



30(1):169-186
jan/jun 2005

O CORPO:

inscrições do campo biológico e do cotidiano

Nádia Geisa Silveira de Souza

RESUMO – *O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano.* Neste artigo, interrogo aquilo que habitualmente pensamos ser o corpo – um fenômeno puramente biológico – e chamo a atenção para a existência de outros discursos e práticas sociais que circulam e se correlacionam na trama social, transformando e fabricando o corpo. Para tanto, estabeleço conexões com os estudos de Michel Foucault e de autores vinculados ao campo dos Estudos Culturais nas versões pós-estruturalistas. Num primeiro momento, abordo a questão do conhecimento e dos “objetos” associados às disciplinas acadêmicas como invenções – a fim de chamar a atenção para os efeitos das estratégias vinculadas ao campo biológico para o estudo do corpo humano na educação escolarizada. A seguir, trato do corpo como inscrição de acontecimentos cotidianos, vistos como falsos ou silenciados pela biologia, com a finalidade de questionar o papel dominante das práticas e das matérias escolarizadas.

Palavras-chave: *corpo, disciplina biológica, cotidiano.*

ABSTRACT – *The body: inscriptions of the biological field and daily life.* In this article, I question what we usually think the body is – a purely biological phenomenon – and call the attention to the presence of other discourses and social practices, which interact and correlate within the social web, transforming and producing the body. Following in these ideas, I establish connections with Michel Foucault’s studies and other authors whose researches are linked to Cultural Studies’ field in poststructuralist perspectives. At the first moment, I discuss the question of knowledge and “objects” associated to the academic disciplines as inventions, to reflect on the effects of strategies linked to the biological field aiming at the human body study in school education. Finally, I analyze the body as inscription of routine events that are considered “false” knowledge or excluded by Biology, in order to question the dominant role of the school practices and disciplines.

Keywords: *body, biological discipline, daily life.*

O corpo na biologia escolarizada

Os estudos de Michel Foucault trazem importantes contribuições para pensarmos a produtividade das práticas e discursos disciplinares que, a partir do século XIX, passam a funcionar no interior de instituições – escola, hospital, hospício, prisão. Tais práticas e discursos se difundem e articulam no corpo social, produzindo, simultaneamente, corpos dóceis e úteis e saberes extraídos desses corpos controlados (Foucault, 1999a, 1999b).

Essa rede e instituições, que Foucault (1999b, p.114) denominou de “se-queiro”, tiveram (têm) dupla função; por um lado, encarregam-se das dimensões temporal e corporal da vida dos indivíduos através de enquadramentos que os classificam, avaliam e posicionam, recompensando-os ou punindo, conforme normas instituídas para um determinado grupo social; por outro, nelas articulam-se sistemas de vigilância constante e práticas de exame, observações, registros, classificações e análises, que extraem e produzem saberes sobre esses indivíduos. Assim, do corpo controlado e observado, segundo um campo institucional – do doente no hospital, da criança na escola, do cadáver nas salas de estudos anatômicos –, retiram-se saberes que, transformados a partir do campo em que ingressam, vão formar, por exemplo, o saber clínico, pedagógico, anatômico, os quais permitirão novas formas de controle ao incidir nos corpos dos indivíduos, subjetivando-os.

Foi assim que se formou, inicialmente, no hospital, um saber médico, no asilo, um saber psiquiátrico e, posteriormente, na escola, um saber sobre a criança (Foucault, 1999a). A pedagogia foi criada “a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança” (Foucault, 1999b, p.122).

Os estudos do filósofo nos conduzem a pensar na produtividade dessa modalidade de poder “invisível”: a disciplina. Esta, ao integrar um conjunto de técnicas, instrumentalidades, regras, proposições e disposições, produz realidades, campos de objetos e rituais de verdade. Assim, “O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 1999a, p.161). Ao mostrar, em *Vigiar e punir*, a produtividade das práticas direcionadas aos corpos dos indivíduos, o autor nos diz para deixarmos de pensar no poder como algo que recalca, reprime, censura, exclui (Foucault, 1999a).

Na entrevista em que discute a idéia do poder como o mal, intitulada *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*, de 1984, Foucault afirma: “O poder não é o mal. O poder são jogos estratégicos” (Foucault, 2004, p. 284). Nessa perspectiva, ao dar exemplos do funcionamento do poder, o filósofo refere-se à instituição pedagógica, dizendo não ver nenhum mal na prática de alguém que, num jogo de verdade, ao saber mais do que outro, orienta-o, diz o que fazer, ensina e transmite um saber e técnicas. No entanto, destaca que o problema é

saber como evitar, nessas práticas em que o poder não pode deixar de ser exercido e que não são em si ruins, os efeitos de dominação que submetem o aluno à autoridade arbitrária e inútil e à tutela do professor. Para o filósofo, esse problema deve ser colocado “em termos de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade” (Foucault, 2004, p. 285).

Essas proposições – acerca da produção dos conhecimentos e dos sujeitos – levam-me a interrogar as regras e os efeitos das práticas escolares que, ao instituírem determinados pensamentos, ações e objetos como verdades universais, silenciam ou deixam na sua exterioridade outras categorias possíveis.

Nessa direção, apóio-me novamente em Foucault, quando, na *Ordem do discurso*, discute os procedimentos internos ao discurso que exercem seu controle e apropriação, referindo-se à educação “como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (Foucault 1998a, p. 44).

Em relação aos 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, Foucault 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? (Foucault 1998a, p. 44).

Dessa forma, podemos pensar que os discursos – conjuntos de regras que definem o “regime dos objetos” (Foucault, 1995a, p. 56) –, mais do que conjuntos de signos que remetem a conteúdos ou representações, são “práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam” (idem, p. 56).

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. 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” (Popkewitz, 1994, p. 175). Mediante a utilização das regras disciplinares, “as ‘coisas’ do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados” (ibidem), não existindo, portanto, “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. Isso significa dizer que o conhecimento não 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” (Foucault, 1999b, p. 17).

Portanto, para o filósofo, não há 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 e embate, diante das coisas a conhecer e do instinto humano.

Tais proposições impelem-me a dizer que as possibilidades de acessar os objetos não são tão “livres” como habitualmente pressupomos e a interrogar as práticas relacionadas à produção de saberes e “verdades” colocados no mundo.

Dentre as características historicamente relevantes do funcionamento político da verdade, na sociedade ocidental, Foucault destaca que “a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (Foucault, 1999b, p. 13). Para ele, verdade e poder encontram-se intrinsecamente implicados, visto que “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” (Foucault, 1999b, p. 180).

Sob esse ponto de vista, as práticas científicas podem ser pensadas como práticas sociais profundamente implicadas em relações de poder. Tais práticas – ao produzirem tipos particulares de saberes, pessoas – habilidades, instrumentalidades – configuram-se como mecanismos¹ que se difundem no corpo social e, simultaneamente, marginalizam e homogeneízam a multiplicidade coexistente na sociedade.

O que está em questão nesta discussão não se refere à relevância das práticas científicas, mas sim aos efeitos das suas verdades. Essas práticas fabricam o próprio mundo e, nele, as pessoas, excluindo os demais saberes, ações e falas daqueles que não compartilham do regime científico. Nesse sentido, ao discutir os caminhos de produção da verdade na nossa sociedade, Foucault (1998b) se refere à 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. [...] Qual é sua história, quais são seus efeitos, como isso se entrelaça com as relações de poder? (Foucault, 1998b, p. 156).

Nessa direção, torna-se importante olhar a historicidade das práticas e dos discursos disciplinares que, ao incidirem nos corpos, possibilitaram não só pro-

duzir determinados saberes, mas também articular um saber biológico a uma forma de poder moderno.

Se, na época clássica, segundo Foucault (1987), a História Natural olhava o visível dos seres vivos, isto é, as características da superfície do corpo e a forma e a função dos órgãos, através de semelhanças e diferenças anatômicas ordenadas num quadriculado taxonômico, na *episteme* moderna, ao se tomar a vida como objeto empírico, criaram-se as condições para a constituição da Biologia. Dessa forma, na Biologia, institui-se uma nova forma de olhar para o ser vivo. Esse olhar, ao dirigir-se para o interior do corpo e procurar correlacionar as funções dos órgãos e dos sistemas com a anatomia comparada, cria o interno do organismo vivo e, depois, os elementos exteriores que integram o corpo, possibilitando-lhe a existência da vida.

Se até então se atribuía valor ao vegetal, 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 os órgãos, as funções e a 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, visto 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* no conhecimento dos seres vivos, vem reduzindo o corpo aos seus menores constituintes e à categoria biológica: o “organismo”. Tal maneira de pensar, conhecer, nomear e explicar o corpo humano, engendrada na discursividade científica, vem produzindo formas fragmentadas de pensar em relação à sua constituição, ao seu funcionamento e aos processos que nele ocorrem – como também desvinculadas das suas inter-relações com as condições históricas, ambientais e culturais, em que o corpo humano se encontra relacionado.

Essas versões científicas do corpo estenderam-se ao ensino de Biologia nas universidades e escolas. No caso da educação escolarizada, as pedagogias empregadas no estudo do corpo humano, ao tomarem como referência as disciplinas acadêmicas, vêm inscrevendo o corpo como “pura” descrição anatômica, fisiológica, morfológica, metabólica. Ou seja, como um organismo atemporal e universal sem relação com os acontecimentos que o configuram cotidianamente e o posicionam como dotado de particular gênero, etnia, sexualidade, comportamentos.

Essa maneira particular de categorizar, conceituar, pensar e falar sobre o corpo humano, imposta pelos “conteúdos” e procedimentos escolares, vem silenciando as vozes e as narrativas dos/as estudantes sobre as suas vivências e seus pensamentos em relação àquilo que tenha se tornado mais significativo em suas vidas: seu corpo. Além disso, tais sistemas de significação constituem

determinados modos de entender e de agir no corpo que pouco ou nenhum sentido adquirem quando fora deles.

Entender os “conteúdos” e os procedimentos escolares como dispositivos² implicados na produção de significados que definem a “realidade” e a subjetividade³ das pessoas, agenciando-as e às suas vidas, instigam-me a interrogar os pressupostos que regem tais “objetos” 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. Contudo, talvez seja na luta por desestabilizar e desalojar os mecanismos de poder que instituem *o quê, quem, como e quando* falar na educação escolarizada, que se torne possível pensar nas práticas escolares.

É na tentativa de problematizar as noções centradas no corpo – como “pura” fisiologia – e de, quem sabe, contribuir para que se pense outras práticas escolares, capazes tanto de dar voz, como de trazer as experiências de vida dos/as estudantes, quanto de analisar os efeitos de práticas habituais na constituição do modo de agir das pessoas, que passo a discutir o corpo como inscrição de acontecimentos cotidianos. Para tanto, procuro traçar conexões com os estudos que Foucault empreendeu na genealogia, visto que essa é uma tática com a finalidade de, ao ativar saberes desqualificados e não legítimos – os saberes das pessoas –, criar oposições a um discurso dominante, unitário, universal – o discurso científico (Foucault, 1998).

Inscrever o corpo no cotidiano

Nos estudos genealógicos, Foucault toma questões do presente – como o aprisionamento e a sexualidade – para voltar ao passado e fazer a história das instâncias e das relações de poder que investem, marcam e controlam o corpo, inscrevendo-o como um corpo dócil e produtivo para o sistema em que se encontra inserido e como dotado de uma determinada sexualidade. O olhar que lança ao passado não procura o reconhecimento da identidade. Ao contrário, interessa-se pelo passado para mostrar os elementos cotidianos, aos quais que os corpos encontram-se submetidos – e se submetem – para apontar que muitas das coisas que formam as paisagens, vistas como universais, resultam de mudanças históricas precisas (Foucault, 1996). Segundo o filósofo, suas análises “vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Mostram a arbitrariedade das instituições e mostram qual é o espaço de liberdade da qual podemos desfrutar e que mudanças podem realizar-se” (Foucault, 1996, p.144).

Ao discutir o pensamento de Nietzsche – a respeito da genealogia como pesquisa da proveniência e da emergência – Foucault diz que o sentido histórico faz entrar o devir naquilo que se pensava perene: o corpo. Enganam-se aqueles que o pensam como sede de instintos, desejos e sentimentos perenes, ou

como lugar de pura fisiologia: “[...] ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (Foucault, 1998a, p. 27).

Nessa perspectiva, os corpos são “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” (Foucault, 1998a, p. 22). No entanto, o corpo não é algo consentido das tecnologias invisíveis de poder, 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. Por esse motivo, o indivíduo “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 seu centro de transmissão” (Foucault, 1998a, p.184).

Então, se quisermos entender como fomos formados e transformados nas pessoas que hoje somos, é importante entender como funcionam os processos permanentes de sujeição e de produção dos corpos, “estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (Foucault, 1998a, p. 183). A partir desses mecanismos historicamente constituídos, precisamos 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” (Foucault, 1998a, p. 184). Ao olhar o efeito das práticas sociais que, de modo invisível, se correlacionam no corpo social, inscrevendo no corpo marcas sutis, pode-se criar condições para rejeitar o que somos e se fomenta outras formas de subjetividade.

Quando nascemos, uma das primeiras práticas sociais de inscrição do corpo vem a ser a escolha do nome do novo integrante da família. A essa prática corriqueira – sobre a qual geralmente não nos detemos – integram-se diversos elementos e tipos de relações, como os desejos, os sentimentos, as relações de poder e de gênero entre o pai e a mãe, as tradições nos nomes dos antepassados, a posição dos ícones religiosos ou artísticos.

Alguns desses elementos podem ser observados na conversa⁴ entre duas professoras sobre a história dos seus nomes⁵, na qual uma apresentava a outra. Berenice, ao apresentar a Hilda conta:

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. A essa fala, Hilda intervém: 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. Eu 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. (...). E até hoje, depois de velha, ainda quando chamam Hilda, eu fico assim: ah? sou eu? Eu não me identifico como Hilda.(...).

O nome produz marcas carregadas pelo corpo. Tais marcas antecedem à pessoa e, ao serem incorporadas no convívio familiar, integram seus processos de identificação, fixando-a numa determinada identidade e grupo – quando ela se reconhece, por exemplo, no nome e na maneira de ser de antepassados. Por outro lado, o nome pode desencadear práticas de “insubmissão” quando, no presente, interroga-se sobre as marcas nele associadas, podendo emergir outras formas de agir e pensar em relação ao seu nome: reconhecer-se no apelido, ou em outro nome, de cuja escolha participou.

Isso pode ser visto, por exemplo, na fala da Daiara, ao comentar sobre o processo de identificação com o seu nome:

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.

No âmbito da família, ainda, funcionam outros mecanismos de sujeição, relacionados, por exemplo, ao estabelecimento de semelhanças entre as pessoas de um mesmo grupo familiar⁶. No processo que institui as parencas familiares, atuam também diversos elementos sociais, tais como regimes da herança (da linhagem familiar e/ou da genética), posições desiguais entre etnias, “laços” afetivos ou sanguíneos, fotografias, histórias de família, posicionamento da mulher, características físicas e comportamentais. Esses elementos configuram a identificação/diferenciação e o pertencimento/exclusão das pessoas e dos grupos familiares.

Para exemplificar como esses elementos se articulam, marcando parencas e pertencimento, trago a fala da Berenice. Ao comentar a respeito de tais práticas em sua família e dos efeitos no seu irmão adotado, ela diz:

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 ...

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 a esses atributos o caráter de inerentes à pessoa e ao grupo social. Desse modo, a família pode ser pensada como a primeira instância que captura os corpos através de mecanismos individualizantes e totalizantes, marcando no corpo a sua identidade e o seu pertencimento.

Todavia, os estudos de Foucault nos incitam a pensar que os investimentos materiais no corpo não se limitam à família, uma vez que ela integra redes de práticas discursivas que, atuando diretamente ou não no corpo, se correlacionam, governando-o e, através dele, governando também a sua vida.

Segundo Foucault (2000), desde a modernidade, na trama social, articulam-se distintas tecnologias de poder direcionadas ao corpo. A disciplina – dirigida ao corpo do indivíduo – coage e conforma o corpo, tornando-o “dócil” e submisso aos outros e a si mesmo, ao marcar gestos, hábitos, sentimentos, ou seja, a identidade. A essa tecnologia articula-se outra, direcionada à vida, aos fenômenos próprios das massas ou dos grupos de pessoas – a biopolítica. Assim, a partir do final do século XVIII, ao mecanismo disciplinar, centrado no indivíduo e no seu corpo, integram-se estratégias globalizantes que atuam 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 criou mecanismos reguladores que, ao otimizarem a vida, maximizam as forças a serem extraídas dela. Desde então, para o filósofo: “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).

A articulação entre esses poderes torna-se presente, ainda hoje, nas práticas escolares. Tal articulação pode ser vista, por exemplo, nas falas de professores de Biologia em diversos momentos: ao prescreverem o abandono do fumo e uma dieta saudável como atitudes esperadas para uma gravidez e futura vida sem riscos; ao indicarem o uso de preservativos na prevenção da gravidez; e, ainda, ao evocarem a necessidade de políticas governamentais para o controle da natalidade e do aborto. Isso tornou-se presente na fala da professora Fátima, ao falar sobre o cartaz⁷ que havia elaborado em conjunto com um grupo de professoras sobre a vida intra-uterina. Neste apareciam a palavra *Planejamento* e algumas imagens como as de um pai escutando a barriga de uma grávida, de uma gestante organizando o quarto do nenê, de dietas balanceadas, cuidados com o corpo, copos com cerveja ou uísque, cafézinho e cigarro.

Ao mostrar o cartaz, Fátima narrou:

Por 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.

Essa fala nos remete a pensar acerca da ação coercitiva dos discursos disciplinares no corpo, uma vez que os conhecimentos produzidos em relação ao funcionamento do corpo humano, durante a gravidez, têm atuado como prescrições/regulamentações das atitudes, dos comportamentos, dos hábitos, das pessoas. Enquanto estratégias, esses discursos pretendem alcançar a gestação, e a vida “saudáveis” ao regular os processos biológicos relacionados à gestação, através de determinado estilo de vida.

Dos saberes adquiridos na formação biológica das professoras, 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, encontram-se nessa fala outros mecanismos reguladores do Estado – como o planejamento familiar, dirigidos a grupos de pessoas que, ao controlarem e regularem a sexualidade, pretendem intervir e “qualificar” a vida. 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 essas práticas, tornou-se presente, também, a educação escolarizada, apresentada como capaz de transformar a vida das pessoas pelo conhecimento adquirido, nesse caso, através da informação científica.

Com tais comentários, não estou olhando de modo negativo para esses campos de saber, para suas técnicas e procedimentos. Ao contrário, busco 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 aos professores e professoras de Biologia, venho pensando-os como agentes pastorais, que utilizam 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, evoco algumas conexões históricas que Foucault estabelece entre o poder pastoral e os mecanismos de sujeição e o governo no Estado moderno. Com isso pretendo trazer algumas considerações para pensarmos e, talvez, desestabilizarmos essas pedagogias. Tais mecanismos de saber/poder nos impregnaram, enquanto professores/as e biólogos/as, para quem certas “verdades” tornaram-se 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” (Foucault, 1995a, p. 236) das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. Segundo ele, isso se relaciona ao fato de que, no desenvolvimento do Estado moderno ocidental, desde o século XVI, foi integrada uma antiga tecnologia cristã – o poder pastoral. Este tinha por função, ao conhecer e cuidar de cada um e de todos de modo constante, de 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 atingir tal finalidade, outros mecanismos de governo tornaram-se necessários. Entre esses mecanismos encontram-se 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.

Finalmente, essa fala mostra ainda como a mulher passa a ser posicionada ao engravidar, ou seja, mostra o lugar de cuidadora que ela deve assumir ao saber-se grávida. Os cuidados e os olhares, que agora se voltam para essa mulher-mãe, passam a privilegiar o ser que ela carrega dentro de si. Assim, numa sociedade de normalização, no corpo entrecruzam-se as normas dessas tecnologias, cobrindo a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, encarregando-se da vida.

Na sociedade atual, embora os mecanismos que regem o corpo e a vida ultrapassem aqueles apontados por Foucault, tais proposições conduzem-me a pensar no regime tecnocientífico que habitualmente compõe o cotidiano, inscrevendo os corpos. Torna-se difícil, se não impossível, pensá-los sem considerar o fluxo tecnológico que correlaciona e afeta, de distintos modos, os corpos e suas experiências de vida. O corpo encontra-se implicado numa economia política de estratégias tecnocientíficas que o constituem e regulam, conforme as normas de saúde, beleza, lazer, prazer, felicidade, consumo, por exemplo.

Dentre esses múltiplos mecanismos de poder, apresentam-se hoje os meios de comunicação de massa⁸ – rádio, televisão, revistas, jornais – utilizando-se de diversas tecnologias e dispositivos, tais como as imagens, os sons, os textos, as cores. Ao se correlacionarem, esses dispositivos produzem determinados significados para o corpo e o estilo de vida. Assim, eles vêm regulando e governando as maneiras de as pessoas pensarem e atuarem em relação a seus corpos e a suas vidas.

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 (1997), 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, 1997, p. 39)⁹.

Nessa direção, Kellner (1998) sugere a necessidade de serem realizadas leituras críticas das imagens publicitárias, devido ao 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, no caso, 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, pois não apenas vendem o produto mas, 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.

Efeitos de alguns desses discursos podem ser vistos na fala da Cláudia, ao comentar o cartaz que produziu em conjunto com outras professoras, sobre

peessoas adultas, em que apareciam imagens de exames médicos, de medicamentos e moderadores de apetite e de atividades esportivas. Ao reportar-se a essas imagens, Cláudia contou:

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...

Além disso, os produtos ingeridos (alimentos, medicamentos) e utilizados (cosméticos, próteses), bem como os produtos exibidos (propagandas, moda, filmes) integram a constituição orgânica e os hábitos do corpo, criando 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, 1998, p. 40).

Basta irmos a uma banca de revistas para nos vermos diante de uma enorme oferta de revistas femininas – *Bela Mulher Celulite, Mais Feliz, Boa Forma* –, as quais contêm tanto imagens de corpos tidos como o “ideal” quanto receitas, conselhos e prescrições para, senão atingirmos o “padrão” esperado, chegarmos o mais próximo possível dele. No entanto, pouco se fala sobre os efeitos econômicos produzidos através da industrialização crescente do corpo ou mesmo dos riscos associados ao uso de determinadas técnicas e tecnologias e dos sentimentos gerados por novas imagens do corpo.

Ao discutir o corpo na cultura de consumo estadunidense, Featherstone (1982) refere o predomínio do conceito de autopreservação do corpo, encorajando as pessoas a adotarem estratégias de combate aos seus processos de deterioração e a relacionarem o corpo à noção de prazer e auto-expressão. Para o autor, na cultura de consumo de massa, proliferam imagens estilizadas do corpo bonito, jovem e livre sexualmente, associando-o ao prazer e ao lazer, os quais enfatizam a aparência visual. De certa forma, a veiculação dessas imagens é aplaudida por instituições governamentais que, ao educarem a população para cuidar do corpo, procuram reduzir os custos com a saúde.

A idéia contrária, o descuido ou a negligência com o corpo, gera discriminações em relação às pessoas 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, 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 por seus conselhos de beleza. Desde então, os produtos de beleza têm adquirido, na publicidade, o atributo de tornarem as mulheres belas e felizes.

Destaco que não estou desconsiderando a existência de uma materialidade humana, mas sim, pensando-a como profundamente imbricada nas práticas culturais experienciadas cotidianamente. São estas práticas que 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 no corpo, a interpretar as situações.

Os efeitos de tais aprendizagens são de natureza cultural e biológica. Com isso, o hábito alimentar ou as dietas promulgadas nos discursos de beleza, veiculados na mídia, podem produzir implicações orgânicas; 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. Assim, na escola, encontramos corpos inscritos nessas experiências e saberes cotidianos, geralmente desconsiderados ou marginalizados pelos discursos e pelas práticas das disciplinas escolares – neste caso, vinculadas à Biologia.

Nesse sentido, o ensino de Biologia – ao ter como referência descrições de observações, explicações do objeto de conhecimento (nesse caso, o corpo humano) e prescrições pautadas na “norma”¹⁰ – tem como efeitos produzir e posicionar, simultaneamente, os saberes (“verdadeiros”/“falsos”) e os sujeitos. Em relação a isso, a dificuldade (ou mesmo a impossibilidade) de estabelecer conexões entre os conhecimentos apresentados pelas disciplinas e os saberes adquiridos pelas pessoas nas suas experiências, pode ser pensada como outro efeito do “monólogo” dos discursos e práticas centrados nos campos científicos. Isso pode dificultar a produção de um saber útil e relevante para as suas vidas, capaz de fazer frente aos múltiplos processos e práticas de dominação e sujeição. Talvez, uma questão política para o/a intelectual seja a de interrogar-se sobre a possibilidade de produzir uma outra política de verdade, desvinculando-a dos regimes hegemônicos a partir dos quais vem atuando e dando lugar para os saberes e as histórias das pessoas.

Para finalizar, a interlocução com estudos foucaultianos tem-me levado a interrogar os efeitos das práticas disciplinares exercidas na escola que, ao sujeitarem os corpos (gestos, comportamentos, pensamentos), capturam e fabricam tipos particulares de pessoas. Talvez criar espaços no interior da escola, para discutir e analisar a rede de elementos historicamente relacionados à criação e ao funcionamento das instituições escolares, suas implicações com o *governo* das pessoas, quanto as regras segundo as quais dispõem-se os lugares, as falas e os saberes nessa instituição, possa possibilitar a criação de outras formas de agir.

Dizer que a função do/a professor/a encontra-se implicada em práticas de significação produtoras de determinadas “verdades”, que integram os processos de constituição de subjetividades, torna necessário pensar nas regras que vêm moldando e regulando o papel dos/as professores/as, enquanto integrantes de determinados sistemas de poder/saber. Ao mesmo tempo, trata-se de dar lugar e voz aos pais e alunos sobre o que pensam daquilo que se ensina na escola e o que esperam dela. Tais táticas poderiam criar condições para articular os conhecimentos técnicos com os saberes das experiências das pessoas e também suas necessidades – criando-se, talvez, intervenções locais e não unitárias.

E, ainda, transitar nas narrativas dos/as professores/as de Biologia sobre práticas vividas na família – e nos discursos e estratégias que circulam na mídia – torna possível entender o corpo e a vida como inscritos nos acontecimentos cotidianos, portanto, múltiplos e singulares, o que 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 em nossas vidas como traçadas numa multiplicidade de forças, acontecimentos e sentidos que nos interpelam e constituem – produtos deste mundo –, passíveis de questionamentos e de outras significações. Talvez este tipo de estudo possa contribuir com outras formas de compreensão do corpo e da vida; não como acontecimentos inevitáveis ou verdades estabilizadas na história, mas como efeitos das circunstâncias vividas, podendo assim serem criticados e (re)criados de outros jeitos.

Notas

1. Utilizo o termo “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).
2. Utilizo o conceito 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).
3. Para Popkewitz e Brennan (2000), o estudo do conhecimento como uma prática social, que se denominou “descentralização do sujeito”, intenciona compreender como o sujeito constitui-se dentro de um campo em que se relaciona conhecimento e poder. Trata de dar especificidade histórica aos sistemas de idéias que encerram e interiorizam a “razão” e a “pessoa razoável”, no processo de busca de alternativa e não de eliminar os sujeitos para transformar seus mundos.
4. As falas apresentadas aqui integram a Tese de doutorado *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,...*, que defendi em 2001. Neste estudo, examinei as narrativas (transcrições), as produções e, também, as cenas envolvendo professores/as de

Biologia quando participavam das atividades que compuseram o Curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo”, que foi filmado. Dele participaram 30 professores/as, sendo vinte e oito mulheres que viviam em meio urbano e trabalhavam em escolas de Ensino Médio da rede estadual, localizadas nas proximidades das zonas centrais da cidade de Porto Alegre. O curso foi desenvolvido pela 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.

5. 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.
6. “Com quem sou parecido/a? Como é ser parecido/a?”, assim foi intitulada a segunda atividade analisada do Curso já mencionado. A partir de fotos de famílias, discutiu-se os processos de parencas traçados nas práticas de famílias.
7. “Linha de vida social”, assim foi intitulada a atividade do Curso na qual os/as professores/as produziram um cartaz representando as fases da vida, utilizando imagens retiradas de revistas e de jornais e/ou palavras e textos.
8. “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).
9. No artigo *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, Hall (1997) discute os deslocamentos produzidos pelas mídias eletrônicas, nas sociedades modernas do século XX 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.
10. 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, 1998a).

Referências Bibliográficas

- 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.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP: Martins Fontes, 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.
- _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1996.

- _____. *Microfísica do poder*. RJ: Edições Graal (1ª ed. 1979),, 1998a.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. SP: Edições Loyola, 1998b.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999a.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. RJ: Nau Ed., 1999b.
- _____. *História da sexualidade 1 – a vontade de saber*. RJ: Graal, 1999c.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. (trad.) Maria Ermantina Galvão. SP: Martins Fontes: 2000.
- _____. Michel Foucault: Ética, sexualidade, política. (Org.) Manoel Barros da Motta. *Ditos e Escritos V*. RJ: Forense Universitária, 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Cultura, Mídia e Educação. Porto Alegre: FACCED/UFRGS, v. 22, n. 2, jul/dez 1997, p. 15 - 46.
- 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 PORTO-CARRERO, Vera (Org.) *Retratos de Foucault* . RJ: Nau Editora, 2000, p. 328-335.
- 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.
- POPKEWITZ, Thomas S. e BRENNAN, Marie. Reestructuración de la teoria social y política en la educación: Foucault y una epistemologia social de las prácticas escolares. In: *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, S.A., 2000, p. 17-52.
- 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. In: *Educação e Realidade*. Produção do corpo. Porto Alegre: FACCED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49-58.
- SOUZA, Nádya Geisa Silveira. de. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde,...* Tese de doutorado. PPG em Bioquímica/ICBS/UFRGS, 2001.
- Nadia Geisa Silveira de Souza é professora da Faculdade de Educação e do

Curso de Pós-Graduação em Educação da UFGRS.

Endereço para correspondência:
nadiags@terra.com.br