



REPRESENTAÇÕES DE CORPO-IDENTIDADE EM HISTÓRIAS DE VIDA

Nádia Geisa Silveira de Souza

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.*

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.*

Introdução

Neste artigo dou continuidade aos estudos e às discussões que venho desenvolvendo sobre como alguns/as professores/as de Biologia falam do seu corpo¹ e do corpo em suas práticas pedagógicas. Uma questão central na minha pesquisa têm sido os efeitos de determinadas práticas – na família, mídia e 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)². 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.

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 o 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 deste 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 contextualizada³, ao mesmo tempo em que busca atentar para os efeitos do crescente processo de globalização, pode gerar deslocamentos nas 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 crítica e de intervenção política⁴. Segundo Nelson e outros (1998), os Estudos Culturais propõem uma prática que faça diferença para as circunstâncias particulares onde 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 poder⁵. Assumir explicitamente o seu carácter político diferencia os Estudos Culturais das disciplinas tradicionais acadêmicas (Silva, 1999). Tais aspectos fazem-me pensar acerca dos efeitos sociais deste 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 discursivas⁶ 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 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 crítica⁷ (Veiga-Neto, 1996). Por outro lado, porque as perspectivas pós-estruturalistas⁸ ao 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 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 multiplicidades” (Foucault, 1999b, p.181). Nesta 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, “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, entre 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, entre 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 binarismos¹⁰ (organismo/corpo, 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, o tornam 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 cultura¹¹ 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. Neste 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 destes. Ela

problematiza, por exemplo, o binarismo entre o conhecimento escolar¹² e os conhecimentos adquiridos nas experiências de vida das pessoas, os saberes considerados “marginais”¹³ pelos 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. Desta perspectiva, posso entender os sujeitos como transpassados por construções simbólicas – representações¹⁴ – 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 neste 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 poder¹⁵ 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,

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 espalham 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 no 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”¹⁶, tem como efeitos produzir e posicionar ao mesmo tempo os saberes (“verdadeiros” e “falsos”) e os sujeitos. 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 cotidianas¹⁷. 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. Neste 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. Desta 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.

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 curso¹⁸. 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 fotos¹⁹ 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 lembrando 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 quando crianças, lembrou: *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.*

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, 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 neste 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 mendeliana²⁰ 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 D²¹. 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 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, representa e constrói os sentidos com os quais os integrantes de um determinado grupo social, familiar ou étnico se identificarão 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, sociedade de soberania e 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” sanguíneo, 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 padraço 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. Deste 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 poderá desvendar os gerenciamentos que historicamente os atravessam e constituem. Nesta perspectiva é possível pensar no corpo-identidade como efeito material dos “micropoderes”²² 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/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. Segundo 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 família²³ “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 destes com outros grupos, podem ser ilustrados na fala da Vera M.²⁴ 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 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 psiquiatria 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, 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 à 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. Ao 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 deste 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 afetos²⁵, 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 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, neste caso, nas semelhanças com a neta, que simbolizam o pertencimento à família. Nesse sentido, é possível pensar na foto²⁶ 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 esta 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 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 mu-

lheres 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 deste 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. Estes princípios, marcados nos corpos das mulheres, vem instituindo a *priori* um campo de possibilidades e gerando discriminações de diferentes ordens²⁷. 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.

Notas

1. 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).
2. O material – transcrições e cenas de fitas de vídeo-cassete –, que analiso na minha tese de doutorado, foi obtido durante a realização do curso “Uma releitura da dicotomia corpo/organismo” para professores/as de Biologia. Este 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).
 3. 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).
 4. Os objetivos políticos nos Estudos Culturais têm sido uma questão controversa, na medida em que eles sempre foram situados histórica e socialmente (Costa, 2000; Johnson, 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).
 5. 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).
 6. Considero práticas discursivas aquelas práticas sociais que instituem ou o “objeto” de que falam – o discurso – ou o comportamento aprendido pelo visível – o não-discursivo (Foucault, 1995a, p. 56; 1998, p. 247).
 7. Estes 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.
 8. 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).
 9. 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).

10. 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).
11. 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).
12. 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).
13. 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 deste 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 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).
14. 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).
15. 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).
16. As disciplinas veiculam um discurso que é 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).
17. 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.
18. 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, na ocasião, contaram com a colaboração do professor Fernando Seffner, do campo da História, que atua como professor do DEC/FACED/UFRGS.
19. No dia anterior havíamos solicitado às/aos professoras que trouxessem fotos representativas da sua trajetória de vida. Algumas pessoas trouxeram fotos mais atuais, argumentando que não 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.
 20. 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.
 21. O sobrenome dos/as professores/as estão indicados pela inicial.
 22. 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.
 23. 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).
 24. Neste caso, a inicial do sobrenome foi utilizada para diferenciar pessoas com nomes iguais.
 25. Segundo Foucault (1999a), a partir do século XVIII, a família tornou-se o “lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor (...)” (p. 103).
 26. Segundo Achutti (1995), a fotografia foi criada na Europa, no século XIX, época em que se acentua o processo de individualização.
 27. 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.

Referência Bibliográficas

- ACHUTTI, Luiz Eduardo R. Imagem e fotografia: aprendendo a olhar. In: LEAL, O.F. (Org.) *Corpo e significado: Ensaios 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 Letícia M. O retrato de si. In: LEAL, O.F. (Org.) *Corpo e significado: Ensaios 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: Edições Graal, 13ªed., 1998.
- _____. *História da sexualidade I – a vontade de saber*. RJ: Edições Graal, 13ªed., 1999a.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 21ªed., 1999b.
- 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*. 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 : Edições 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: PPGEduc/UFRGS, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.
- 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: Ed. 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. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: *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.

Nádia Geisa S. de Souza é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Benjamim Moresco, 300 – Aberta dos Morros
91751-070 – Porto Alegre – RS
E-mail: nadiags@terra.com.br