sociedade, porque disciplinado, produtivo, consumidor e também seu agente. Assim posicionado, esse grupo social torna-se destituído do direito e do espaço para pensar e falar a respeito de si mesmo. Em caso necessário, é no espaço autorizado, médico ou psiquiátrico, que a fala adulta, separada e silenciada pela razão, será escutada e controlada, à semelhança da palavra do louco (Foucault, 1998b).

Das falas da Eliane e da Vera M. acerca das suas experiências no trabalho e na família, emergem tipos de relações entre as pessoas, de problematizações e de dificuldades constituídas na maneira do adulto viver hoje.

Ao falar a respeito do processo do grupo no trabalho e das dificuldades vividas pelo adulto, Eliane contou: *Quando a gente fez o trabalho, quase não conversou nada. Porque a idade adulta é a que a gente está passando, é difícil tu te expor e falar. Eu acho que é difícil quando a gente se torna adulto, tu tem a liberdade de tomar as coisas que puderes, e tu não sabe controlar. Assim, por exemplo, porque tem tanto adulto gordo, tanta gente bebe, porque tu não tem muito limite, tu é muito pouco ajudado. As pessoas, nós cobramos muito do outro adulto. A gente olha com pouco carinho para o adulto. Essa é uma fase muito mais difícil do que a adolescência, porque do adulto se cobra tudo, postura, sucesso, realização pessoal, e não tem ninguém como suporte. Se, por exemplo, tu tens um filho adolescente, e as amigas te aconselham a levar a um terapeuta ou outro médico, sempre tem alguém levando o adolescente para algum lugar ou conversando com ele, na escola ou em casa; mas tu não conversa sobre as tuas coisas, tu tá sempre preocupada em lidar com o adolescente, em cuidar da criança, em cuidar do aluno.*

Na continuidade, Vera M. comentou: *Acho que isso é uma constância no pensamento do adulto, sempre em função do adolescente, hoje em dia parece que o adolescente pode tudo, o adolescente é o centro do mundo. Eu gostaria de saber como o adolescente vê o mais*

velho. O adulto, se pensarmos bem, o que tu faz? Tu chega na fase adulta: casa, tem filhos...; mas, quando chega a fase dos filhos adolescentes, tu não podes mais nada, deixa de fazer certas coisas em função deles: tu vai viajar se eles puderem e quiserem, onde é que eles vão ficar, tu tá sempre com o olhar sobre eles. Se tu é professora, também, ele muda de comportamento, tu tem que entender, ele é agressivo tu entende e aí? Aonde que um adolescente entende o adulto? É outra fase... Porque que ela tem que ser destrutada? Eu concordo com algumas pessoas que disseram que o adulto começa a ficar muito sozinho, até porque ele não tem mais uma vida própria. No tempo que eu era só filha, a gente tinha que obedecer, era outro rigor e hoje são os filhos, de certa maneira, que mandam, eles que decidem, é quase como se eles fossem o chefe da família. Isso não é questão de falta de limites ou algo assim, mas isso é questão de uma outra época, pois é assim em geral. Eles se posicionam assim no meio social deles, na rua, na escola, em casa, então eu fico pensando onde é que essa fase vai parar.

Nessas narrativas, a posição do adulto pouco ou nada se assemelha ao lugar prometido: estável, tranquilo, feliz, liberto. Ao contrário, na trama dos acontecimentos diários, configuram-se um corpo e um jeito de viver marcados pelas emoções divergentes – o desejo de viajar e o de ter filhos/as –, pelos questionamentos – como agir ante o modelo adolescente dominante –, pelas separações – em relação aos demais adultos e aos outros grupos sociais, aos adolescentes –, pelos distúrbios de saúde associados à cultura – o uso do álcool, a obesidade –, pelos conflitos relacionados ao governo do seu corpo e ao dos outros etc. Enfim, uma pessoa que fala de e a si inscrita nas tensões que emergem na tecitura dos distintos acontecimentos cotidianos, vividos de tal maneira, atualmente, que ela se diz “sozinha e sem vida própria”. Não estou sugerindo que exista tal possibilidade, mas sim que falar e pensar a respeito do que nos tornamos talvez crie condições para outras maneiras de ver e agir ante as práticas naturalizadas como sendo próprias dos adultos.

A solidão aparece, ainda, relacionada à competitividade, especialmente nos espaços de trabalho, salientada como determinada marca da nossa sociedade que separa as pessoas na medida em que dificulta a interlocução e a convivência entre elas.

A esse respeito, Hilda comentou: *O adolescente tem o grupo, a criança tem um grupo, nós não temos. É uma concorrência, nós estamos sempre competindo com o colega,*

queiramos ou não. Mesmo nas escolas, meu trabalho é melhor, não vou mostrar minha prova, coisas assim. Se pararmos pra pensar, a que nos leva? Essa concorrência nos deixa muito sozinhos. Nós não nos abrimos para o colega, eu não vou contar a minha vida, o que ele vai pensar... Então o que nos falta é isso. Solidariedade, nos abirmos, tentar falar mais com os colegas, sem ter insegurança. Para ter condições melhores eu tenho que lutar pelo que eu quero, e não achar que o outro tá fazendo sombra pra mim. A gente se mede pelo carro que tem; eu não vou falar com ela, que tem um carro importado.

Essa narrativa explicita questões associadas à maneira como as pessoas vêm se relacionando numa sociedade cuja economia política encontra-se regida pelo valor do produto – o trabalho realizado ou o bem adquirido –, que, ao simbolizar e posicionar a pessoa, separa tanto as pessoas quanto os grupos sociais. Segundo Veiga Neto (2000b), desde as últimas décadas do século XX, nos países orientados pelas políticas neoliberais dos Estados Unidos, onde o produto tornou-se o centro, novas táticas e novos procedimentos do mercado empresarial estenderam-se a todo o meio social. Dentre as estratégias neoliberais, encontra-se a premissa da intensificação da liberdade individual, na qual o sujeito é apresentado como portador de atributos como as capacidades de escolher e de competir; de modo que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (ibid., p.199-200).

As estratégias como o individualismo e a competição, que antes se restringiam às empresas, hoje encontram-se difundidas no corpo social. Para tanto, não é suficiente que o mercado intensifique e diversifique as demandas, mas é preciso também que as necessidades que interpelam o cotidiano das pessoas sejam incorporadas como próprias, tornando-as consumidoras, no que as estratégias dos anúncios publicitários e da mídia, em geral, vêm atuando de maneira eficiente ao criar desejos, sentimentos, comportamentos, grupos sociais, dentre outras criações postas como essenciais. Por fim, é na trama de distintas estratégias de poder que atuam na mídia, na saúde, no consumo, na família, nas políticas governamentais, dentre outras, que emerge a figura adulta e as problematizações relacionadas às premissas que instituem o modelo de ser e de viver nesse momento da existência humana. Talvez hoje, como em nenhuma outra época, a vida e o corpo humanos presenciem tantas e distintas estratégias de governo que, de modo “invisível”, vêm impregnando e regulando os modos das pessoas

entenderem e agirem em relação a si, a sua vida e aos demais, assim como estruturando as possibilidades de uns em relação a outros.

Para finalizar, transitar nas narrativas dos e das professores/as de biologia acerca de algumas práticas vividas na família e de alguns discursos e estratégias que circulam na mídia tornou possível entender o corpo e a vida como inscritos na singularidade dos acontecimentos cotidianos – na escolha dos nomes, nos presentes de aniversário, na moda, nos anúncios publicitários, nas práticas de saúde, nos saberes e procedimentos da disciplina biológica, dentre outros – configurados, portanto, como múltiplos e singulares, e permite interrogar a idéia da existência de um corpo fixo, estável e com necessidades universais. Voltar o olhar para a história presente cria condições para pensarmos em nós mesmos e nas nossas vidas como traçadas numa multiplicidade de forças, acontecimentos e sentidos que nos interpelam e constituem – produtos deste mundo –, portanto, passíveis de questionamentos e de outras significações. Talvez este tipo de estudo possa contribuir com outras formas de compreender o corpo e a vida, não como acontecimentos inevitáveis ou verdades estabilizadas na história, mas como efeitos das circunstâncias vividas, podendo, assim, ser criticados e recriados de outros jeitos. Olhar os momentos vividos e os múltiplos que nos habitam como experiências e/ou acasos peculiares, requer, segundo Larrosa (1996), “estar abertos ao que nos passa. E se nada nos passa, a vida não é vida. Como tão pouco é caminho, senão tempo vazio entre a partida e a chegada, o ir apressado num espaço em que nada passa”(p.468). Na tentativa de participarmos no traçar dos caminhos das nossas vidas, não simplesmente como espectadores e agentes dos sentidos estabelecidos pelos outros, mas como princípios organizadores das múltiplas vozes que nos interpelam, penso ser útil olharmos e pensarmos acerca dos momentos e das marcas que inscrevem nossos corpos e nossas vidas.

8.11 Referências bibliográficas

- AMARAL, Marise Basso. Natureza e representação na pedagogia da publicidade. *In*: COSTA, M. V. (Org.) *Estudos Culturais em Educação - mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 143 - 171.
- BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, M. V. (Org.) *Estudos Culturais em Educação - mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 205 - 228.
- CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. *In*: ARIOVICH, Laura et al. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 85 - 102.
- FEATHERSTONE, Mike, The body in consumer culture. *In*: FEATHERSTONE, Mike, HEPWORTH, Mike e TURNER, Bryan S. *The body: social process and cultural theory*. London: Sage, 1982. p.176 - 196.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. *In*: DA SILVA, Luiz Heron (Org.) *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 424 - 439.
- FONSECA, Marcio Alves da. Normalização e direito. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000, p. 218-232
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 4ª ed, 1987.

- ___ .O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. Michel Foucault - Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.
- ___ . *A arqueologia do saber*. RJ: Forense-Universitária, 4ªed, 1995b.
- ___ . Omnes et singulatim: hacia una crítica de la “razón política” *In: FOUCAULT, M. Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 3ª ed.,1996, p. 95 - 118.
- ___ . *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- ___ . *Microfísica do poder*. RJ: Edições Graal (1ª ed. 1979), 13ªed., 1998a.
- ___ . *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. SP: Edições Loyola, 4ªed, 1998b.
- ___ . *História da sexualidade 1- a vontade de saber*. RJ: Graal, 13ªed., 1999a.
- ___ . *História da sexualidade 3 - o cuidado de si*. RJ: Edições Graal (1ª ed. 1985),1999b.
- ___ . *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 21ªed., 1999b.
- ___ . *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes, (1ª ed. 1999), 2ª ed., 2000.
- GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis :Vozes, 1995. p. 132 - 158.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. RJ : DP&A, 1997a.

HALL, Stuart. The spectacle of the 'other'. In : HALL, Stuart. (Org.) *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*. Sage/Open University:London/Thousand Oaks/ New Delhi, 1997b. (Capítulo IV).

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade. Cultura, Mídia e Educação*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.22, n.2, jul/dez 1997c. p. 15 - 46.

HARAWAY, Donna J. *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. Nova York: Routledge, 1991.

JÚNIOR ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000, p. 117-137.

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

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35 - 86.

__. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona : Laertes, 1996. p. 461 - 482.

__. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000, p. 328-335.

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 15 - 48.

- MENSER, M. & ARONOWITZ, S. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología. *In: ARONOWITZ, S. e outros (compiladores) Tecnología e cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia.* Barcelona: Paidós, 1998. p. 21 - 53.
- NARODOWSKI, Mariano. la pedagogia moderna. *In: NARODOWSKI, Mariano. La conformación de la pedagogia moderna.* Argentina: Aique, 1994, p. 185 - 202.
- POLLOCK, G. Missing women: rethinking early thoughts on images of womwn. *In: SQUIERS, Carol (Org.) The critical image: essays on contemporary photography.* Seattle: Bay Press, 1990. p. 202-219
- SANT`ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. *In: SANT`ANNA, Denise Bernuzzi de. (Org.) Políticas do Corpo: elementos para uma história das práticas corporais.* SP: Estação Liberdade, 1995, p. 121-140
- SANT`ANNA, Denise Bernuzzi de. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação e Realidade.* Produção do corpo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49 - 58
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. *In: SILVA, T.T. (Org.) O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247 - 258.
- SOUZA, Nádía Geisa S. de. *Concepções sobre o processo digestivo humano: uma avaliação das diferentes compreensões percebidas em alunos do segundo grau e cursos de ciências biológicas, a partir de uma revisão histórica.* 1996. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.
- SOUZA, Nádía Geisa S. e SOUZA, D. Histórias de nomes e a produção de identidades. *Alternativas, série: espacio pedagógico.* Estudios sobre la enseñanza matemática y estadística, ciencias naturales. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas,

Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis, Argentina, año 4, n° 17, Diciembre, 1999, p. 199 - 220.

SOUZA, Nádía Geisa S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FACHED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 95 - 116

TADDEI, Emilio H. “Empregabilidade e formação profissional: a “nova” face da política social na Europa. In: DA SILVA, Luiz Heron (Org.) *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 340 - 368

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corpo)idades, (ident)idades... In: *Seminário internacional de reestruturação curricular*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 215 - 234.

__. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault*. RJ: Nau Editora, 2000b, p. 179-217.

WILLIS, Susan. O gênero visto como produto. In: WILLIS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Rio de Janeiro: Ed. Graal Ltda, 1997, p. 35 - 54.