



EDUCAÇÃO REALIDADE

V.25 n.2



**PRODUÇÃO
DO CORPO**

JUL/DEZ 2000

Educação & Realidade v. 25, n° 2, jul./dez. 2000

publicação semestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitora: *Wrana Panizzi*

Faculdade de Educação

Diretora da Faced: *Merion Campos Bordas*

Editora

Rosa Maria Bueno Fischer

Comissão Editorial Executiva

Dagmar F. Meyer (DEC), Luis Armando Gandin (DEBAS),

Malvina Dorneles (DEE), Margareth Schäffer (DEBAS),

Nadja Hermann (DEBAS)

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Barbosa, Antônio Flávio B. Moreira,

Antônio Nóvoa (Portugal), Antonio Joaquim Severino,

Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, João Wanderley

Geraldi, José Mário Pires Azanha, Jorge Larrosa Bondía

(Espanha), Lucíola Licínio C. Paixão Santos, Luis Cláudio

de Figueiredo, Maria Alice Nogueira, Mariano Narodowski

(Argentina), Mário Osório Marques, Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Sandra Corazza, Beatriz D. Fischer, Tomaz Tadeu da Silva

Bibliotecária Responsável

Maria Amazília P. M. Ferlini

Secretaria

Tânia Cardoso e Gisela Schrader de Oliveira

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldanei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L Jung

Capa

Vera Lúcia Gliese

(Criação eletrônica a partir da obra de Edward Munch, *Nude,*

de 1896. Citação, na contracapa, extraída de LISPECTOR,

Clarice. *Perto do coração selvagem.* Rio de Janeiro: Rocco,

1998, p. 68).

Revisão

Tânia Cardoso, Gisela S. de Oliveira, Rosa M. B. Fischer

Assinatura e números avulsos

Pedidos devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para:

Revista *Educação & Realidade*

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/n°, prédio 12.201, sala 901

90.046-900 – Porto Alegre/RS – Brasil

	Exterior	Brasil
Assinatura para 2001 (02 números)	R\$ 20,00	US\$ 35,00
Assinatura para 2001 e 2002 (04 números)	R\$ 40,00	US\$ 70,00
Número avulso	R\$ 13,00	—

JUL/DEZ 2000

**PRODUÇÃO
DO CORPO**



Educação & Realidade - v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79)

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (51) 316 3268

Fax: (51) 316 3985

e-mail: educreal@edu.ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/faced/setores/revista>



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial **5** Editorial

T E M A E M D E S T A Q U E

The production of the body *Produção do corpo*

Bodies, pleasures and the practices of the self **15** Corpos, prazeres e práticas do eu
Deborah Lupton Deborah Lupton

Discovering the body: an endless story **49** Descobrir o corpo: uma história sem fim
Denise Bernuzzi de Sant'Anna Denise Bernuzzi de Sant'Anna

Body, school and identity **59** Corpo, escola e identidade
Guacira Lopes Louro Guacira Lopes Louro

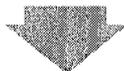
Women on movement: female images **77** Mulheres em movimento: imagens fe-
in the *Physical Education Review* mininas na *Revista Educação Física*
Silvana Vilodre Goellner Silvana Vilodre Goellner

Representations of body-identity in **95** Representações de corpo-identidade em
stories of life histórias de vida
Nádia Geisa Silveira de Souza Nádia Geisa Silveira de Souza

The breasts as constituents of **117** As mamas como constituintes da ma-
maternity: an outdated story? ternidade: uma história do passado?
Dagmar Estermann Meyer Dagmar Estermann Meyer

Consumption anatomies: investments **135** Anatomias de consumo: investimentos
in male musculature na musculatura masculina
Alex Branco Fraga Alex Branco Fraga

Adolescence: cultural monstrousness? **151** Adolescência: monstruosidade cultural?
Rosângela Soares Rosângela Soares



TEMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO

The names of the others. About scholar
uses and discourses of diversity

Silvia Duschatzky
Carlos Skliar

163

Os nomes dos outros: reflexões sobre
os usos escolares da diversidade

Silvia Duschatzky
Carlos Skliar

Teacher education and elementary
school: perspectives for Pedagogy

Marlene Ribeiro

179

Formação de professores e escola bá-
sica: perspectivas para a Pedagogia

Marlene Ribeiro

RESENHA CRÍTICA

Invention and cognition
Maria Rosa Fontebasso

203

Invenção e cognição
Maria Rosa Fontebasso

DISSERTAÇÕES E TESES

Abstracts of dissertations and theses
PPGEDU/UFRGS

209

Súmula de dissertações e teses
PPGEDU/UFRGS

CARTA DE RECOMENDAÇÕES

Recommendation letter from the editors
of journals of educational research –
São Paulo, 2000.

221

Carta de recomendações dos editores de
periódicos científicos de Educação –
São Paulo, 2000.

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



PRODUÇÃO DO CORPO

Olhar-se de corpo inteiro no espelho é prática que remonta ao século XVI, mas durante muito tempo, até meados do século XX, registra-se que ficou reservada somente às classes mais abastadas. Mas o que importa, como aponta o historiador Gérard Vincent, é que, com a mirada ao espelho, homens e mulheres deixam de perceber sua identidade física a partir do olhar do outro e passam a contemplar-se a si mesmos, esquecidos talvez das lições de Narciso ou, quem sabe, atraídos por essa experiência sempre singular de ver-se, de amar, odiar ou simplesmente desejar a imagem do próprio corpo.

Quando Clarice Lispector escreve sobre “voltar ao próprio corpo”, em *Perto do coração selvagem*, narra a prosaica experiência da mulher diante do espelho e, como em todos os seus escritos, nos remete para além do cotidiano, devorando e decifrando mínimos acontecimentos, até devolvê-los na mais rica filosofia, na mais apurada reflexão psicanalítica: “Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade”.

É exatamente dos limites, dos recortes, das definições, enfim, dos infinitos modos de produção do corpo que trata este número de *Educação & Realidade*. Os artigos selecionados, na trilha de tantos estudos sobre a vida privada, sobre a história do corpo e sobre as relações entre corpo e educação, partem da

idéia de que o corpo é sobretudo histórico, está sempre mergulhado no político e, como nos ensinam Nietzsche e Foucault, é alvo principal das relações de poder e saber. Estas investem no corpo o que lhes é de mais caro, de modo a sempre deixarem marcas, dores, violência, padrões de beleza, gestos a cumprir, rituais a repetir – memória, enfim, sobre algo que é sempre maleável e inconstante, porém jamais tão instável que não seja possível às instituições justamente organizar e controlar, nomear e classificar, produzir desta e não daquela maneira.

Como tão bem expressou Antoine Prost no volume 5 da *História da vida privada*, pode-se dizer também que, desde meados do século XX, “o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo seria sentir vergonha de si mesmo. As responsabilidades se deslocam: nossos contemporâneos se sentem menos responsáveis do que as gerações anteriores por seus pensamentos, sentimentos, sonhos ou nostalgias; eles o aceitam como se fossem impostos de fora. Em contraposição, habitam plenamente seus corpos: o corpo é a própria pessoa. Mais do que as identidades sociais, máscaras ou personagens adotadas, mais até mesmo do que as idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa. Portanto, já não existe vida privada que não suponha o corpo”¹.

Neste número, nosso propósito é trazer para a discussão esses três grandes problemas relativos ao duo corpo/educação: primeiro, o fato de o corpo ser maleável e disponível aos poderes e saberes; segundo, sua qualidade de ser plenamente histórico; finalmente, a centralidade do corpo na contemporaneidade, como lugar primeiro da produção das identidades. Nos três casos, remetemo-nos, certamente, à possibilidade da reescrita dos corpos, ou seja, a uma maleabilidade que não implica única e exclusivamente o assujeitamento. A propósito, poderíamos afirmar que o processo de criação da capa deste número de *Educação & Realidade* encarna, expõe e sintetiza a própria complexidade deste nosso tema em destaque, nos traços e cores de um corpo feminino, recitados, recortados e inúmeras vezes reelaborados pela artista plástica Vera Gliese, a partir de uma pintura de Munch – uma verdadeira “produção do corpo”.

Para abrir o Tema em Destaque, oferecemos o texto de Deborah Lupton, da Universidade Charles Sturt, na Austrália, “Corpos, prazeres e práticas do eu”, originalmente o capítulo 5 de seu livro *The imperative of health*. Fundamentada na teoria foucaultiana do poder, a autora descreve um conjunto de estratégias do Estado, para a regulação da saúde das populações, e, simultaneamente, as variadas formas de resistência ou de resposta dos indivíduos e grupos sociais. Utilizando também outras ferramentas teóricas, como a teoria psi-

¹ PROST, Antoine. Fronteiras e espaços do privado. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Cia das Letras, 1995, v. 5: Da primeira guerra a nossos dias, p. 105.

canalítica, Deborah Lupton problematiza a própria argumentação de Foucault sobre modos de subjetivação, e dedica a parte inicial do texto a uma produtiva discussão sobre como pensar hoje as relações entre poder, subjetividade e práticas corporais. Afinal, pergunta-se a autora, que movimento é esse entre controle e auto-controle do sujeito, entre dimensões conscientes e não conscientes dos comportamentos e respostas dos indivíduos às múltiplas aprendizagens sobre o que devem fazer com seus corpos, o que devem fazer consigo mesmos?

Recorrendo a dados de alguns estudos e pesquisas sobre projetos oficiais de promoção de saúde nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália, Deborah Lupton vai gradativamente complexificando sua argumentação sobre as tantas diferenças nas respostas dos sujeitos quanto ao que “devem fazer” com sua saúde – diferenças de gênero, sobretudo –, ao mesmo tempo em que nos mostra a combinação indiscutível entre o que sugerem e praticam os programas oficiais e toda uma fórmula de saúde e ideal de corpo proposta pela sociedade mais ampla de mercado e pela cultura das *commodities*, isto é, das mercadorias: a vida, o corpo e a saúde como objetos também de consumo. Lupton analisa os inúmeros significados para os diferentes grupos, quanto à prática de esportes e exercícios, ao tratamento das doenças ou da prevenção de doenças, e nos leva a perguntar: seriam sempre opressivas as práticas do eu privilegiadas pelos discursos da saúde pública? Em que medida o cotidiano mais ínfimo das pessoas, sua vida mais íntima estariam sendo mobilizadas por imagens tão fortemente difundidas como a do corpo magro e esbelto?

Na parte final do texto, a autora traz uma curiosa discussão sobre o consumo de álcool e de cigarro, questionando a quase unanimidade de que seriam “em si” tão problemáticos assim, como fatores de risco à saúde; e sugere que pensemos sobre outros sentidos sociais e individuais envolvidos nessa prática – os quais poderiam, por exemplo, dizer respeito a uma busca de equilíbrio emocional, diante das inúmeras pressões do cotidiano. Toda essa reflexão encaminha-se para sugerir que se dê maior atenção às pulverizadas e mínimas práticas de resistência dos indivíduos, e que se problematizem as limitações e os julgamentos morais dos discursos oficiais, quase sempre apoiadores e reprodutores das desigualdades sociais.

A historiadora Denise Bernuzzi de Sant’Anna escreve especialmente para *Educação & Realidade* o artigo “Descobrir o corpo: uma história sem fim”, em que sublinha o quanto o corpo – aparentemente o que temos de mais “natural” e concreto – é eminentemente histórico, lugar de resistência e de afrontamento aos discursos e poderes, ao mesmo tempo que meio por excelência de marca e transmissão dos legados culturais e biológicos. A autora mostra que, embora a ocupação com o corpo e suas transformações não seja recente na história da humanidade, talvez se possa pensar que, a partir da década de 60, no ocidente, haveria uma preocupação relativamente mais acentuada com a saúde e com o bem-estar corporal, como se o corpo estivesse pela primeira vez

sendo descoberto como lugar de identidade, como algo que se produz, como lugar de transformação em direção a um certo padrão de beleza e vitalidade, e ainda como lugar das mais ameaçadoras e brutais formas de violência.

Denise faz uma revisão de autores das mais diferentes áreas, que tenham tratado do corpo, de Marcel Mauss a Pierre Bourdieu, de B. Malinowski a Lévi-Strauss, de Margareth Mead a Michel Foucault, entre tantos outros, e vai pontuando os estudos e teorizações feitos a partir dos anos 60. Se nessa época os corpos marcavam um tempo de contestação das regras vigentes de moralidade e conduta sexual, é bem verdade que nos 80 o quadro é outro: há que se ter agora corpos performáticos e ousados, fabricados dentro de um certo sonho técnico e científico; e, mais recentemente, segundo a autora, talvez se possa falar em corpos estressados e “turbinados”, movidos por imagens que remetem a figuras ora de concorrentes e negociadores espertos, ora de homens e mulheres angustiados com a mínima informação negativa sobre si mesmo, seu estado de saúde, as medidas do seu colesterol, e assim por diante. A autora conclui seu artigo sugerindo que, diante dessa riqueza inesgotável que são nossos corpos, há uma tarefa urgente (educacional?) de constantemente redescobri-los e mesmo de fabricá-los, indagando-nos em que medida esse trabalho de voltar-se sobre o próprio corpo estaria, para além de um isolamento de si, fortalecendo de modo mais criativo os laços sociais.

Guacira Louro, por sua vez, em “Corpo, escola e identidade”, inicia o artigo com a afirmação de que “o corpo parece ter ficado fora da escola”, a partir da qual tece toda a sua argumentação: no campo da educação, diz a autora, não só separamos corpo e mente, como – e principalmente – suspeitamos do corpo; mas longe de ignorar o corpo, todos os processos de escolarização na realidade estiveram sempre ocupados justamente em vigiar e controlar os corpos de todos nós, como ensina Michel Foucault em *Vigiar e punir*. Guacira vai adiante e indaga: de que marcas falamos quando dizemos que os corpos são marcados pela história? Que identidades são instituídas por tais materialidades? Esse processo seria assim tão “determinado”? Para a autora, trata-se de pensar a relação entre corpo, sexualidade e atribuição de identidade como um processo que necessariamente envolve disputas, hierarquias, classificações e diferenciações: ou seja, trata-se basicamente de poder e linguagem a marcar as identidades e as diferenças. O leitor é brindado nesse artigo com uma série de exemplos retirados de pesquisas recentes sobre o tema (no Brasil e em outros países), os quais remetem a uma sociedade (e a uma escola) absolutamente perturbada, por exemplo, com qualquer gesto de meninos e meninas, quando revelador da diferença, de uma suposta homossexualidade ou traição ao ideal masculino e feminino de existência e assim por diante. Ao concluir, a autora sugere que tomemos os conceitos de identidade sexual e de gênero na perspectiva desconstrutiva para, talvez, fazer ‘aparecerem’ aqueles corpos tratados como suspeitos ou mesmo bem pouco merecedores de visibilidade.

Originado da Tese de Doutorado em Educação de Silvana Goellner, o ar-

tigo “Mulheres em movimento: imagens femininas na *Revista Educação Physica*” contém uma descrição e uma análise do primeiro periódico de Educação Física publicado no Brasil, e que esteve em circulação entre 1932 e 1945. O foco de atenção são as diferentes perspectivas de educar homens e mulheres, propostas nas páginas da revista, especialmente no que se refere à produção de um corpo feminino – produção que é inseparável de uma série de discursos, contraditórios entre si, os quais ora criticam a mulher “parada”, “indolente”, convidada a exercitar-se e a sair do confinamento do lar, ora lembram e reforçam as necessárias virtudes femininas (a beleza e a “graça”, por exemplo) e o principal papel de cuidadora do lar, marido e filhos. Silvana mostra detalhadamente o quanto a revista se faz didática e pedagógica, em cada artigo publicado, ao orientar os mínimos gestos da mulher dos anos 30 e 40, indagando o quanto essa história é também história do presente.

Nádia Geisa de Souza, apoiada em Foucault e nos Estudos Culturais, escreve o texto “Representações de corpo-identidade em histórias de vida”, no qual analisa depoimentos de professores e professoras de Biologia sobre seus próprios corpos, seus nomes, os momentos significativos de suas vidas – narrativas mediadas por comentários e observações a respeito de fotos de família e também imagens de revistas. Conceitos como os de identidade e de representação de si são fundamentais para essa análise, em que a autora remete constantemente às enunciações dos professores sobre seus sentimentos de inclusão ou de exclusão (em relação a gênero, raça, etnia, caracteres biológicos herdados, etc.), vividos a partir de marcas dos próprios corpos e das significações sociais atribuídas a essas mesmas marcas. Com seu artigo, Nádia nos faz interrogar sobre a emergência de se produzirem novas percepções sobre nossos corpos e, quem sabe, de se produzirem também outros corpos em nossas práticas cotidianas.

“As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado?” – esse é o instigante título do artigo que compõe nosso Tema em Destaque, escrito por Dagmar Meyer. Trata-se de uma polêmica discussão em torno da “politização do seio feminino”, em que a autora analisa materiais educativos produzidos e veiculados pelo Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno. Mais profundamente, trata-se aqui de um produtivo debate sobre os modos de significação produzidos em nossa cultura, a respeito do que “é” ou o que “deve ser” a maternidade – sentidos que, como sabemos, nos produzem, orientam nossas experiências diárias, alimentam nossas expectativas, povoam nosso imaginário e nos inventam também medos e culpas. A partir de uma breve história sobre como nós, mulheres, fomos durante muito tempo reduzidas à identidade de mães – identidade que, paradoxalmente, mesmo lida como “natural”, a partir do século XIX e especialmente durante o século XX até hoje, passou também à condição de algo a ser ensinado, reforçado, aprendido –, Dagmar mostra detalhadamente como operam os programas oficiais no sentido de pormenorizarem e gerenciarem a vida e os corpos das mulheres (e dos

bebês), a partir de um sentimento sagrado de maternidade como doação e entrega sem limites e, mais recentemente, a partir inclusive de uma argumentação francamente econômica, de mercado. A autora problematiza esses enunciados e levanta outras questões, para os profissionais envolvidos com educação em saúde: afinal, que sabemos nós dessas mulheres e de como (ou quanto) elas de fato se reconhecem nesse discurso da mãe dádiosa?

Único representante masculino incluído entre os articulistas deste Tema em Destaque, Alex Branco Fraga, em seu artigo “Anatomias do consumo: investimentos na musculatura masculina”, trata de práticas contemporâneas de produção do corpo do homem, especialmente aquelas referidas a um sem-número de operações com o fim de se obterem músculos fortes, robustos, velozes e resistentes. Segundo o autor, a ausência de limites na produção desse super-corpo (*body building*) invade os campos da engenharia genética, da química, da indústria e da medicina esportiva, ao mesmo tempo que, complementarmente, instaura um regime de violência contra o próprio corpo. Recorrendo a imagens de corpos hipertrofiados da mídia (por exemplo, o personagem Popeye) e a teorias sobre corpo e cultura (particularmente Donna Haraway e Michel de Certeau, entre outros), Alex disserta com acuidade sobre as representações culturais de homens/heróis, bestas/monstros – esses diferentes que atraem e causam repulsa, tanto quanto estimulam um certo tipo de consumo de identidades, ancoradas hoje nas mais sofisticadas tecnologias.

Last but not least, temos o texto de Rosângela Soares, intitulado “Adolescência: monstrosidade cultural?”. Também aqui os monstros, agora associados aos adolescentes. Apoiada em James Donald e sua teorização sobre o monstro como identidade ameaçada, como exposição de nossas incoerências, Rosângela questiona a essencialização presente em tantos campos disciplinares, nos quais se produzem saberes sobre adolescência e juventude; é a partir dessa essencialização que definimos características físicas e psicológicas, mensuramos e limitamos “fases da vida” e, sobretudo, a partir da qual controlamos e produzimos determinados modos de ser e existir. No texto, o filme *Kids*, de Larry Clark, serve como mote para a autora pensar o tema do monstro-adolescente, esse objeto do desejo adulto (por que não conseguimos nos livrar do culto à juventude?), ao mesmo tempo esse objeto de eterna preocupação e ameaça (que horror estaria na sexualidade adolescente, nas roupas, nos gestos, nos espaços estrangeiros e na música consumidos pelos diferentes grupos de jovens?). Em jogo, portanto, a exposição das não-fronteiras entre o próximo e o distante, entre nós e os Outros.

A temática desenvolvida por Rosângela não está muito afastada da brilhante discussão feita por Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar, no artigo “Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade”, que abre a sessão Temas Especiais em Educação. Os autores questionam algumas afirmações contemporâneas, as quais nos impedem de distinguir, por exemplo,

diferença e pluralidade (ou diversidade). Para tanto, Silvia e Skliar desenvolvem uma cuidadosa e bem fundamentada argumentação, em que se apresentam três formas de enunciação da diversidade e da alteridade, no imaginário social contemporâneo: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a tolerar”. Norbert Elias, Foucault, Zizek, Teixeira Coelho, Clifford Geertz, entre tantos outros, são chamados a debater conosco esses enunciados. Nas conclusões, os dois autores se perguntam sobre a possibilidade de educar “na” diferença, para além das xenofobias, dos débeis multiculturalismos e da insuficiente tolerância que nos instala na indiferença.

“Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia” – nesse texto, Marlene Ribeiro traz um debate extremamente atual e pertinente: trata-se de uma revisão histórica que estabelece relação entre a qualificação da escola básica e a formação superior dos professores que atuam ou atuarão nesse nível de ensino, feita justamente a partir do Decreto nº 3276/99, o qual legisla sobre os chamados Cursos Normais Superiores. Contrapondo o texto do próprio decreto a uma série de reflexões de teóricos e a propostas produzidas em fóruns como a Conferência Brasileira de Educação, entre outras, a autora argumenta em favor da manutenção dos cursos de Pedagogia, respeitando-se toda a luta histórica pela qualidade e identidade desses cursos, a qual, por sua vez, não se separa da luta por uma sempre melhor educação pública.

A Resenha Crítica deste número conta com a colaboração de Maria Rosa Fontebasso, que escreve sobre o livro de Virgínia Kastrup, *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Como salienta Maria Rosa, a grande contribuição da autora é a ampliação do conceito de cognição – incluindo-se aí a abertura ao devir e às problematizações, para além da simples resolução de problemas dados, o que implica invenção, não só de si, mas também dos universos coletivos.

Para encerrar nosso número, publicamos, além das súmulas de Dissertações e Teses do PPGEDU/UFRGS, a Carta de Recomendações dos Editores de Periódicos Científicos em Educação, elaborada em seminário realizado no mês de agosto de 2000, em São Paulo, conforme acordado com todos os participantes do evento.

Finalmente, não poderia deixar de registrar um agradecimento especial ao Luís Henrique S. dos Santos e à Maria Isabel Bujes, pela colaboração generosa na tradução e revisão do texto da Deborah Lupton, em parceria com a Dagmar Meyer, aliás, principal responsável pela organização do Tema em Destaque deste número.

Meu desejo é que os leitores e leitoras possam usufruir dos artigos desta edição com o mesmo prazer e atenção que eles mereceram dos membros da Comissão Executiva, dos pareceristas do Conselho Editorial, da capista Vera Gliese e do editor gráfico Aldo Jung (da Central de Produções), bem como das

profissionais Tânia Cardoso e Gisela Oliveira, que com entusiasmo acompanham, na secretaria, cada passo da criação desta revista. Olhamo-nos nela como se parte de nós (de nosso corpo também) ali estivesse.

Rosa Maria Bueno Fischer
Editora



CORPOS, PRAZERES E PRÁTICAS DO EU

Deborah Lupton

Nos capítulos anteriores¹, analisei o modo como os discursos da saúde pública e da promoção da saúde constroem, tanto explícita quanto implicitamente, certos tipos de sujeito. Assim como ocorre com muitas outras instituições e agências contemporâneas, as práticas de saúde pública e os discursos de promoção da saúde privilegiam um certo tipo de sujeito, um sujeito que é auto-regulado, consciente de sua saúde, de classe-média, racional, civilizado. Privilegiam também um corpo que é contido/coibido, que está sob o controle da vontade. As estratégias governamentais de saúde pública e de promoção da saúde, patrocinadas pelo Estado e por outras agências, têm como finalidade a promoção desses sujeitos e desses corpos. Estas estratégias realmente funcionam, como se pode perceber pela maneira como as pessoas expressam suas preocupações com a própria saúde e com tipos de atividade de promoção da saúde, nas quais elas se engajam, o que não ocorre com todos os indivíduos, nem por todo o tempo.

Embora as táticas de governo relativas à promoção da saúde e à saúde pública tenham muito a oferecer àqueles que possuem capital econômico, cultural e simbólico apropriados, para outros, seus incitamentos passarão despercebidos, serão transformados ou sofrerão forte contestação. Se as pessoas não se sentem interpeladas pelos discursos governamentais, se não se reconhecem neles ou se não forem investidas por tais discursos, não responderão a eles

conforme o previsto. Nas práticas cotidianas, particularmente, as normas culturais são ‘transgredidas e revistas’, assumidas e utilizadas por indivíduos com propósitos que podem ou não coincidir com as metas governamentais do Estado (Donald, 1992, p. 2-3). Este capítulo, além de descrever as redes de estratégias destinadas a regular a saúde da população, examina as respostas dos indivíduos a tais tentativas, no contexto cotidiano. Reconhece que as coerções operadas por aspectos sócio-econômicos, como gênero, etnicidade, renda, geração e classe social, precisam também ser consideradas em uma análise acerca dos nexos entre governamentalidade e subjetividade.

Resistência e desejo

Há um paradoxo central na teoria foucaultiana, de difícil solução para aqueles que se interessam pelas relações de poder, subjetividade e resistência. Um aspecto obscuro e ambíguo dos escritos de Foucault sobre o poder é o poder visto como simultaneamente produtivo e repressivo, isto é, seu aspecto dialético. Foucault insiste na idéia de que o poder é produtivo, uma vez que dá forma às instituições, objetos e sujeitos, mas ao mesmo tempo muitos de seus escritos, especialmente aqueles que se referem ao desenvolvimento da prisão e da clínica e aos regimes de governamentalidade, parecem representar o poder e o discurso como sendo algo que penetra e insidiosamente oprime o livre arbítrio humano, pela sua tendência a criar ‘corpos dóceis’. Se o poder não emana de um déspota ou de uma instituição central, mas está presente em todas as relações na sociedade, então a possibilidade de se utilizar o poder contra o cidadão desavisado é muito maior. Isso implica que o uso do termo ‘produtivo’ em relação ao funcionamento do poder não denota necessariamente uma produção positiva. Levar algo ao conhecimento público serve para torná-lo mais acessível ao controle e à vigilância. As relações de poder coercitivas e de confinamento podem ser produzidas e reproduzidas como parte da constituição de subjetividades e de processos de corporificação.

Até que ponto os discursos constroem subjetividades e corpos e qual é a função do não-discursivo nestes processos? O desafio ou a não conformidade aos imperativos da governamentalidade é possível no esquema de Foucault? Foucault certamente parecia acreditar que sim, pelo menos em seus últimos escritos. Ele argumentou, por exemplo, que:

O domínio e a consciência de próprio corpo podem ser alcançados apenas através do efeito de um investimento de poder no corpo: ginástica, exercícios, musculação, nudismo, exaltação da beleza física. Tudo isso diz respeito à linha que leva ao desejo em relação ao corpo, por intermédio de uma manipulação insistente, persistente, meticulosa do poder sobre os corpos de crianças e soldados, corpos sadios. Mas logo que o poder produz este efeito, inevitavelmente

surgem, em resposta, reivindicações e afirmações, as do próprio corpo contra o poder, as da saúde contra o sistema econômico, as do prazer contra as normas morais da sexualidade, do matrimônio, da decência. De súbito, o que tornara forte o poder passa a atacá-lo. O poder, após investir-se no corpo, encontra-se exposto a um contra-ataque no mesmo corpo (1980, p. 56, grifo da autora).

Este excerto sugere que há fontes alternativas, extra-discursivas ou não-discursivas, de resistência às estratégias externas de governamentalidade, que há exigências e prazeres que desafiam os ditames ou as convenções das ‘normas morais’. Do mesmo modo, embora Foucault comente, em outro lugar, que o corpo é sempre ‘moldado por vários regimes distintos; entra em colapso por causa dos ritmos de trabalho, de repouso e de feriados e é intoxicado por comida ou por valores, por força de hábitos alimentares ou de leis morais’, ele acrescenta que ‘isto constrói resistências’ (1984, p. 87). Foucault discutiu as lutas ‘transversais’ esporádicas que os indivíduos empreendem quando resistem à constituição do *eu* interior, lutas estas necessárias para promover novas formas de subjetividade (Cotton, 1993, p. 99-100). Entretanto, Foucault não explicou adequadamente como isso pode ocorrer, como os indivíduos conseguem viver ‘fora do campo de possibilidades disponível no esquema dominante de sujeição’ (1993, p. 100) e por que escolhem assumir tais posições de sujeito em alguns discursos e não em outros; nem dedicou muito tempo para discutir os constrangimentos estruturais impostos à liberdade de ação. O termo ‘resistência’ tal como é usado aqui não se refere somente a ações propositais, coletivas, dirigidas para fins políticos e em desafio explícito ao poder. Isto não quer dizer que tais atos de resistência não aconteçam: há ocasiões em que os elementos mais coercitivos da saúde pública e da promoção da saúde sofrem resistência ativa, através de esforços organizados. Por exemplo, os grupos ativistas da AIDS em países como Estados Unidos, Austrália e Inglaterra têm, há alguns anos, levado a efeito ações coletivas no sentido de mudar as políticas e práticas estatais de educação e de atenção à saúde, relativas à AIDS. Estes grupos têm procurado mostrar como as estratégias de saúde pública frequentemente discriminam indivíduos como os *gays* e têm contestado o modo de apresentar as pessoas que vivem com HIV/AIDS como ‘vítimas’ passivas, desprotegidas e desviantes, nos discursos da promoção da saúde. Entretanto, dada a compreensão da subjetividade como múltipla e fragmentada, a noção ‘moderna’, tradicional, de resistência não pode ser facilmente adotada quando se discutem relações de poder, porque isso pressupõe tanto um modelo de poder visto como sempre repressivo, investido nas instituições com intenção de dominação, quanto um conceito de um *eu* unificado, um *eu* que se filia exclusivamente a um certo grupo social ou subcultura. Como discuti nos capítulos precedentes, esses pressupostos não são mais aceitos acriticamente na teoria sócio-cultural contemporânea. Uma pessoa pode filiar-se a uma subcultura particular em um certo contexto e ter

lealdades conflitantes em outro, dependendo das posições de sujeito que ele ou ela assumam. É, portanto, difícil exigir um movimento unificado que apele a grupos definidos para que ajam coletivamente na luta contra a opressão, porque os indivíduos não são nem poderosos nem totalmente destituídos de poder, mas continuamente posicionados e reposicionados em relação ao poder (Henriques et al., 1984, p. 225).

Dadas essas mudanças no entendimento da subjetividade e das relações de poder, muitas discussões sobre a resistência, em resposta à teoria foucaultiana, tendem a conceituar as lutas no micronível, relacionando-as aos modos pelos quais os indivíduos deixam de concordar, conformar-se ou consentir com as exigências da governamentalidade. A resistência, assim, inclui modos de contestar ou de não aceitar o conjunto de máximas estabelecidas para a vida cotidiana. Neste micronível, as pessoas podem não aceitar os conselhos de saúde pública ou de promoção da saúde devido a um sentimento consciente de frustração, ressentimento ou tristeza, ou porque elas obtêm maior prazer e satisfação através de outras práticas de si, ou porque experimentam uma necessidade inconsciente que as faz assumir posições de sujeito e práticas corporais alternativas. De fato, esses *racionales*² de não conformidade com regras/exigências da saúde podem operar de forma simultânea ou variada, ao longo da vida de um indivíduo. Alguns teóricos, utilizando o conceito de governamentalidade para explicar a regulação moral dos indivíduos, têm mostrado por que as iniciativas governamentais fracassam ou sofrem contestação ou resistência. Isso ocorre em razão da necessidade de que o governado consinta com uma determinada atividade ou forma de governo: é preciso que as pessoas queiram existir como sujeitos (Gordon, 1991, p. 48; Burchell, 1991, p. 145). Em resposta à normalização que busca tornar os indivíduos mais iguais, as práticas de si podem promover individualidades idiossincráticas. O conceito de cuidado de si, portanto, implica um certo grau de agência, sugerindo que as técnicas da governamentalidade não são simplesmente impostas sobre os indivíduos e que, portanto, a resistência e a mudança podem ser geradas e mantidas (McNay, 1992, p. 84). Como isto sugere, o sujeito governado tem uma relação altamente ambivalente com os aparatos da governamentalidade. Em relação à saúde pública e à promoção da saúde, por exemplo, os cidadãos continuamente se movem manifestando desde um ressentimento, em relação à natureza autoritária do Estado e à sua intromissão nas suas vidas privadas, até uma expectativa de que o Estado assuma a responsabilidade por garantir e proteger a sua saúde.

Mas dada a influência dos discursos dominantes na constituição da subjetividade, de onde emerge o potencial para resistir, para produzir formas alternativas de subjetividade usando discursos alternativos? Por que os indivíduos escolhem assumir certas posições de sujeito em vez de outras? Como se produz a mudança e como se resiste a ela? As pessoas nunca estão completamente socializadas, compartilhando os mesmos significados devido, parcialmente, à

conscientização contínua de seus próprios processos corporais (Shilling, 1993, p. 178). Um espaço para a resistência pode, então, ser criado pela dissonância entre as experiências vividas pelos indivíduos e a versão 'oficial' de tais experiências ou 'os interstícios entre experiência e representação' (McNay, 1992, p. 153). Quando as estratégias externas de governamentalidade entram em conflito com a imagem de si mesmos que os indivíduos possuem, uma certa dissonância, um sentido de inquietude pode ser criado e pode levar à contestação no nível pessoal e, possivelmente, no nível organizativo (Burchell, 1991, p. 119). Outro espaço para a constituição de subjetividades alternativas é produzido na luta entre diferentes *rationales* com modos diversos e conflitantes de construção da subjetividade, provindos de diferentes espaços governamentais. Como expliquei na Introdução, não são somente as atividades do Estado que contribuem para a regulação dos corpos por meio da governamentalidade, mas uma miríade de outras instituições e locais sociais: a mídia e a cultura das *commodities*, a família, a escola, o sistema judiciário. Todos estes, em alguma medida, fazem parte dos esforços de governamentalidade do Estado, mas também possuem *rationales* não associados ao Estado, que ocasionalmente, contradizem ou mesmo tentam opor-se às exigências deste. Assim, os discursos que competem na construção do sujeito são muito diversos e contraditórios para garantir um completo alinhamento aos imperativos da saúde pública. A multiplicidade de lugares, técnicas e formas de poder governamental, os paradoxos aí compreendidos, tornam este poder vulnerável não apenas a uma política de oposição, mas também a resistências de proveniências diversas (Hunter, 1993, p. 132). Tentativas externas de governamentalidade não podem simplesmente se impor ao sujeito, tampouco são capazes de constituir uma subjetividade sem fissuras. Sempre poderá ocorrer que a governamentalidade entre em colapso em razão de sua diversidade. Como argumentam Rose e Miller (1992, p.190) 'cada ator, cada local, é o ponto de intersecção entre forças e, portanto, um ponto de resistência potencial de alguma forma de pensamento e de ação, ou um ponto de organização e promulgação de um programa diferente ou de oposição'.

A não aceitação das regras relativas à saúde pode dever-se então a uma escolha consciente de práticas alternativas do *eu*, mas também pode ser gerada em um nível não-consciente ou não-discursivo. Para discutir este nível de auto-formação, a teoria psicanalítica está gradualmente sendo utilizada por acadêmicos da Sociologia e dos Estudos Culturais, que teorizam as interações entre repressão, incitamento e desejo. Esse uso da teoria psicanalítica vai além dos conceitos bastante essencialistas e estruturalistas do *eu* oriundos da psicanálise freudiana, tentando descrever a intersecção entre a psique individual e os modos pelos quais a subjetividade é construída, via formações discursivas e relações sociais. Donald (1991, p. 4) caracterizou esta abordagem como algo que se deu "após a releitura feminista da releitura de Freud feita por Lacan". Os críticos pertencentes a esta perspectiva argumentam que o trabalho de Foucault

ignorou a discussão sobre a 'força propulsora libidinal positiva'; ou desejo – que é pré ou não-discursivo (Lash, 1991, p. 277). Eles põem em questão a noção de uma subjetividade racionalmente construída e plenamente consciente. Ao invés, procuram explicar o nexos entre agência e desejo, examinando os processos psicológicos através dos quais os significados culturais são descobertos, criados e transformados. A perspectiva psicanalítica concebe os sujeitos como participantes ativos na construção dos significados por intermédio das relações de poder mais do que, simplesmente, como objetos passivos da linguagem e do discurso. Essa perspectiva procura explicar como os sujeitos participam de sua própria dominação, bem como resistem a ela; porque eles têm um compromisso emocional em assumir posições em alguns discursos e não em outros; e como a resistência à mudança tanto quanto o desejo de mudança são produzidos (Henriques et al., 1984, p. 205-7; Mahoney e Yngvesson, 1992, p. 46).

Esta linha da teoria psicanalítica postula que os impulsos libidinais iniciais, os desejos e a repressão destes, que se devem às normas culturais, constroem o inconsciente, cujo caráter é expresso através de pensamentos e comportamentos individuais que têm um mínimo de controle consciente e racional sobre sonhos, lembranças, fantasias, lapsos da fala, neuroses e ansiedades, excitação erótica e outras experiências sensuais corporificadas. Alguns acadêmicos referem-se ao papel da repressão, do desejo, do prazer e do inconsciente na constituição de espaços para a resistência, dos quais o sujeito tem pouca consciência. O desejo aqui não se refere apenas ao desejo sexual, ou à falta deste, mas a uma força positiva, o investimento da libido em uma pessoa ou coisa, uma vontade de poder (Fox, 1993, p. 37). Para teóricos como Deleuze, o corpo é 'a superfície de intersecção entre as forças libidinais, por um lado e as forças sociais "externas", por outro'. É o inter-jogo dessas forças que dá ao corpo sua forma e suas qualidades específicas' (Lash, 1991, p. 277). A agência e a resistência emergem da libido como resistência à disciplina, significando que os discursos se inscrevem sobre os corpos em fluxo constante (Fox, 1993, p. 37).

Para a teoria psicanalítica o desenvolvimento da subjetividade e de um sentido de individualização na infância são importantes para se entender a agência. Argumenta-se que o conflito da criança em sua relação com seus pais, a tensão e a ambigüidade que ela experimenta entre a dependência e a resistência, é o espaço no qual um sentido de 'reforço de poder' pode ser gerado (Mahoney e Yngvesson, 1992). A resistência no nível do inconsciente não é produto da auto-reflexão, mas da contradição entre desejo e proibição, significando que 'o retorno do reprimido sempre tem probabilidade de voltar a ocorrer' (Game, 1991, p. 48). O ressentimento dos indivíduos ao serem forçados, pelo contexto social e pelo conhecimento do que é 'apropriado' ou esperado pelas convenções sociais, a terem um comportamento que conflita com seu estado emocional, ou que sentem como 'não-natural', é o ponto no qual surge a resistência às normas correntes. É através da tensão entre proibição e realização do desejo, da cisão

entre o *eu* lógico e consciente e os impulsos de culpa do inconsciente, que a agência é criada:

Esta criação do inconsciente através da repressão é, assim, também o momento da individuação que permite a agência autônoma, consciente, intencional, nos termos de uma identificação estabelecida através da autoridade da maquinaria social. Neste modelo revisado, a repressão dos desejos é tão importante para a formação da subjetividade como seu incitamento: é um mecanismo determinante da forma de expressão do material reprimido e de indução de sua repetição (Donald, 1993, p. 50, grifo da autora).

Ainda que o racional, o *eu* lógico, possa conscientemente se conformar às normas sociais e aos imperativos externos, o inconsciente leva o *eu* a explorar novos modos de ser, para romper convenções e coerências. Este nível individual de resistência pode ser transferido para atos coletivos e organizados de resistência, se estes desejos e frustrações são reconhecidos como compartilhados, ao invés de serem vistos como limitados à experiência individual da pessoa ou à constituição psíquica.

O desejo sexual fornece um exemplo. O corpo sexual é construído, de certa forma, pelos discursos dominantes que procuram limitar algumas formas de expressão erótica consideradas ‘perversas’ e promover e legitimar outras como ‘normais’. Entretanto, a multiplicação de discursos sobre o corpo sexual tem também estabelecido fontes de articulação das identidades sexuais e tem facilitado a formação de grupos sociais por aqueles que têm sido categorizados como ‘desviantes’ e que se ressentem desta categorização, demandando certos direitos e mudanças sociais. Assim ‘o corpo sexuado deve ser entendido não somente como o alvo primário das técnicas de poder disciplinar, mas também como o ponto onde tais técnicas se frustam e se resiste a elas’ (McNay, 1992, p. 39). No nível consciente, os indivíduos frequentemente desenvolvem atividades que são fortemente censuradas no campo social (tais como contato sexual com membros do mesmo sexo), desobedecendo deliberadamente às normas aceitas. Também nos níveis consciente e inconsciente as pessoas podem ter prazer em atividades e em fantasias sexuais ‘desviantes’ devido ao seu *status* de perversas. Como argumentarei detalhadamente mais adiante, o uso de *commodities* é outra área na qual o interjogo de repressão, prazer e desejo exerce um papel vital, inspirando ou motivando os indivíduos, tanto para assumir quanto para desafiar a governamentalidade relacionada com a promoção da saúde.

Além deste argumento, certas práticas do *eu* não podem ser consideradas como conscientes nem inconscientes, mas simplesmente como formas não subjetivas de comportar-se que são aculturadas nos indivíduos como parte do seu modo de vida, tais como os estilos de andar e dormir (Hunter, 1993, p. 128). Muitos indivíduos, por exemplo, escovam seus dentes todos os dias, geralmente com poucas reflexões sobre as razões pelas quais o fazem. A prática se tornou

um hábito, uma prática do *eu* perpetuada não por exigências externas ou motivações conscientes, mas por rotinas e rituais individuais não refletidos do cotidiano. A noção de *habitus*, tal como desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1984), é útil para conceituar os modos pelos quais as escolhas do indivíduo e as formas de apresentação corporal são modeladas e impostas por sua posição social. Bourdieu (1990, p. 9-10) desenvolveu o conceito de *habitus* para lidar com o paradoxo de que as pessoas podem agir de certa maneira, visando a certos fins, sem estar conscientes destes fins, mas também sem estar sendo determinadas por eles. Para Bourdieu o *habitus* descreve o mundo no qual os indivíduos vivem, incluindo seus hábitos cotidianos, seu ambiente de trabalho, sua aparência e seu senso de estilo. O *habitus* é formado no interior das condições estruturais nas quais as pessoas estão localizadas, particularmente suas posições de classe e gênero. Ele é reproduzido tanto nas esferas privadas quanto nas públicas: no sistema educacional, na família, no local de trabalho, na mídia e na cultura das *commodities**. Ele se expressa nos modos de comportar-se, de vestir, de consumir, de gesticular, de falar, nos gostos e nas preferências, e nos modos pelos quais as pessoas percebem e constroem a realidade. Por isso, grupos sociais se distinguem uns dos outros não somente pela posse de meios materiais, mas pelos seus padrões de consumo, pelas suas formas corporais, pela sua conduta, postura e modo de expressar-se.

Estes modos de pensar sobre o poder, a subjetividade e as práticas corporais reconhecem que há uma tensão entre uma visão do corpo e da subjetividade, pensados em sua constituição como processos discursivos, e aquela que vê a subjetividade e o projeto do *eu* como agenciais, o lugar onde ocorre a resistência. Aceita-se que esta dialética não possa ser completamente superada; os sujeitos não são nem integralmente governados pelo discurso, nem inteiramente capazes de sair fora dele. Ao contrário, há uma contínua luta em torno do significado; a governamentalidade tanto permite a construção da subjetividade e do processo de corporificação quanto, de certa forma, age para constranger tais processos. Esta abordagem conceitua o corpo humano ‘como uma série de processos de vir a ser, mais do que um estado fixo de ser’ (Grosz, 1994, p. 12), e como um terreno de contestação. Entretanto, embora a importância de um autocontrole consciente precise ser reconhecida para que se compreenda como as pessoas conduzem e regulam seus corpos e como constroem formas de subjetividade, as dimensões inconscientes e não-conscientes do comportamento também precisam ser consideradas. Poderia se dizer que se trata de um *continuum* ao longo do qual a resistência, ou a construção de alternativas, é consciente, indo de lutas de oposição radicais plenamente conscientes – tanto no nível do

* O Dicionário Aurélio (1999) registra a palavra ‘commodity’ em inglês, incorporando-a, portanto, ao vocabulário comum, com o sentido de ‘mercadoria’. Optamos por manter o termo em inglês, já que se trata de uma palavra de uso consagrado na literatura que trata das articulações entre corpo e consumo na contemporaneidade.

grupo quanto do indivíduo –, até o inconsciente, no qual a resistência ocorre através de impulsos e desejos emocionais e não precisa necessariamente ser reconhecida ou enunciada pelo sujeito como resistência. É preciso reconhecer também uma dimensão não consciente das práticas do *eu*, nas quais comportamentos são impostos através do *habitus* e são executados automaticamente.

Discursos da promoção da saúde na vida cotidiana

Como os capítulos anteriores mostraram, a lógica da promoção da saúde é direcionada para que os indivíduos descubram seu verdadeiro estado de saúde, para que revelem sua posição moral e para que, de fato, modelem seus verdadeiros *eus* por meio de estratégias de gerenciamento corporal. Até que ponto os discursos oficiais de manutenção da saúde e de responsabilidade pessoal são aceitos e assumidos pelos indivíduos na construção da subjetividade e nas práticas da vida cotidiana? Há evidência, a partir de entrevistas em que as pessoas falam acerca de seus conceitos e práticas de saúde, de que os discursos governamentais oficiais de promoção da saúde são frequentemente incorporados nas falas das pessoas de forma consciente. Saltonstall (1993), por exemplo, entrevistou mulheres e homens americanos de classe média, com idades entre 35 e 55 anos. Ela descobriu que a saúde era conceituada como uma realização do *sujeito* individual, uma criação consciente, o resultado de ações deliberadas envolvendo o corpo. Tanto as mulheres quanto os homens referiram-se a tais rotinas de manutenção do corpo, como evitar fumar, fazer a dieta certa e abster-se de beber, como sendo essências à boa saúde. A saúde era rotineiramente associada a ter um corpo “sarado”, a ser esbelto e estar em forma. Como um dos homens entrevistado comentou: ‘saúde para mim é a comida que você come, o modo como você se conduz, as roupas que você veste, a sua altura, a gordura corporal, a tonicidade da pele ou se você está doente. Penso que se você se cuida, fazendo ginástica, comendo direito... se tornará mais forte e saudável’ (1993, p. 8).

Estas formas de entender a saúde estão bastante disseminadas. Os primeiros estudos de Crawford (1984), envolvendo pessoas que vivem numa área de Chicago, e estudos mais recentes com pessoas que vivem em uma área da Escócia (McInnes and Milburn, 1994) e em Sidney (Lupton, 1994), obtiveram respostas semelhantes em relação aos conceitos de saúde que giravam em torno da noção de saúde como auto-controle, incluindo conceitos de auto-disciplina, auto-negação e força de vontade. A saúde foi então representada como uma meta a ser atingida por ações intencionais, envolvendo restrições, perseverança e um comprometimento de tempo e de energia. A saúde é o que fazemos, bem como a condição em que nos encontramos. Como foi dito por um dos entrevistados de Crawford: ‘Eu faço exercício. Não fumo. Não como muita carne verme-

lha. Não tenho muito colesterol. Tomo vitaminas. Vou ao médico todos os anos. Penso que estou saudável... Tento fazer todas essas coisas. Assim, acho que sou saudável' (1984, p. 66-7). O julgamento dos outros e a auto-censura são temas recorrentes nessas entrevistas, refletindo uma moralização geral na busca da saúde similar àquele da ética do trabalho. A obesidade então é vista como um sinal tangível de falta de controle, impulsividade, auto-indulgência, enquanto que o corpo magro é um testemunho do poder da auto-disciplina, 'um exemplo do domínio da mente sobre o corpo e de um virtuoso sacrifício (1984, p. 70).

Quando as pessoas adoecem, elas freqüentemente explicam seu infortúnio, usando os discursos dominantes da promoção da saúde. Johnson (1991) entrevistou americanos que haviam tido um ou mais ataques cardíacos. Ela descobriu que as tentativas dos respondentes de atribuir sentido à experiência estavam fortemente relacionadas à noção de que somos responsáveis pela doença cardíaca. Os respondentes escrutinavam seu estilo de vida na busca das razões pelas quais ficaram doentes. Alguns examinaram seus estilos de vida não-saudáveis, caracterizados por alto estresse ou sobrepeso, e decidiram que eram culpados, que 'eles receberam o que mereciam' ou 'eu acho que alguém quase poderia dizer que eu pedi por isso' como expressaram dois dos respondentes (1991, p. 32). Esses entrevistados sentiam remorso pelos seus 'erros' e estavam envergonhados de sua doença, cuja natureza tão abertamente proclamava suas falhas. Outros achavam difícil racionalizar seus problemas cardíacos, dado que eles haviam vivido vidas 'modelares', de acordo com o *rationale* da educação para a saúde, e alguns se sentiam 'fraudados' porque haviam seguido as regras, mas ainda assim permaneceram vulneráveis à doença cardíaca, ao contrário das informações relacionadas com a promoção da saúde. Como um indivíduo disse 'eu fiquei muito zangado porque fiz todas as coisas certas. Pensei: 'subo e desço oito andares, nado todos os dias, ando sempre que posso'. *Fiz tudo certo*. Controlei minha dieta feito louco'. Outro observou, 'pensei que eu não poderia ter um ataque cardíaco e agora sei que ele é hereditário [*sic*] em nossa família. Mas não fumo... Tenho feito dieta regularmente [*sic*] e não bebo muito. Sou muito ativo ... Os ataques cardíacos não deveriam me atingir. Sou tão jovem. Não fumo e sou muito saudável'. (Johnson, 1991, p. 31, grifos do autor).

Tais comentários demonstram em que medida as pessoas têm usado os discursos da promoção da saúde para atribuir sentido às suas doenças e às dos outros, emitindo julgamentos morais sobre a doença. Demonstram também a desilusão por terem aceito o discurso da 'vida saudável' da promoção da saúde, tendo feito o máximo para se ajustar aos conselhos e ainda assim encontrarem-se 'desprotegidas' apesar de suas prudentes modificações de comportamento. Mesmo quando as pessoas sabiam que a doença estava fortemente associada a fatores genéticos, como no comentário citado acima, achavam difícil aceitar a validade de tal explicação por causa da predominância do discurso da 'vida saudável'.

Na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália, a promoção da saúde é um movimento de classe média dominado por mulheres de descendência inglesa. Embora seus apelos à racionalidade, ao auto-controle possam encontrar ressonância em outros que têm um *background* cultural e sócio-econômico semelhante, diferentes grupos sociais recebem e interpretam os discursos da promoção da saúde de diferentes modos. Membros de grupos economicamente menos privilegiados, ou em diferentes estágios do ciclo de vida, não compartilham necessariamente tais sentidos e, com frequência, procuram opor-se a eles ativamente. As pessoas podem também enunciar discursos e estratégias conflitantes, que tanto sustentam as regras da saúde pública quanto as contestam. Pesquisas de grande alcance têm lançado luz sobre a interação entre conhecimentos relativos à saúde e a comportamentos no contexto da vida cotidiana das pessoas. As descobertas de tais estudos sugerem que as pessoas estão bastante conscientes do papel político dos discursos institucionais sobre manutenção da saúde e são capazes de fazer a distinção entre as demandas provenientes de exigências institucionais e da sua aplicação à sua vida privada. Isso ocorreu quando os entrevistadores foram capazes de ir além das considerações ‘públicas’ sobre a saúde das pessoas – que se conformam à ortodoxia oficial voltada para a responsabilidade dos indivíduos pela própria saúde – para abordar as suas considerações ‘privadas’. Como um homem da classe trabalhadora, entrevistado por Crawford (1984, p. 34) afirmou: ‘eu não quero ser forçado por nenhum tipo de preocupação pela saúde que não esteja realmente baseada na realidade dos fatos... Agora eles começam a dizer que tudo causa câncer. O que então as pessoas devem fazer? Eu apenas digo: para o inferno com isso. Se eu estiver comendo alguma coisa, eu vou continuar comendo.’ Outro estudo com dez famílias inglesas, de diferentes *status* sócio-econômicos (Calnan e Williams, 1991) descobriu que, embora muitas pessoas expressassem a crença no elo entre fumo e falta de saúde, os entrevistados da classe trabalhadora fumavam e negavam que o hábito lhes fizesse mal, e embora reconhecessem que o exercício é bom para a própria saúde tendiam a considerar os esforços deliberados para fazer exercícios como irrelevantes em suas vidas.

Muitas pessoas parecem oscilar entre aceitar as ortodoxias da promoção da saúde como uma explicação para a má saúde – ‘o discurso público’ – e rejeitar as estratégias de culpar a vítima destes discursos, particularmente em relação aos seus próprios estados de saúde – ‘o discurso privado’. A pesquisa de Backett (1992) sobre o senso moral leigo sobre a saúde das famílias de classe média residentes em Edimburgo objetivava entender os modos pelos quais crenças leigas sobre saúde são construídas e implementadas na vida cotidiana, no contexto doméstico. Ela descobriu que seus entrevistados viam a obsessão pela própria saúde tanto como um tabu quanto como franca arrogância. Embora os entrevistados, na primeira entrevista, tendessem a expressar visões socialmente aceitáveis em termos da manutenção de uma boa saúde, de acordo com os

discursos médicos e de saúde pública oficiais prevalentes, nas últimas entrevistas eles estavam sendo mais inclinados a expressar as dificuldades práticas de colocar tais ideologias em ação, no contexto da vida cotidiana. Backett conclui, assim, que 'os comportamentos relevantes de saúde são simplesmente um aspecto quando se trata de priorizar e tomar decisões sobre a alocação do tempo na vida diária' (1992, p. 267). Outros estudos têm revelado uma abordagem paradoxal das pessoas em relação às estratégias de promoção da saúde, tanto aceitando as ortodoxias quanto as rejeitando por acharem que são difíceis de aplicar na vida real (MacInnes e Milburn, 1994; Lupton, 1994d).

A noção fatalística de que o estado da saúde se deve especialmente a uma 'questão de sorte' tende a ser mais freqüentemente expressa pelos membros da classe trabalhadora do que pelos membros da classe média, e mais pelos grupos de pessoas mais idosas do que pelos mais jovens (Pill e Stott, 1992; Lewis et al, 1989; Calnan e Williams, 1991). Esta avaliação está baseada nas experiências das pessoas relativas à promoção da saúde, e reconhece que a formação familiar da pessoa, a sua constituição individual e as circunstâncias de vida são fatores importantes para o estado de saúde e para a duração da expectativa de vida de alguém. Uma pesquisa que investigou, por exemplo, as crenças sobre a doença coronariana manifestadas por pessoas que vivem no País de Gales (Davison et al;1992), descobriu que os entrevistados tinham um conhecimento detalhado e acurado dos fatores de risco das doenças coronárias, de acordo com o que era apresentado pelas agências de promoção da saúde e pela mídia de massa, mas não seguiam necessariamente essas normas/diretrizes em suas próprias vidas. Davison et al. argumentam que as pessoas desenvolvem uma resposta a tais informações, que eles chamam de 'epidemiologia leiga', que inclui 'a observação rotineira de casos de doença e de morte nas redes pessoais de trabalho e no espaço público' (1992, p. 678). Seus entrevistados reconheceram que há limitações para se alcançar a boa saúde, as quais se encontram para além do controle individual, incluindo características hereditárias, características pessoais, saúde relativa e acesso a recursos, ocupação, redes sociais e de apoio, clima, perigos naturais, contaminação ambiental e a natureza meramente aleatória da sorte ou o destino de cada um (1992, p. 679).

Somando-se às diferenças de classe social que influenciam os modos pelos quais as pessoas respondem aos discursos da promoção da saúde, ocorre também uma diferença de gênero. Embora as mulheres tendam a expressar maior preocupação acerca da sua saúde e com a boa forma e o peso, os homens parecem ter uma visão mais instrumental de seus corpos e da sua saúde, percebendo o comportamento de manutenção da saúde como o que lhes permite participar ativamente no trabalho ou na atividade de lazer mais do que na melhoria de sua aparência (Morgan, 1993; Saltonsall, 1993). O corpo masculino é menos visível nas representações culturais; uma maior atenção é dada às questões da saúde da mulher, mais do que à saúde dos homens e, na literatura sociológica, há

mais escritos e críticas acerca do processo de corporificação feminino do que do masculino. Em muitos aspectos, os homens tendem a negar este processo de corporificação, exceto em relação ao esporte ou a outras destrezas ou ações físicas. O corpo masculino com problemas, doente, passivo é culturalmente sub-representado (Morgan, 1993). De fato, nas culturas anglo-célticas, expressar preocupação acerca da saúde de alguém é freqüentemente considerado ‘não-masculino’. Em entrevistas com homens escoceses, predominantemente de classe média, Watson (1993) descobriu que embora estes, nas entrevistas, recorressem a discursos moralistas a respeito de ‘vagabundos’ e ‘maníacos por TV’ (*couch potatoes*³); os entrevistados desdenhavam completamente os outros homens que mostravam interesse por dietas ou que se preocupavam muito com sua própria aparência. Em vez de eles próprios colocarem em ação as regras de promoção da saúde, estavam mais predispostos a assumir uma atitude de que se não havia algo ‘errado’ (com os sintomas óbvios de doença ou enfermidade) não havia a necessidade de se preocupar com o corpo. Para os homens jovens, assumir deliberadamente riscos em relação à saúde pode ser valorizado como um meio de expressar rebeldia contra a autoridade dos pais e de outros, de demonstrar independência e estar passando da infância para a idade adulta, e de expressar claramente masculinidade (Willis, 1990, p. 100-2).

Tais estudos têm mostrado que os discursos da saúde como controle e da saúde como liberação existem em tensão um com o outro e são ambos evidentes nas explicações das pessoas acerca da manutenção da saúde. A saúde é conceituada tanto como realização individual quanto como uma questão de sorte. É prudente ter bons hábitos para se manter uma boa saúde, mas a obsessão excessiva que chega ao ponto de negar os próprios prazeres da vida é considerada não-saudável. Crawford (1984) descobriu que a ênfase na liberação era particularmente evidente nos discursos das pessoas entrevistadas da classe trabalhadora, que expressavam menos controle sobre as suas situações de vida. Para estes indivíduos, a saúde é alcançada pelo relaxamento do controle, escapando da disciplina do trabalho e das preocupações com a vida cotidiana (veja também, Herzlich e Pierret, 1987, p. 232-3). O discurso da liberação apóia-se na lógica da liberdade e da satisfação do desejo. Esse discurso resiste àquelas regras da promoção da saúde que valorizam a disciplina, conceituando a saúde como um resultado do prazer, como um alívio do *stress* e da tensão emocional. O corpo grotesco — gordo, bêbado, bulfímico, empanturrado até o pescoço com grande quantidade de comidas gordurosas, fumando qual chaminé e fornicando — torna-se um lugar de prazer e de auto-indulgência e, através dos prazeres do consumo, resiste e rejeita as normas sociais dominantes (Morgan, 1993, p. 82-3).

Há ainda um paradoxo implícito no dualismo do controle e da liberação: a disciplina intensifica o desejo, ao negá-lo; sua intensificação pode, por outro lado, levá-lo a um maior controle (Crawford, 1984, p. 101). Este paradoxo emerge da dialética do capitalismo, no qual a auto-disciplina é requerida para produzir

commodities, mas o consumo destas *commodities* depende da satisfação do desejo, ainda que por caminhos cuidadosamente manipulados. Tal como no anúncio para um clube de saúde de Chicago: ‘nós vamos deixá-lo em forma e depois mimá-lo’⁴ (citado em Crawford 1974, p. 93). A promoção da saúde coexiste com a cultura das *commodities* em uma relação simbiótica e de suporte mútuo. O desejo e a auto-indulgência são incitados em um fórum e contidos persuasivamente no seguinte, induzindo a uma busca de compensação por auto-indulgência seguida por uma necessidade de exercer controle. Assim os indivíduos estão colocados em uma ‘dupla sujeição’ na qual eles se movem entre o consumo e o asceticismo, entre o princípio da *performance* e o ‘deixar-se levar’ (Bordo, 1990, p. 97). Neste contexto, as exigências em relação à saúde são assumidas em alguns momentos e rejeitadas em outros em um contínuo ciclo de controle e liberação.

Condicionamento físico, esporte e exercício

Com esta ênfase no estilo de vida, muitos dos princípios da promoção da saúde são dirigidos à regulação das atividades de consumo. No discurso da promoção da saúde, o estilo de vida é patologizado como uma fonte de má-saúde, com um conjunto particular de comportamentos específicos e discretos sendo identificados como ‘de risco’, incluindo o uso de tabaco e álcool, o peso, a dieta, os padrões de exercício, o manejo de estresse, o comportamento ao dirigir, a atividade sexual, os padrões de sono e de uso de medicamentos (Coreil et al., 1985, p. 428). Entre as questões que permanecem sem respostas estão: Por que as pessoas escolhem certos comportamentos e atividades ao invés de outras? O que estas escolhas significam para os indivíduos, em termos da construção da subjetividade? Onde as práticas de manutenção da saúde se encaixam no contexto da vida cotidiana? Dentro dos limites da cultura das *commodities*, o estilo de vida tem outro significado ainda mais positivo, conotando ‘individualidade, auto-expressão e auto-consciência de estilo’ (Featherstone, 1991b, p. 83). O estilo de vida é assim concebido como um projeto estético do *eu*, um recurso central para a construção da subjetividade (Wearing e Wearing, 1992; Veal, 1993).

Nesta perspectiva, a participação em atividades esportivas ou exercícios está largamente associada à construção da subjetividade. Os termos ‘condicionamento físico’ e ‘saúde’ têm, comumente, se tornado sinônimos no discurso cotidiano, especialmente para os membros da classe média. As atividades de condicionamento físico representam a tentativa dos indivíduos de encontrar os seus ‘verdadeiros *eus*’, para expor ‘a boa forma’ e a baixa gordura individual oculta sob as camadas de músculos, para pôr em consonância mente e corpo, para enfrentar com sucesso a natureza aparentemente caótica da vida no final do

século XX, através do controle do corpo: 'por meio de ações vitais, racionais e auto-dirigidas, o adepto da boa forma luta para construir uma biografia integral numa época em que os papéis e a moralidade coletiva estão se transformando inconsistente e rapidamente' (Glassner, 1989, p. 183). Assim, para alguns indivíduos as exigências da saúde pública e da promoção da saúde quanto ao exercício e ao gerenciamento do corpo oferecem diretrizes para a auto-transformação, modos de lidar com as pressões externas e internas, um canal para a agência e a auto-expressão.

Exercitar-se regularmente, especialmente se isto envolve atividades físicas que não se configuram como jogo e que não estão associadas com o prazer (tais como os esportes de raquete ou os esportes coletivos) mas cuja finalidade é a manutenção do corpo (por exemplo, o *jogging* e o exercitar-se em academias), atua como um marcador da capacidade de um indivíduo para a auto-regulação. Este conceito de exercício está fortemente atrelado ao conceito de saúde como uma 'criação' ou como uma realização do *eu*. Está também relacionado a noções contemporâneas mais amplas de corpo 'ideal' como aquele que é controlado firmemente, contido no espaço, destituído de excesso de gordura ou de músculos flácidos. Tanto no discurso da promoção da saúde quanto no da cultura das *commodities*, os corpos são rotineiramente segmentados em 'áreas-problema' que requerem atenção extra, ora por serem excessivamente grandes, ora por não serem suficientemente definidos e tonificados: as coxas, as nádegas, os peitorais, os bíceps. Esta segmentação atinge sua apoteose no *body-building*, onde exercícios e máquinas especiais são projetadas para 'trabalhar' áreas distintas do corpo. Como uma mulher adepta destes exercícios comentou: 'eu acho que as panturrilhas são uma parte exageradamente *sexy* do corpo. Consegui aumentar muito o tamanho delas ano passado. Adoro fazer exercícios com as panturrilhas e vê-las crescer. Eu adoro treiná-las e eu adoro vê-las crescer' (citado em Mansfield e McGinn, 1993, 54).

Essas noções de esporte como outro tipo de trabalho, como um meio de exibir a força de caráter pessoal de alguém, auto-contido e dedicado a uma causa comum, o corpo como um signo externo de uma posição moral interna, têm sido evidentes tanto na literatura médica como na popular desde o final do séc. XIX (Armstrong, 1983; Mrozek, 1989, p. 19). Como descrevi no capítulo 1, ao longo do século passado e até a metade deste surgiu uma forte classe governamental e uma estrutura baseada no gênero que definiu o tipo de atividades esportivas consideradas apropriadas aos diferentes grupos sociais. Não obstante, as exigências associadas ao tipo ideal de homem esportivo têm sido amplamente contestadas pelos membros da classe trabalhadora. Hargreaves (1987, p. 147) afirma que, mesmo quando as classes médias britânicas do séc. XIX tentaram instilar auto-disciplina e ascetismo nos homens da classe trabalhadora, encorajando-os a se engajar nos esportes organizados, esses últimos preferiam passatempos que fossem mais voltados para o entretenimento, tais como a bebida e

os jogos de apostas. Para as classes trabalhadoras, o 'homem esportivo' era um indivíduo com os pés fincados na terra, sociável, que gostava de beber e fumar e de uma boa diversão'. Os esportes que requerem boa coordenação de tempo e de reflexos (mão-olho) e que acontecem em ambientes em que os indivíduos podem fumar, beber e encontrar amigos, tais como a sinuca, a piscina e os dardos permanecem mais populares entre a classe trabalhadora do que entre a classe média (1977, p. 153). Em sua explicação do *habitus*, Bourdieu categoriza o conceito de corpo da classe trabalhadora contemporânea como sendo instrumental, demonstrado pela escolhas de esportes dos membros daquele grupo que freqüentemente envolvem dor, sofrimento e um sentido de aposta com o corpo, tal como o *box*, andar de moto, pular de paraquedas e o *rugby*. Ele argumenta, por contraste, que as classes privilegiadas tratam o corpo como 'um fim em si mesmo' fixando-se em seu estado de saúde, em sua estética, e engajando-se em cerimônias que são 'uma exaltação ascética da sobriedade e do rigor da dieta' (Bourdieu, 1993, p. 354). Os corpos inseridos neste *habitus* estão constantemente se auto-vigiando e vigiando os outros, checando saliências, gorduras, perda de tônus. Eles se olham ao espelho, lançam olhares discretos nos espaços públicos, os parceiros lembram uns aos outros que estão 'ficando muito gordos' e que devem se conter.

As oposições binárias saudável/doente, masculino/feminino, real/artificial, moral/venal, ativo/passivo, para citar apenas algumas, são muito evidentes nos discursos do exercício e do condicionamento físico. Embora Glassner (1989) argumente que tanto os homens quanto as mulheres sejam exortados ao exercício igualmente, Mansfield e McGinn (1993) têm mostrado, por exemplo, que a presença de músculos grandes nos corpos das mulheres não é considerada atrativa nem feminina, mesmo no mundo do *body-building*, e que, além disso, as mulheres são ativamente dissuadidas no sentido de não se tornarem corpulentas, assim como os homens são encorajados a aumentarem seu tecido muscular. Para Bordo (1990), a ansiedade acerca do corpo não-controlado é expressa simbolicamente em produtos da mídia tais como nos filmes de horror *A mosca* e *Alien*, em que figuras de pesadelo combinam características de monstros e humanos. Este conceito, do corpo incontido como monstruoso, também aparece nas descrições das mulheres acerca de seus corpos, nas quais elas expressam emoções de descontentamento em relação à sua incapacidade de conter os músculos: uma mulher, por exemplo, comentou: 'meus peitos, meu estômago — eles são terrivelmente protuberantes, impactantes, salientes. Meu corpo pode voltar-se contra mim a qualquer momento. É uma massa de músculos fora de controle' (1990, p. 89). Bordo argumenta que 'a construção do corpo como um alienígena pronto para atacar, ameaçando transformar-se em uma coisa feia a expor as suas saliências é uma imagem cultural comum', ao menos para as mulheres (1990, p. 89-90).

O movimento das mulheres em busca do condicionamento físico é um mero exemplo do modo pelo qual os corpos das mulheres são subjugados pelos

discursos dominantes, alimentando a narcísica 'tirania da esbelteza', ou trata-se de uma expressão das necessidades das mulheres de resistir aos discursos estereotipados que representam os seus corpos como fracos e submissos (Crawford, 1984, p. 95-6)? A escolha em assumir os discursos da esbelteza e da boa forma pode significar para algumas mulheres sua participação nas qualidades valorizadas pela sociedade ocidental – despreocupação, auto-contenção, auto-controle, a mente subjungando a matéria – que têm sido tradicionalmente consideradas mais do domínio da masculinidade do que da feminilidade (Bordo, 1990, p. 105; Willis, 1991). Redican e Hadley (1988) encontraram em suas entrevistas com mulheres que trabalhavam fora e que eram frequentadoras regulares de uma academia, em uma cidade grande da Inglaterra, que a motivação para iniciar e para continuar tais exercícios estava mais fortemente relacionada a sentimentos positivos de auto-controle e manutenção externa do corpo do que ao alcance de uma boa saúde. As mulheres tinham investido em uma coleção de roupas modernas para ginástica e estavam preocupadas com a forma e a deterioração física de seus corpos. Elas viam a academia como um lugar para mostrar publicamente a sua boa forma, para aliviar o estresse do dia de trabalho e para experimentar a emoção do sucesso alcançado com o exercício. Entretanto, expressavam também culpa por sua preguiça ao não se comprometerem com exercícios regulares. As entrevistadas viam o nível de seu condicionamento físico e sua participação nas atividades como símbolo do alcance de uma meta, e viam-se numa hierarquia de boa forma na qual aspiravam ascender. A participação nos exercícios era, deste modo, tanto uma liberação em relação ao trabalho como também assumia a estrutura de um trabalho. A frequência à academia para as mulheres era também uma fonte de apoio social, na medida em que se tornavam amigas das demais frequentadoras e dos funcionários.

A constelação de significados em torno de tais atividades sugere que as pessoas se exercitam porque está na moda, porque é virtuoso e ascético, porque representa auto-controle e auto-disciplina, mas também porque é glamouroso e *sexy*, envolvendo roupas de lycra caras e ajustadas ao corpo, tênis de alta tecnologia (Bordo, 1990; Featherstone, 1991a). Como comentou Hargreaves (1987, p. 151): 'O que associa, em termos econômicos, a cultura do consumo à cultura dos esportes ... é a preocupação partilhada com a constituição do corpo do indivíduo normal e a capacidade de ajustar significativamente o corpo'. Para algumas mulheres, engajar-se nos exercícios pode representar seus desejos de escapar às amarras do papel feminino, subvertendo a noção de corpo feminino como fraco e dependente, enquanto para outras mulheres, e para a maioria dos homens, a motivação principal é obter o corpo atlético magro, duro e firme, tão prezado como sexualmente atrativo pela cultura do consumo (Hargreaves, 1987; Bordo, 1990; Willis, 1991; Saltonstall, 1993). Para as pessoas de ambos os sexos que estão se aproximando da meia-idade, os exercícios podem significar uma tentativa de manter a juventude e o encanto em uma cultura que vê o passar do tempo ou o sobrepeso corporal como fisicamente repulsivos (Featherstone e

Hepworth, 1991; Mellencamp, 1992). Em todos estes casos, os exercícios oferecem uma oportunidade de remodelar a musculatura de alguém, seja para diminuir a flacidez e desfazer-se da gordura indesejada, ou para cobrir-se de músculos. Quando estes significados culturais são examinados, o desejo de “boa saúde” torna-se um componente menos significativo nas razões pelas quais as pessoas se engajam nos regimes de exercícios, sendo substituído por preocupações engendradas por poderosas ideologias de moralidade, asceticismo, auto-disciplina e controle que subjazem aos padrões de consumo em uma cultura direcionada para a auto-promoção e a ‘boa aparência’ (Wernick, 1991; Featherstone, 1991a). Noções de ‘saúde’ são reinterpretadas, particularmente na cultura das *commodities* da classe média, passando a relacionar-se com a atratividade e a manutenção do corpo; como um indivíduo entrevistado por Saltonstall comentou: ‘bem, é muito fácil. Eu apenas olho para eles, e se eles não estão em forma, eu digo “àquelas pessoas não são saudáveis”’ (1993, p. 11).

Enquanto estes conceitos de corpo idealizado estão claramente ligados à cultura de consumo, que representa corpos como *commodities*, e a discursos de promoção da saúde que valorizam o corpo controlado, outras instituições, tais como os sistemas educacionais e militares, têm estado integralmente voltados para a construção do corpo ‘saudável’ e ‘ajustado’. Como discuti no capítulo 1, desde o séc. XIX, o sistema educacional tem sido o lugar principal no qual discursos dominantes relacionados ao esporte e ao exercício físico têm sido produzidos e reproduzidos. No final do séc. XX, a educação para a saúde e os programas de desenvolvimento físico nas escolas continuam como foruns para a reprodução das ideologias e dos discursos dominantes em relação às condutas corporais adequadas. Há várias ideologias dominantes circulando na educação física escolar contemporânea: o individualismo, ou a ênfase nos valores que sustentam o empreendimento individual nas competições; a ‘mania de saúde’ e a valorização do condicionamento físico como instrumento que leva à boa saúde, e a noção de que a boa saúde resulta de um controle cuidadoso; a racionalidade tecnocrática, com ênfase na eficiência, no controle do tempo e a noção do corpo humano como uma máquina, e da educação física como uma ‘ciência’ projetada por ‘*experts*’ que é meramente implementada por professores; e o mesomorfismo, ou o privilegiamento do corpo ajustado, delgado e musculoso ao invés do corpo magro e arredondado (Kirk e Colquhoun, 1989; Tinning, 1990).

Hargreaves (1986, p. 162) vê a educação física como excessivamente direcionada à cooperação, ao auto-controle e à administração do corpo, simbolizando a responsabilidade individual pela manutenção de uma ordem social harmoniosa. O mesmo autor (1986, p. 164), além disso, aponta que termos tais como ‘preparação para a sociedade’, ‘conhecimento do que é certo e o que é errado’ e ‘a integração dos excluídos’ são freqüentemente usados no discurso da educação física, assim como o potencial do exercício é usado para maximizar qualidades tais como ‘iniciativa’, ‘criatividade’, ‘competência’, ‘disciplina’, ‘le-

aldade' e 'cooperação'. Estruturas e processos sociais são minimizados por tal discurso com sua ênfase no empreendimento individual e na integração social: 'O ponto no qual o discurso atinge a estrutura social, é em termos de um "comunitarismo" penetrante, por meio do qual a escola e seus alunos são representados como componentes uma entidade vaga e indefinida – "a comunidade"' (1986, p. 165). No contexto da escolarização, os professores percebem-se fazendo a coisa certa em relação aos seus alunos ao encorajá-los a alcançar seu objetivo de um corpo saudável, ao mesmo tempo que lhes permitem ter sucesso tanto físico quanto social. Como aí se sugere, a noção de corpo ideal não se conforma simplesmente à determinação das exigências relacionadas à produção de uma força de trabalho ajustada. Sua racionalidade é muito mais individualizada na medida em que valoriza a importância de estar 'em forma' e 'saudável' como um projeto para si mesmo, para atingir aos objetivos individuais, antes que aos do Estado.

Além dos significados morais das atividades esportivas, é preciso levar em conta também as emoções que estas induzem também necessitam ser levadas em conta. Os esportes e os jogos são excitantes: eles associam as emoções e as paixões, incitam sentimentos de nacionalismo e comunidade (Mennell, 1992, p. 141). A combinação de incerteza e qualidade dramática, ritualística e teatral das atividades esportivas resulta num rico investimento de sentidos, o que dota os esportes e os jogos de uma capacidade de desenvolver o corpo assim como de reproduzir as ideologias e discursos hegemônicos (Hargreaves, 1987, p. 142). Desde a virada do séculos, a participação em atividades esportivas tem sido vista como uma experiência intensa, unindo prazer sensual, auto-disciplina, auto-descoberta, auto-expressão e plenitude: 'o esporte era um divertimento, mas também uma obrigação – um paradoxo peculiar mas essencial que não é diferente daquele que ocorre na conversão religiosa' (Mrozek, 1989, p. 42-3). Nas sociedades ocidentais altamente reguladas, nas quais se espera a contenção pública de emoções tais como ódio, agressão e alegria sem limites, a participação em atividades esportivas, tanto como competidor quanto como espectador, permite a liberação espontânea de sentimentos. Assim, a representação do enfrentamento esportivo profissional na cultura popular age como um equivalente discursivo das guerras; é comum o uso de termos militares agressivos tais como 'batalha', 'luta', 'conquista' e 'contendor' na cobertura das atividades esportivas. Em tais atividades, argumenta Elias (citado por Mennell, 1992, p. 142): o 'perigo imaginário, o prazer e o medo miméticos, a tristeza e a alegria são produzidos e talvez resolvidos num cenário de passatempos. Diferentes estados de espírito são evocados e talvez comparados, tais como tristeza e euforia, agitação e paz de espírito'. A estimulação e a conseqüente resolução de tais emoções pelo cenário controlado da arena esportiva servem, por um curto período ao menos, para tirar os participantes do mundo cotidiano da 'vida real' com seus riscos e perigos. Acima de tudo as atividades esportivas permitem aos participantes exibir

seus sentimentos em companhia de outros (algumas vezes milhares de outros) de maneiras que são proibidas em outras arenas sociais, permitindo a manifestação coletiva da emoção (Mennell, 1992, p. 142-3).

Um estudo com base na evocação de lembranças individuais relacionadas com o esporte demonstrou o elo entre as atividades esportivas, as relações sociais e as emoções. Healey (1991) perguntou a 132 americanos qual era a lembrança mais viva que tinham em relação ao esporte. Ele descobriu que a maioria dos eventos lembrados ocorreram durante a infância e adolescência, e muitos tinham uma alta ou moderada intensidade emocional, relacionada a sentimentos como alegria, orgulho, excitação, embaraço, frustração e humilhação. O tema mais comum das lembranças relatadas era acerca de auto-descobertas positivas, nas quais os indivíduos lembravam um incidente no qual 'eram postos à prova' e ganhavam auto-confiança ou uma renovada confirmação de seus próprios talentos. Outros temas comuns incluíam a experiência de fortalecimento de laços sociais através do esporte (tais como jogos na vizinhança e na infância ou em times de esporte escolares), imagens de heroísmo pessoal, onde o protagonista 'salvou' o seu time, histórias sobre superação de obstáculos devido à determinação e espírito guerreiro ou, inversamente, sobre falhas e histórias sobre dor. Healey conclui que 'as pessoas livre e comumente associam o esporte a suas relações mais íntimas e aos momentos mais significativos de suas vidas' (1991, p. 226-7). A participação em atividades esportivas é, então, motivada por uma complexa associação de discursos, em que o imperativo da saúde é apenas uma entre tantas considerações.

Como esta pesquisa sugere, as práticas do *eu* privilegiadas pelos discursos da saúde pública e da promoção da saúde não precisam necessariamente ser vistas como constrangedoras e opressivas. Considere o exemplo de um homem jovem de classe média que tenha uma ocupação profissional bem paga e que responda aos discursos dominantes do condicionamento físico, saúde e do corpo transformado em *commodity* ao frequentar uma academia regularmente. Ele pode muito bem pagar um tênis Nike muito caro e o conjunto de *Lycra* que veste para ir à academia, assim como a sua mensalidade. Muitos aspectos de sua experiência na academia são altamente prazerosos: deixar aquela mesa à qual ficava sentado, a oportunidade de realizar exercícios físicos para liberar as tensões que seu trabalho impõe, os prazeres físicos de transpirar, de mover os músculos, de exercitar-se no ritmo da música dançante, o aumento do ritmo cardíaco e do consumo de oxigênio e a liberação de endorfinas que o leva a sentir-se vivo e pleno de energia, o chuveiro quente depois de tudo, a noção de ser parte de uma comunidade de atletas, o sentimento de um cansaço físico bem merecido que facilita um sono profundo, quando ele vai para a cama. Embora ele geralmente faça uma dieta com pouca gordura, por causa de sua frequência regular à academia, permite-se pequenas indulgências – uma cerveja ou duas, a ocasional barra de chocolate –, que sabe que não provocarão sobrepeso en-

quanto fizer exercícios. Ele pode dizer tranquilamente para os amigos ou para os colegas de trabalho, 'estou saindo para a academia', reforçando então sua auto-identidade como um homem jovem, saudável, ativo e ajustado. Ele não se sente embaraçado quando está ocioso na praia vestido apenas com uma pequena sunga, ou tirando suas roupas em frente a um parceiro sexual. De fato, tem prazer ao mostrar seus bem definidos abdominais, bíceps e quadríceps para outros e mesmo permite-se uma ocasional parada em frente ao espelho de casa. Este jovem homem não é vítima, não é oprimido por discursos dominantes; na verdade, está altamente consciente deles e deleita-se com os discursos de auto-controle, asceticismo e esteticismo que constroem o significado de sua atividade esportiva.

Pense nesse mesmo homem uma década depois. Ele compartilha sua casa com uma parceira e talvez com crianças pequenas. Ele atingiu uma alta posição em seu local de trabalho, mas com isso vem mais responsabilidade, reuniões-almoço em que há comidas ricas em gordura e seções de bebida com clientes e longas horas dispendidas em sua mesa durante a noite e nos finais de semana. Ele não vai mais à academia, simplesmente porque não tem mais tempo. Qualquer tempo disponível que tenha é em grande parte dispendido em relaxar em frente à televisão com sua companheira e alguns drinques calmantes. De tempos em tempos, ele se sente culpado e ansioso pela sua falta de tempo para praticar exercícios. Ele sabe que deveria fazer exercícios aeróbicos regulares para melhorar sua condição cardiovascular, mas o mais importante a partir de sua perspectiva é que ele perdeu seu tônus e volume muscular, e seu estômago, que era tão liso e do qual ele se orgulhava tanto, tornou-se flácido e a meia-idade está se impondo. Todas as suas calças tornaram-se apertadas e sua parceira começou a fazer comentários críticos sobre o seu desempenho amoroso e a apelidá-lo de rechonchudo. Ele secretamente se preocupa com que ela possa não achá-lo mais atraente e que possa mesmo deixá-lo por outro homem em melhor condição. Evita olhar o seu corpo nu no espelho e não mais desfila pela praia. Ele ainda é a mesma 'pessoa', embora com um corpo físico um tanto diferente, mas sua subjetividade mudou. Os discursos da forma física, da boa saúde, da auto-disciplina e do asceticismo que uma vez o fizeram se sentir atrativo e vivo, sob controle, agora o constituem como preguiçoso, não atraente, um perdedor, fora de controle.

Como este exemplo demonstra, a interação do discurso, das práticas do *eu* e da subjetividade, no contexto da promoção da saúde e de outros imperativos governamentais, não é estável. Os modos pelos quais os discursos são assumidos e integrados à auto-identidade são, pelo menos parcialmente, contingentes no fluxo das posições que o indivíduo exerce na força de trabalho, no ciclo de vida e na interação com instituições tais como a economia, a família e a escola.

O consumo de álcool e do tabaco: uma perspectiva simbólica

Os discursos de promoção da saúde representam tanto o consumo do cigarro quanto o do álcool como 'problemas' e 'atividades de risco' que precisam ser combatidos em favor da saúde pública. Os indivíduos e/ou grupos sociais que são considerados como tendo 'problemas' com o álcool ou com o fumo tendem a ser representados nos discursos de promoção da saúde como fracos e facilmente suscetíveis a pressões externas. Eles são retratados como incontroláveis e carentes de um nível mais elevado de racionalidade: portanto, como 'não civilizados'. No caso dos grupos que continuam a fumar ou a beber álcool, razões como a pressão do grupo de iguais são frequentemente colocadas em evidência. O conceito de 'pressão do grupo de iguais', comenta May (1993, p. 161) no contexto do consumo de álcool entre jovens, adota 'a noção de uma racionalidade subdesenvolvida ou distorcida, incorporada a uma aparente falha dos indivíduos em tomar decisões socialmente eficazes acerca de seus comportamentos vinculados à bebida'. A 'pressão do grupo de iguais' é vista como negativa, 'forçando' as pessoas a fazerem coisas que não são boas para elas, embora possa igualmente agir como um regulador de comportamentos. De fato, fatores tais como o pertencimento a determinado grupo ocupacional têm-se mostrado mais relevantes para o consumo de fumo e bebida do que a participação em grupos de iguais (Daykin, 1993, p. 96). Nos discursos de promoção da saúde, o uso de álcool e fumo tende, então, a ser dissociado tanto de seu contexto quanto de seus sentidos sociais. O problema é visto como sendo mais do indivíduo do que do produto que ele consome.

A maior parte da literatura de promoção da saúde tende a enfatizar os efeitos negativos do álcool, concentrando-se no seu uso excessivo, sem reconhecer as pesquisas que indicam que seu uso moderado parece ser benéfico para a saúde, protegendo, por exemplo, contra doenças cardíacas (McCormick, 1994, p. 390). De forma similar, existem várias pesquisas epidemiológicas que têm sugerido que a nicotina dos cigarros pode proteger contra doenças tais como Parkinson, Alzheimer, colites ulcerativas, artrites reumatóides e alguns tipos de câncer. Tais estudos tendem a não ser divulgados na literatura médica e de saúde pública, e os recursos financeiros para levar adiante seus achados geralmente não são provenientes de instituições financiadoras nacionais, em função da estigmatização em torno do cigarro e da obsessão contemporânea com os seus efeitos sobre a saúde (Mundell, 1993).

O declínio do consumo do cigarro em alguns grupos sociais (especialmente entre mulheres e homens mais velhos de classe média) nos países ocidentais tem levado alguns promotores de saúde a acreditar que suas estratégias direcionadas para o controle do tabaco foram bem sucedidas. Assim como o aumento do consumo do cigarro que se seguiu à Segunda Guerra Mundial esteve intimamente ligado à cultura popular (não somente à propaganda, mas

também às representações cinematográficas e televisivas e às novelas populares), o declínio do fumo (ao menos entre a classe média) não pode ser explicado simplesmente a partir dos esforços de promoção da saúde, mas também por movimentos concorrenciais dentro da cultura popular e da vida cotidiana. A natureza simbólica do álcool e do tabaco como *commodities* e instrumentos de prazer e desejo é essencial para que se compreenda por que as pessoas desistem de fumar ou de beber excessivamente, ou continuam a participar destas atividades. As emoções – prazeres, medos, ansiedades e desejos – em torno do uso de *commodities* tais como álcool e cigarros, em razão dos discursos de promoção da saúde que alertam contra estes, têm sido pouco exploradas nas pesquisas sobre saúde pública. Do mesmo modo, também, o uso de tais *commodities* na construção da subjetividade é raramente levada em conta.

As *commodities* têm propriedades que as associam a certas maneiras de viver, a certas personalidades, a certas classes sociais (Bourdieu, 1984). Os rituais são usados para transferir sentidos dos bens para os indivíduos por meio de troca, posse, rituais de enfeitar-se e despir-se; cada um representando um estágio diferente de um processo muito mais amplo e geral no qual os sentidos são transferidos dos bens de consumo para o consumidor individual. (Douglas e Isherwood, 1978; McCracken, 1998, p. 84). Assim como as *commodities* têm seus valores de uso óbvios, elas possuem também qualidades de um valor mais simbólico, ao expressar o gosto e o estilos próprio daquele/a que as possui. Os bens, então, agem como um sistema de mensagens, indicando para nós mesmos e para os outros o tipo de imagem em que gostaríamos de nos encaixar. Como indiquei no capítulo 4, a propaganda é uma parte importante do processo de adição de sentidos aos produtos de consumo.

Uma revisão das pesquisas antropológicas e sociológicas revela dimensões importantes dos prazeres e necessidades satisfeitas pelo uso do álcool e do cigarro. Ao contrário dos promotores da saúde, os antropólogos não vêem necessariamente o uso do álcool como um problema. E mais, na perspectiva antropológica, o uso do álcool tem sido visto como parte de celebrações, como um ato social desempenhado em um contexto socialmente reconhecido, e como problema somente para uma minoria de pessoas (Douglas, 1987, p. 3-4). Pesquisas interpretativas de cunho sociológico e antropológico revelaram que as bebidas alcoólicas funcionam como demarcação simbólica das passagens do tempo de trabalho para o de lazer; servem como marcadores de identidades pessoais e de fronteiras de inclusão e exclusão; como meios para tornar o mundo inteligível e suportável, e tendo também uma economia política de produção e distribuição que afeta seu uso e significado (Douglas, 1987; Mars, 1987; Thornton, 1987).

Moore (1992), por exemplo, argumentou que os escritos acadêmicos sobre o 'problema' do álcool entre aborígenes tendem, freqüentemente, a não levar em consideração os sentidos sócio-culturais e políticos do beber para tal grupo. Boa parte da literatura psicológica e psiquiátrica sobre o alcoolismo aborígene

tende a representar os aborígenes como vítimas da ‘desintegração cultural’ e ‘desajustamento’, tomando como referência uma noção idealizada de um nobre passado das sociedades aborígenes. Moore afirma que, ao invés de entender a bebida como um produto patológico da anomia, ela deve ser analisada como uma atividade carregada de sentidos sociais. Beber para os aborígenes pode ser entendido como um ato de rebeldia contra a crescente interferência branca e sua decrescente autonomia, uma marca de produtividade pessoal, *status* social e independência, e também como uma forma de reciprocidade e de engajamento na vida da comunidade. Então, ao invés de não existirem regras em torno da bebida nos grupos aborígenes, existe uma rede delas que modelam o consumo do álcool entre os aborígenes dentro de contextos sociais específicos. Beber para os aborígenes não é simplesmente patológico ou destrutivo, mas tem também aspectos benéficos, assim como para outros grupos. De fato, o ato aborígene de beber pode ser visto como um ‘ato essencialmente político’ (Moore, 1992, p. 187); um conceito que desafia as tentativas individuais de prevenção. Ironicamente, as tentativas das autoridades não-aborígenes de modificar os hábitos de beber são, então, interpretados como ainda mais intervencionistas e impositivas. Imposições estas que são contestadas com a continuação do consumo de álcool.

Gusfield (1987 p. 79), em uma discussão sobre o álcool como marcador de tempo, observa que ‘o álcool aparece na sociedade americana profundamente associado à mudança de estado de espírito. Esta é uma mudança que contrasta com o sério cotidiano do mundo do trabalho’. O álcool age como uma proteção para momentos embaraçosos, lapsos de responsabilidade, gafes e atos inadequados. Significa festividade e alegria e age no sentido de dissolver hierarquias sociais, permitindo a expressão de subjetividades alternativas. É um ritual de celebração do final de um dia ou semana de trabalho, e envolve relações de economia moral em termos de pagamentos de rodadas (1987, p. 79-81). Dorn (1983) realizou um detalhado estudo sobre comportamentos relacionados com a bebida entre jovens da Inglaterra, focalizando as sub-culturas. Descobriu que o modo como ocorriam as práticas de beber na ‘cultura dos *pubs*’, incluindo o pagamento de rodadas, era uma parte importante da cultura masculina e juvenil da classe trabalhadora. Pagar rodadas demonstra, simbolicamente, a independência econômica e a igualdade dos indivíduos, e os habilita para a troca pública e recíproca, servindo como contribuição para a coesão do grupo. Em tal subcultura, as atividades de promoção da saúde caracterizadas por alertas amedrontadores e direcionadas para comportamentos ‘racionais’ têm pouco efeito, simplesmente porque as práticas sociais da cultura *pub* são importantes para estabelecer o sentido de identidade pessoal e grupal de tais jovens e servem para isolar estes indivíduos, subprivilegiados, das imposições culturais externas, das quais as atividades de promoção de saúde fazem parte.

De forma similar, o estudo de Willis (1990, p. 100-1) sobre homens e mulheres jovens mostrou que beber em *pubs* era uma atividade central de lazer, especial-

mente para os jovens brancos. Eles iam ao *pub* para escapar do tédio, das restrições da família, para estar com outros em um ambiente social e de convivência voltado para o lazer e para a informalidade. Willis comenta que o consumo de álcool serve para relaxar o *sujeito*, para fazê-lo distanciar-se do mundo real em um ambiente pacífico e caloroso. Para muitos homens jovens, entrar no *pub* representa uma promessa de aventuras, uma suspensão do cotidiano e do mundano. As rodadas e bebedeiras tornam-se atividades de competição, um modo de reforçar a solidariedade e exibir ‘masculinidade’. A bebedeira, e o estar no *pub* por si só, oferecem uma oportunidade de incerteza e uma prazerosa sensação de perigo, uma atmosfera em que qualquer coisa pode acontecer: ‘os efeitos fisiológicos do álcool são interpretados como falta de controle – uma libertação existencial do *eu* através de uma incerteza que parece ser “nova” ou “diferente” a todo o momento. Abre o caminho para a aventura’ (Willis, 1990, p. 102). Para as jovens, os significados do consumo de álcool são um pouco diferentes. Beber não significa competição; um excesso de bebida tem conotações negativas com o perigo de potenciais ataques e o risco de aparentar ser sexualmente muito disponível. Álcool significa incerteza também para as mulheres, mas esta incerteza é temida mais do que bem-vinda (1990, p. 102).

As pesquisas rotineiramente apresentam resultados nos quais as pessoas estão altamente conscientes quanto às mensagens de promoção da saúde e quanto às notícias da mídia sobre os efeitos que tais comportamentos como o consumo excessivo de álcool e tabaco têm sobre a saúde. Por exemplo, homens escoceses de meia-idade, entrevistados quanto a seu hábito de fumar, expressaram sentimentos de embaraço, de vergonha, de serem párias sociais, de demonstrarem falta de auto-disciplina. Como um homem comentou: ‘hoje em dia fumar é um sinal de fraqueza, de má saúde’ (Mullen, 1987: 240; ver também Crawford, 1984, p. 69). Entretanto, eles argumentaram também que o fumo lhes dava muito prazer, dava-lhes ‘alguma coisa para fazer com as mãos’, livrando-os do tédio, ajudando-os a relaxar. O fumo é uma maneira de lidar com emoções negativas, mas também um incitamento de tais emoções em um contexto de crescente condenação do fumo e do fumante. Fumar é um modo de lidar com um ambiente de trabalho estressante, ou com o desemprego; uma maneira de dar a si mesmo uma recompensa: ‘É como dar um tapinha nas minhas próprias costas’ (Mullen, 1992, p. 83).

Para muitas mulheres pobres ou da classe trabalhadora, parece que a combinação de privações materiais e o fato de atuarem nos cuidados primários de crianças pequenas encoraja a necessidade de fumar. Em três diferentes estudos com mulheres britânicas de classes desprivilegiadas, que cuidavam de crianças com pouco apoio social (Graham, 1987; Oakley, 1989; Calnan and Williams, 1991), elas falaram do prazer que sentiam em poder sentar-se com um cigarro e algumas vezes com uma xícara de café ou chá, de ‘dar-se um tempo’ para fugir do rigor de seu dia; uma mulher, por exemplo, comentou: ‘Se eu estivesse economizando, poderia cortar os cigarros, mas eu não quero abrir mão deles. Eu poderia parar de

comer. Isto soa de modo terrível, não é? Comida para mim não é tão importante, mas ter um cigarro é a única coisa que eu faço por mim mesma' (Graham, 1987, p. 55). Em situações em que as mulheres tiveram que lidar com crianças mal-comportadas ou com conflitos conjugais, sentar-se e fumar um cigarro foi uma estratégia para enfrentar os sentimentos de raiva dirigidos aos seus filhos ou aos parceiros. Daykin (1993) conduziu um estudo entre jovens mulheres fumantes que moravam na Inglaterra, e descobriu que estas usavam o cigarro de forma similar. Suas entrevistas mostraram que as jovens experimentavam disputas em torno do grau de autonomia que lhes era concedido dentro da família. Muitas daquelas que não tinham conseguido um emprego depois de deixar a escola tinham aumentado o consumo de cigarros, assim como aquelas que relataram um maior grau de tensão doméstica, sugerindo que o fumo tinha um papel de aliviar os sentimentos de tédio, insegurança, falta de autonomia e conflito. O fumo lhes conferia um *status* simbólico de adulto e as ajudava a administrar sua tensão e suprimir sua ansiedade e raiva.

A ode ao cigarro, de Klein, intitulada *Os cigarros são sublimes* (1993), é um dos poucos exames teóricos sobre os modos pelos quais o cigarro age como fetiche, escora, objeto e condutor de beleza e de expressão e extensão do *eu* profundo. Para Klein, os cigarros são 'sublimes' porque combinam satisfação estética com insinuações de mortalidade. Os cigarros 'são um prazer negativo; eles expõem à morte ao mesmo tempo que satisfazem o desejo' (1993 p. 2). Fumar torna-se uma expressão do próprio estado emocional, e também uma forma de liberar sentimentos negativos, que se difundem do corpo através do cigarro para o ar, via fumo. Fumar combina um impulso fisiológico, uma aceleração do pulso, com uma necessidade psicológica, mas nenhuma pode ser separada da outra porque estão simbioticamente interligadas. Klein discute vividamente o prazer sensual, um tanto erótico, delineado na fumaça, liberado em uma nuvem que flutua em torno da própria cabeça a que se assiste dissipar:

Dê uma longa tragada no cigarro; encha-se de sua fumaça maligna; deixe-a penetrar nas mais íntimas circunvoluções dos seus pulmões; daí expire-a, lentamente, passando pelo nariz e lábios numa espiral crescente até rodear sua cabeça. Tout est là. A fumaça penetra agudamente e então se difunde, suavemente o envolve com a sensação de estender os limites do seu corpo, não mais estabelecidos pelas margens de sua pele. O vapor do tabaco é pulverizado na atmosfera que forma uma auréola em torno de sua configuração externa, após ter se condensado nas cavidades que abrigam seu interior mais íntimo. Unindo o exterior ao interior, cada tragada é como uma imersão total: batiza o celebrante com o lampejo de uma sensação renovada, uma imagem instantânea do corpo flutuante do Moí unificado. Um momento inalador de concentração, centralizando o eu para torná-lo mais denso, de forma opaca mais presente para si mesmo, é seguido por um momento de evaporação, enquanto o eu exala a si próprio, com êxtase num entalhe de fumaça – ao ficar cada vez mais tênue, se torna progressivamente menos diferenciado do mundo exterior (1993, p. 105).

Os cigarros operam no sentido de vencer a ansiedade, destruindo o estado de tensão interna através do ato de fumar. Os efeitos fisiológicos da nicotina precipitam e imitam a intensidade dos sentimentos de ansiedade, mas ligam estas respostas e sentimentos ao cigarro mais do que ao estado de ansiedade interna, auxiliando no seu domínio. Quando o cigarro foi fumado, consumido e então apagado, também algo da ansiedade foi dissipado, liberado e extinguido. A elevação e a súbita queda da pressão sanguínea que acompanha o ato de fumar dá um preciso e limitado fim ao estado de ansiedade, permitindo o relaxamento propício para dominá-lo. O desconforto é primeiro elevado e depois aliviado. No nível mais inconsciente, fumar se torna um caminho definitivo para a morte, uma morte de nossa própria escolha, sobre a qual temos controle, representando uma espécie de liberdade sobre a morte (Klein, 1993, p. 142-3).

Os cigarros, então, fornecem aos fumantes alguns dos poucos momentos da “beleza negra” e da expressão de desafios que lhes estão disponíveis: ‘Em uma época em que a guerra parece ter sido banida do Ocidente, os cigarros constituem uma das últimas aventuras possíveis’ (Klein, 1993, p. 141). Parece haver bem poucas estratégias alternativas para as pessoas submetidas a desvantagens sociais e materiais. Enquanto a classe média pode encontrar consolo e o reforço de sua auto-imagem na ginástica, ou se engajando em atividades de lazer, saindo para jantar ou para ir ao cinema, a falta de oportunidades confina os desfavorecidos em atividades como fumar. Álcool e fumo são, pois, meios para manter o equilíbrio emocional em face de grandes pressões sociais. Não é o cigarro em si que é necessariamente importante para o fumante, mesmo que a dependência física possa estar envolvida, mas o que ele simboliza. O cigarro é um objeto com o qual os indivíduos que vivem altamente estressados podem tentar exercer controle emocional. Fumar é prazeroso e relaxante não somente porque o tabaco é uma droga, mas porque este representa, mesmo que brevemente, um tempo para se sentar, para concentrar-se nos próprios pensamentos, refletir, perdoar a si mesmo, engajar-se no hedonismo e experimentar a emoção do perigo. O uso de cigarros ou do álcool possibilita ao *eu* escapar dos constrangimentos da civilidade e do gerenciamento do corpo, no sentido da liberação, do prazer físico, da auto-indulgência.

Quando as pessoas vivem em um mundo em que todas as coisas parecem sempre estar fora de controle, quando a raiva e a frustração parecem quase esmagadoras, o ato de fumar é uma forma de se recompor, um meio de relaxar; mas paradoxalmente, através do relaxamento, é também um meio de controle. Como marcadores simbólicos de relaxamento, tanto o álcool como o cigarro preparam o corpo para o divertimento, para a evocação do prazer, mesmo antes que seus efeitos biofisiológicos ocorram. Pode-se, então, afirmar que os cigarros e o álcool evocam emoções pelo que *são* e não meramente pelo que *fazem* (sem esquecer que há uma articulação inextrincável entre os dois). A necessidade, ou o desejo por um cigarro ou por uma bebida alcoólica pode, pois, ser vista

como uma emoção – e, tal como outras emoções, como um complexo emaranhado de fenômenos físicos e sócio-culturais.

Para Klein, os prazeres e consolos do cigarro constituem uma redefinição de saúde, um desafio aos sentidos dominantes representados no discurso de promoção da saúde. Ele argumenta que os fumantes vivem através de seus cigarros, fazendo do uso sistemático de cigarros um recurso para atingir fins que por eles são considerados importantes. Sem cigarros, Klein afirma, os fumantes não poderiam ter vida, uma vez que a vida perderia os sentidos e assim como o sentido do *eu* que foram construídos com a ajuda do cigarro: ‘A noção de que ao deixar de fumar nós teremos saúde é a ilusão que alimenta o impulso para parar de fumar que o fumo mesmo cria... finalmente, a saúde é a confirmação de que não há saúde, apenas doenças e parasitas. Mas isto é a vida’ (1993, p. 103). Ironicamente, o discurso da promoção da saúde em torno da proibição do álcool ou do cigarro pode então servir para minar estes sentidos, promovendo tais ações mais do que as desencorajando. Saber que os cigarros são maus para a saúde, portanto, pode ser uma pré-condição para adquirir e manter o hábito; porque ‘se os cigarros fossem bons para você, não seriam sublimes’ (Klein, 1993, p. 1-2). Klein aponta para a contradição da repressão que [funciona] como incitamento; quanto mais um comportamento é discutido, publicamente proibido, denunciado como nocivo, pecaminoso ou prejudicial à saúde, tanto mais prazeroso se torna. A censura, então, instiga seu uso. (1993 p. 182). Estes *insights* relembram o ciclo controle/liberação mencionado anteriormente neste capítulo, a dialética entre repressão e desejo, entre racionalidade e irracionalidade, entre o consumo de *commodities* e o asceticismo dos regimes de manutenção da saúde. Os imperativos da promoção da saúde podem, pois, ser conceituados como uma parte integrante dos ‘prazeres negros’, dos comportamentos que eles proíbem e que servem para intensificar seu prazer ao transformá-los em pecado.

Comentários finais

Os *insights* que este capítulo descreve sobre os usos sociais, os prazeres, os medos e os desejos – tanto conscientes quanto inconscientes – de atividades associadas ao ‘estilo de vida’ tais como o esporte e o exercício, o fumo e o consumo de álcool, constroem uma perspectiva alternativa de saúde diversa daquela que está presente nos discursos da promoção da saúde. Eles reconhecem que as práticas de manutenção da saúde não se encontram isoladas e acima de outras práticas da vida cotidiana, mas incorporadas indelevelmente ao universo do indivíduo, frequentemente de modos a esconder quaisquer associações evidentes com ‘saúde’ em favor de outros sentidos e prazeres experimentados como mais importantes. Tais *insights* também nos auxiliam na tarefa de elucidar os nexos entre governamentalidade e a construção da subjetividade e

das práticas corporais, no contexto contemporâneo da saúde pública e da promoção da saúde.

A saúde pública e a promoção da saúde têm proporcionado um conjunto de repertórios interpretativos essencial para que os indivíduos neles se apoiem em seu incessante trabalho de construção da subjetividade. Os discursos dominantes da saúde pública e da promoção da saúde, com suas associações a outras instituições sociais e com direitos estabelecidos, podem produzir ansiedade, preocupação com o próprio corpo ou com as suas relações e até mesmo uma aversão por si mesmo. Entretanto, nos ajudam na tarefa de conhecermos a nós mesmos e aos nossos mundos e servem para produzir formas de subjetividade que permitem a alguns indivíduos sentirem-se no controle de suas vidas e de seus corpos, pelo menos em algumas ocasiões. A maioria das pessoas está bastante consciente das ortodoxias da promoção em saúde no que se refere às modificações no estilo de vida. No contexto de uma constelação de discursos e táticas tanto de oposição como de apoio de outros empreendimentos governamentais, as exigências relativas à saúde são assumidas mas também frequentemente contestadas, ignoradas, negociadas. Muitos indivíduos adotam ou pelo menos procuram assumir as exigências relativas à promoção da saúde por causa de seu estado de saúde; ainda que outros firmemente resistam à adoção dos conselhos estratégicos de preservação da saúde e muitos desistam de suas tentativas muito rapidamente. Algumas pessoas, por vezes, sentem prazer e uma sensação de certeza na adoção das práticas e crenças de promoção da saúde em seu cotidiano, enquanto outras acham tais exigências simplesmente muito limitantes, ou se comprazem em desobedecer a tais regras. A resistência às exigências da saúde pública, bem como sua negociação podem ser oriundas de uma vontade consciente, do reconhecimento de que não se ajustam ao *eu* ou porque elas ferem noções muito arraigadas de autonomia. Podem também se originar no nível emocional ou no inconsciente, lugares onde o desejo, o medo e o prazer são reprimidos, emergem e estão em constante tensão com imperativos governamentais externos, ou num nível não-consciente, onde as práticas corporais são adotadas e reproduzidas como parte dos hábitos cotidianos.

Não se pode, portanto, demonstrar que os discursos da saúde pública e da promoção da saúde sejam uniformemente coercitivos, repressivos ou limitadores, uma vez que eles modelam os processos de corporificação e as posições de sujeito assumidas pelos indivíduos. Entretanto, essas práticas corporais e essas fontes de subjetividade não estão disponíveis para todos os indivíduos de forma igualitária. Frequentemente elas servem para perpetuar relações de desigualdade social, organizadas comumente a partir de distinções de gênero, de categorias de preferência sexual, de etnicidade e de classe social. O lugar onde os imperativos da saúde funcionam de forma mais constritora é em seu âmago, na sua associação com o cuidado narcisista do *eu*, do controle e do gerenciamento do corpo. A promoção desta obsessão por si mesma serve para obscurecer as

diferenças sociais, para acobertar os traços de desigualdade e, com frequência, para reprimi-la. Embora a ‘resistência’ aos discursos da promoção da saúde possa ocorrer no nível individual, ao desprezar os imperativos da saúde e gozar dos prazeres de *commodities* tais como o cigarro e o álcool – neste micronível de inconformidade – as relações – no macronível – entre o estado, a cultura das *commodities* e a saúde pública tendem a ser obscurecidas. A natureza contingente e política dos saberes e das ‘verdades’ da saúde pública são pouco desafiadas no micronível de resistência. Quer os indivíduos se orgulhem de seus cuidados com o corpo, com seu condicionamento físico e com a sua ‘saúde’, quer se sintam culpados por não terem o controle de seus corpos, quer sejam auto-indulgentes com seu corpo grotesco, suas preocupações, prazeres e ansiedades ficam limitados ao *eu*. Assim, não apenas as construções do sujeito ideal nos discursos da saúde pública e da promoção da saúde precisam ser problematizadas por suas limitações, por seus julgamentos morais e pela sua tendência de apoiar e reproduzir as desigualdades sociais. É preciso também pôr em questão o foco muitas vezes míope da filosofia dos cuidados de *si* ao qual tais construções se ajustam.

Notas

1. O presente texto constitui o capítulo 5 da obra: *The imperative of health*, de Deborah Lupton. Londres: Sage, 1995.
2. Nota da revisora: Embora a autora não tenha destacado a palavra *rationales* no texto original, entendemos ser importante ressaltar que ela é usada aqui no sentido de “racionalizações”.
3. Nota da tradutora: Literalmente “batatas de sofá”; uma boa correspondência seria a antiga expressão criada pelo humorista Renato Aragão, “oh do sofá”, ou seja, pessoas que gastam o seu tempo de lazer olhando TV e comendo ansiosa e compulsivamente.
4. Nota da revisora: No texto a expressão *work out* tem um duplo sentido que se perde na tradução. *Work out* serve tanto para *exauri-lo* quanto para *pô-lo em forma*.
5. Nota da revisora: A virada aqui referida é a do século XIX para o século XX, como aliás é referido em outras passagens deste texto.

Referências Bibliográficas

- ARMSTRONG, D. (1993). Public Health spaces and the fabrication of identity. *Sociology*, 27(3), p. 393-410.
- BACKETT, K. (1992). Taboos and excesses: lay health moralities in middle class families. *Sociology of Health and Illness*, 14(2), p. 255-73.
- BORDO, S. (1990). Reading the slender body. In: JACOBUS, M., KELLER, E.F. and SHUTTLEWORTH, S. (eds). *Body/Politics: Women and the Discourses of Science*. New York: Routledge, pp. 83-112.

- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge and Kegan Paul.
- _____. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (1993). How can one be a sports fan? In Doring, S. (ed.). *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge, pp. 339-57.
- BURCHELL, G. (1991). Peculiar interests: civil society and governing 'the system of natural liberty'. In: BURCHELL, G., GORDON, C. and MILLER, P. (eds). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hempel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, pp. 119-50.
- CALNAN, M. and WILLIAMS, S. (1991). Style of life and the salience of health: an exploratory study of health related practices in households from differing socio-economic circumstances. *Sociology of Health and Illness*, 13(4), 516-29.
- COREIL, J., LEVIN, J.S. and JACO, E.G. (1985). Lifestyle – an emergent concept in the sociomedical sciences. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 9, 423-37.
- COTTON, P. (1993). Foucault and psychoanalysis. *Arena*, 1, 63-105.
- CRAWFORD, R. (1984). A cultural account of 'health': control, release, and the social body. In: McKinlay, J.B. (ed.). *Issues in the Political Economy of Health Care*. New York: Tavistock, pp. 60-103.
- DAVISON, C., Frankel, S. and Davey Smith, G. (1992). The limits of lifestyle: re-assessing 'fatalism' in the popular culture of illness prevention. *Social Science and Medicine*, 34(6), 675-85.
- DAYKIN, N. (1993). Young women and smoking: towards a sociological account. *Health Promotion International*, 8(2), 95-102.
- DONALD, J. (1991). On the threshold: psychoanalysis and cultural studies. In: DONALD, J. (ed.). *Psychoanalysis and Cultural Theory: Thresholds*. Houndsmills: Macmillan, pp. 1-10.
- _____. (1992). *Sentimental Education: Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. London: Verso.
- _____. (1993). The natural man and the virtuous woman: reproducing citizens. In: Jenks, C. (ed.). *Cultural Reproduction*. London: Routledge, pp. 36-54.
- DORN, N. (1983). *Alcohol, Youth and the State: Drinking Practices, Controls and Health Education*. London: Croom Helm.
- DOUGLAS, M. (1987). A distinct anthropological perspective. In: Douglas, M. (ed.). *Constructive Drinking: Perspectives on Drink from Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-15.
- _____. and Isherwood, B. (1978). *The World of Goods*. Harmondsworth: Penguin.
- FEATHERSTONE, M. (1991a). The body in consumer culture. In: FEATHERSTONE, M., HEPWORTH, M. and TURNER, B.S. (eds). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Sage, pp. 170-96.
- FEATHERSTONE, M. (1991b). *Consumer Culture and Postmodernism*. London: Sage.

- FEATHERSTONE, M. and HEPWORTH, M. (1991). The mask of ageing and the postmodern life course. In: FEATHERSTONE, M., HEPWORTH, M. and TURNER, B.S. (eds). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Sage, pp. 371-89.
- FOUCAULT, M. (1980). Body/Power. In: GORDON, C. (ed.). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books, pp. 55-62.
- _____. (1984). Nietzsche, genealogy, history. In: RABINOW, P. (ed.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, pp. 76-100.
- FOX, N.J. (1993). *Postmodernism, Sociology and Health*. Buckingham: Open University Press.
- GAME, A. (1991). *Undoing the Social: Towards a Deconstructive Sociology*. Buckingham: Open University Press.
- GLASSNER, B. (1989). Fitness and the postmodern self. *Journal of Health and Social Behaviour*, 30, 180-91.
- GORDON, C. (1991). Government rationality: an introduction. In: BURCHELL, G., Gordon, C. and MILLER, P. (eds). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, pp. 1-52.
- GRAHAM, H. (1987). Women's smoking and family health. *Social Science and Medicine*, 25(1), 47-56.
- GROSZ, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Sydney: Allen and Unwin.
- GUSFIELD, J. (1987). Passage to play: rituals of drinking time in American society. In: DOUGLAS, M. (ed.). *Constructive Drinking: Perspectives on Drink from Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 73-90.
- HARGREAVES, J. (1986). *Sport, Power and Culture: A Social and Historical Analysis of Popular Sports in Britain*. Cambridge: Polity Press.
- _____. (1987). The body, sport and power relations. In: HORNE, J., JARY, D. and TOMLINSON, A. (eds). *Sport, Leisure and Social Relations*. London: Routledge and Kegan Paul, pp. 139-59.
- HEALEY, J.F. (1991). An exploration of the relationships between memory and sport. *Sociology of Sport Journal*, 8, 213-27.
- HENRIQUES, J., HOLLWAY, W., URWIN, C., VENN, C. and WALKERDINE, V. (1984). Theorizing subjectivity. In: HENRIQUES, J., HOLLWAY, W., URWIN, C., Venn, C. and WALKERDINE, V. (eds). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen, pp. 203-26.
- HERZLICH, C. and PIERRET, J. (1987). *Illness and Self in Society*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- HUNTER, I. (1993). Subjectivity and government. *Economy and Society*, 22(1), 123-34.
- JOHNSON, J. L. (1991). Learning to live again: the process of adjustment following a heart attack. In: MORSE, J.M. and JOHNSON, J.L. (eds). *The Illness Experience: Dimensions of Suffering*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 13-88.
- KIRK, D. and COLQUHOUN, D. (1989). Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 10(4), 417-34.
- KLEIN, R. (1993). *Cigarettes are Sublime*. Durham, NC: Duke University Press.

- LASH, S. (1991). Genealogy and the body: Foucault/Deleuze/Nietzsche. In: FEATHERSTONE, M., HEPWORTH, M. and TURNER, B.S. (eds). *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Sage, pp. 256-80.
- LEWIS, P.A., CHARNY, M., LAMBERT, D. and COOMBES, J. (1989). A fatalistic attitude to health amongst smokers in Cardiff. *Health Education Research: Theory and Practice*, 4(3), 361-5.
- LUPTON, D. (1994). 'Everything in moderation': responses to news media coverage of the cholesterol controversy. Presented at the British Sociology Association Medical Sociology Group 26th Annual Conference. York, England, September.
- MCCORMICK, J. (1994). Health promotion: the ethical dimension. *Lancet*, 344, 390-1.
- MCCRACKEN, G. (1988). *Culture and Consumption: News Approaches to the Symbolic Character of Consumer Goods and Activities*. Bloomington, In: Indiana University Press.
- MACINNESS, A. and MILBURN, K. (1994). Belief systems and social circumstances influencing the health choices of people in Lochaber. *Health Education Journal*, 53, 58-72.
- MCNAY, L. (1992). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge: Polity Press.
- MAHONEY, M.A. and YNGVESSON, B. (1992). The construction of subjectivity and the paradox of resistance: reintegrating feminist anthropology and psychology. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 18(1), 44-73.
- MANSFIELD, A. and MCGINN, B. (1993). Pumping irony: the muscular and the feminine. In: Scott, S. and Morgan, D. (eds). *Body Matters: Essays on the Sociology of the Body*. London: Falmer, pp. 49-68.
- MARS, G. (1987). Longshore drinking, economic security and union politics in Newfoundland. In: DOUGLAS, M. (ed.). *Constructive Drinking: Perspectives on Drink from Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 91-101.
- MAY, C. (1993). Resistance to peer group pressure: an inadequate basis for alcohol education. *Health Education Research: Theory and Practice*, 8(2), 159-65.
- MELLENCAMP, P. (1992). *High Anxiety: Catastrophe, Scandal, Age and Comedy*. Bloomington, In: Indiana University Press.
- MENNELL, S. (1992). *Norbet Elias: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- MOORE, D. (1992). Beyond the bottle: introducing anthropological debate to research into Aboriginal alcohol use. *Australian Journal of Social Issues*, 27(3), 173-93.
- MORGAN, D. (1993). You too can have a body like mine: reflections on the male body and masculinities. In Scott, S. and Morgan, D. (eds). *Body Matters: Essays on the Sociology of the Body*. London: Falmer, pp. 69-88.
- MROZEK, D.J. (1989). Sport in American life: from national health to personal fulfilment, 1890-1940. In Grover, K. (ed.). *Fitness in American Culture: Images of Health, Sport, and the Body, 1830-1940*. Amherst and New York: University of Massachusetts Press and the Margaret Woodbury Strong Museum, pp. 18-46.
- MULLEN, K. (1987). The beliefs and attitudes of a group of men in mid-life towards tobacco use. *Drug and Alcohol Dependence*, 20 (3), 235-46.

- _____. (1992). A question of balance: health behaviour and work context among male Glaswegians. *Sociology of Health and Illness*, 14 (1), 73-97.
- MUNDELL, I. (1993). Peering through the smoke screen. *New Scientist*, 9 October, 14-15.
- OAKLEY, A. (1989). Smoking in pregnancy: smokescreen or risk factor? Towards a materialist analysis. *Sociology of Health and Illness*, 11(4), 311-35.
- PILL, R. and Stott, N.C.H. (1982). Concepts of illness causation and responsibility: some preliminary data from a sample of working class mothers. *Social Science and Medicine*, 16, 43-52.
- REDICAN, B. and HADLEY, D.S. (1988). A field studies project in a city health and leisure club. *Sociology of Sport Journal*, 5, 50-62.
- ROSE, N. and Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- SALTONSTALL, R. (1993). Healthy bodies, social bodies: men's and women's concepts and practices of health in everyday life. *Social Science and Medicine*, 36(1), 7-14.
- SHILLING, C. (1993). *The Body and Social Theory*. London: Sage.
- THORNTON, M.A. (1987). Sekt versus schnapps in an Austrian village. In: DOUGLAS, M. (ed.). *Constructive Drinking: Perspectives on Drink from Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 102-112.
- TINNING, R. (1990). *Ideology and Physical Education: Opening Pandora's Box*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- VEAL, A.J. (1993). The concept of lifestyle: a review. *Leisure Studies*, 12(4), 233-52.
- WATSON, J.M. (1993). Male body image and health beliefs: a qualitative study and implications for health promotion practice. *Health Education Journal*, 52(4), 246-52.
- WEARING, B. and WEARING, S. (1992). Identity and the commodification of leisure. *Leisure Studies*, 11(1), 3-18.
- WERNICK, A. (1991). *Promotional Culture: Advertising, Ideology and Symbolic Expression*. London: Sage.
- WILLIS, P. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Milton Keynes: Open University Press.
- _____. (1991). *A Primer for Daily Life*. London: Routledge.

Tradução de Dagmar Estermann Meyer e Luis Henrique Sachi dos Santos
 Revisão da tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes

Deborah Lupton é professora de Sociology e Cultural Studies na School of Social Science and Liberal Studies, Charles Stuart, na Austrália.



DESCOBRIR O CORPO: uma história sem fim

Denise Bernuzzi de Sant'Anna

RESUMO – *Descobrir o corpo: uma história sem fim.* Este artigo trata das relações entre descoberta do corpo e a possibilidade de novos riscos para a saúde. O paradoxo entre a construção do corpo livre e a implementação de inúmeras alterações corporais foi estudada nas ciências e nas artes. Através da história atual é possível perceber como este paradoxo muda e como os eventos de 1968 e suas repercussões apontaram para um novo sentido da reconstrução do eu, revelando a emergência de problemas e desafios para as ciências humanas.

Palavras-chave: corpo, história, cultura.

ABSTRACT – *Discovering the body: an endless story.* The article deals with the relationship between the discovery of the body and the possibility of news risks for the health. The paradox between constructing a free body and implementing many forms of body alteration was registered in sciences and arts. Looking back through the actual history we can see how this paradox changes and how the events of 1968 and their repercussions demonstrated a new sense for the reconstruction of self, revealing problems and challenges for the humanities.

Key-words: body, history, culture.

À primeira vista o corpo é o que há de mais concreto e natural ao homem. Todavia, basta refletir com um certo vagar a seu respeito para que ele se revele surpreendente e desconhecido, resistente ao discurso, silencioso diante da infinita vontade de saber sobre o seu funcionamento. Sempre tivemos ou fomos um corpo; por conseguinte, ele nos parece familiar, o registro mais fiel daquilo que consideramos “a nossa identidade”.

No entanto, esta familiaridade nunca é duradoura. Ela não garante a manutenção do reconhecimento dos traços físicos ao longo dos anos. Pois, o corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho.

Conhecer o corpo é, também, uma tarefa incerta, e as certezas acumuladas a seu respeito são provisórias. Pois, cada corpo, longe de ser apenas constituído por leis fisiológicas, supostamente imutáveis, não escapa à história. E se o corpo não escapa à história, faz sentido dizer com Certeau que cada cultura tem seu corpo assim como ela possui a sua língua (De Certeau, 1982, p. 180). Além de ser um processo histórico, o corpo funciona como um processador da história, por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos.

Por conseguinte, o gosto pelas modificações do corpo esteve presente em diferentes civilizações. Da ornamentação e das tatuagens utilizadas no Neolítico, à cosmética e às cirurgias estéticas de nossos dias, as metamorfoses corporais provocadas pelo ser humano serviram aos mais diferentes fins: para embelezar e fortalecer o corpo, para marcar um estatuto social e modos de pertencimento ou de exclusão em relação ao mundo natural, sobrenatural e social, como maneira de se auto-superar... há, de fato, uma miríade de finalidades relacionadas às modificações corporais e elas sempre indicam os limites e os sonhos de cada indivíduo e de cada sociedade. Além disso, as intervenções realizadas sobre o corpo estão intimamente relacionadas às suas sucessivas redescobertas: estamos constantemente redescobrimo o corpo. Ao longo do século XX, por exemplo, o corpo foi redescoberto pelo higienismo redentor e pelos combates contra a suposta degenerescência das raças, a seguir pela proliferação das colônias de lazer, pela expansão do cinema, do escotismo e da emergência das férias pagas, depois pelas seduções da publicidade e da televisão e, mais recentemente, pelos movimentos de liberação sexual, pelos novos ritmos musicais, as diferentes tendências da moda, a massificação da pornografia e, enfim, o advento da biotecnologia.

São alguns dos recentes sentidos culturais expressos pelas modificações e redescobertas do corpo que pretendemos abordar neste pequeno texto: modificações do corpo capazes de provocar a sua ruína ou a sua glória, e que não cessam de despertar o interesse acadêmico e aquele dos profissionais da mídia; redescobertas do corpo que também contribuem para o desenvolvimento de

novos hibridismos entre o homem e os objetos técnicos, alimentando a tendência atual em dotar objetos e máquinas de um corpo orgânico, ao mesmo tempo sensível, inteligente e sintético.

A voga do corpo

A secular variedade de intervenções no corpo revela que as preocupações a seu respeito não são uma tendência exclusiva das sociedades contemporâneas. Há séculos a medicina, por exemplo, vem se dedicando ao estudo das doenças e desvendando os mistérios do organismo humano. Os manuais de saúde e beleza foram bastante comuns às elites letradas do passado, e os remédios caseiros sempre integraram o cotidiano de milhares de homens e mulheres pobres. Mas, talvez, fosse preciso lembrar sem demora que a preocupação com o próprio corpo não carece de grandes justificativas: parece completamente natural ao ser humano inquietar-se diante de suas transformações corporais, especialmente quando elas anunciam doenças ou são percebidas como marcas do envelhecimento.

Todavia, depois dos movimentos de liberação da década de 60, houve uma preocupação cada vez mais assídua e insistente para com a saúde e o bem-estar corporal. Na mídia e nas universidades, milhares de imagens e de discursos sobre a beleza corporal, o cotidiano sexual e alimentar de jovens e idosos apostavam na liberação do corpo face a antigos pudores morais. Valorizava-se o corpo cada vez mais amplamente, como se ele tivesse sido descoberto pela primeira vez e se tornasse tão importante como outrora havia sido a alma. Em meio às influências da contracultura e da expansão da sociedade de consumo, o corpo tornou-se um tema cada vez mais presente: era preciso assumi-lo e redimi-lo, reconquistá-lo, conhecê-lo e liberá-lo. Descobriu-se que o corpo expressava a marca de seus fantasmas inconscientes, recolhia traumas e abrigava repressões que deveriam ser tratadas cotidianamente.

Na universidade, longe de se limitar ao campo da medicina e da biologia, o corpo conquistou o interesse das pesquisas de psicólogos, sociólogos, historiadores e outros profissionais das ciências humanas. Para Jean Baudrillard (1972), por exemplo, vivia-se numa época de intensa “positividade do corpo”, para Jean-Marie Brohm (1975) este tema já era uma “moda hegemônica”; enquanto que, na história, Prost inseria o corpo num dos aspectos mais relevantes dos estudos sobre a vida privada (1987, p. 102). O corpo era redescoberto como sendo um “sensível”, agora, muito mais próximo da identidade de cada um do que no passado.

Esta espécie de redescoberta do corpo era assiduamente alimentada pelo verdadeiro *boom* ocorrido na megaindústria da beleza e do lazer. O comércio de medicamentos destinados ao emagrecimento e à manutenção da boa forma se

banalizava juntamente com a massificação dos programas de televisão preocupados em aconselhar cada um a “adquirir um corpo belo e saudável”. Como se, doravante, fosse preciso, mais do que nunca, tomar consciência de que o corpo é algo que se adquire, se conquista e se constrói.

Sempre redescoberto, nunca completamente revelado

No entanto, tal como em outros momentos da história, esta voga do corpo mostrava-se paradoxal. A proliferação acelerada de produtos, tecnologias, terapias e saberes visando ao fortalecimento e ao embelezamento do corpo coexistia com tentativas de transformá-lo em mercadoria, em objeto disponível à manipulação industrial e ao comércio global. Ou seja, por um lado, vivia-se uma série de cultos ao corpo, a valorização da dignidade física e a conscientização de que era fundamental conhecer o próprio organismo para liberá-lo das explorações e coerções sociais. Por outro, as imagens de violência feitas aos corpos aumentavam com uma velocidade impressionante, as ameaças físicas proliferavam no cotidiano, enquanto que o comércio internacional de partes do corpo incluía não somente órgãos mas, também, células e genes.

Tais paradoxos são instigantes, pois indicam a complexidade da redescoberta do corpo e sua inserção na história: cada nova solução inventada para melhorar a saúde e a aparência dos corpos tende a ser seguida por novas dúvidas a seu respeito, por inusitadas recodificações do comércio e da indústria, e pela ampliação do território do incerto e do arriscado. Georges Vigarello é um dos pesquisadores dedicados à compreensão de uma parte desta tendência histórica: confirmando aquilo que François Dagognet já havia anunciado acerca do conhecimento do corpo, Vigarello lembra, em seus diferentes estudos, o quanto a tarefa de investigar o corpo é infinita, um constante caminhar no escuro, destinado a enfrentar inúmeros paradoxos¹. O que contribui, em grande medida, para afirmar o caráter inesgotável dos estudos sobre o corpo, assim como a sua constituição sócio-cultural, tal como sublinharam, cada um a seu modo, Pierre Bourdieu, Luc Boltanski e, antes deles, Georg Simmel no começo do século XX, Norbert Elias e Marcel Mauss na década de 1930².

As dimensões sociais do corpo foram diversamente analisadas pela etnologia e pela antropologia e nomes como os de Maurice Leenhardt, B. Malinowski, Roger Bastide, Margaret Mead, Gregory Bateson, C. Lévi-Strauss figuram entre aqueles pesquisadores preocupados em compreender os sentidos culturais dos gestos e da oralidade. A revista francesa *Quel Corps*, fundada em 1975, também veiculou algumas das pesquisas realizadas sobre o corpo, ressaltando, principalmente, a necessidade de tomar consciência sobre os processos de alienação corporal não somente no trabalho, mas também nas relações amorosas, no esporte e em outras formas de lazer. Naqueles anos, enquanto Michel

Foucault pesquisava a produção do corpo por meio das disciplinas e dos cuidados de si; Jean-Marie Brohm, por exemplo, sublinhava as relações entre esporte e interesses políticos e assinalava o quanto a cultura do corpo se tornava rapidamente uma caricatura submetida aos interesses do mercado; Jean Baudrillard já havia escrito que “toda a história atual do corpo é aquela de sua demarcação”, considerando a rede de marcas e de signos que o esquadriham, alertando para a transformação da liberação do corpo numa *soft* pornografia (Brohm, 1986, p. 7 ; Baudrillard, 1970, p. 204). Como Marcuse, Baudrillard sublinhava as formas de alienação próprias aos momentos de lazer e de cuidados com o corpo, enquanto Gilles Lipovetsky investigava as práticas e representações do corpo, num diálogo com autores americanos, tais como Christopher Lasch e Richard Sennett, demonstrando que nosso interesse por este assunto nunca é livre ou espontâneo, pois responde a imperativos sociais e a tendências culturais, tais como aquela do fim de uma sociedade calcada no dever e nas normas de cunho moral.

A produção de livros, teses e artigos sobre a importância do corpo na cultura contemporânea é vasta e diversificada. E, como não poderia deixar de ser, boa parte dela sofreu modificações significativas ao longo dos anos. Assim, por exemplo, do corpo alienado, privilegiou-se o corpo fragmentado, fragilizado e violentado pela economia de mercado e pelas novas formas da exploração no trabalho e no lazer. E ainda: do corpo liberado, tendeu-se a focalizar o corpo sintonizado com a ecologia e, ao mesmo tempo, com as novas tecnologias, principalmente em sociedades que trocaram o valor da norma por aquele do risco.

Da liberação moral ao culto da *performance*

Maior de 68 havia valorizado a ruptura em relação às regras de condutas misóginas ou devotas à pureza sexual e à uma moral do sacrifício. A partir dos anos 80, as imagens publicitárias da juventude anunciavam uma tendência distinta, com finalidades coerentes com os interesses econômicos globalizados: mais do que liberação moral e sexual, seria necessário liberar o corpo de seu patrimônio genético, incluindo as rupturas de gênero e de espécie; diferente de escolher um modo de vida alternativo, tratava-se de alterar os estados físicos e de consciência dentro da sociedade, nas empresas, no esporte, com o apoio da ciência e da técnica, individualmente, e em nome de um modo de ser mais veloz, performático e ousado. As fronteiras entre natureza e cultura, entre corpo humano e não humano foram, mais uma vez, rompidas. Para alguns, não se tratava apenas de obter um corpo liberado sexualmente, mas, principalmente, de fabricar um corpo bem adaptado aos progressos e sonhos tecnocientíficos contemporâneos. E, caso o corpo não acompanhasse tal ambição, ele correria o risco de se tornar obsoleto.

Certamente, emergiram críticas anunciando os perigos dos corpos criados artificialmente e fusionados às diferentes máquinas, enquanto a ficção científica produzia inúmeros modelos de beleza e de apocalipse, baseados na suposta ruptura absoluta de todas as fronteiras, separando o vivo do não vivo. Mas ficava difícil criticar as redescobertas do corpo quando estas defendiam ao mesmo tempo o respeito à natureza e o seu ultrapassamento, o pragmatismo e o aumento da sensibilidade, a aventura e o refinamento do controle de si, a adrenalina e a intimidade das relações entre o corpo e a técnica. Se, no passado, descobrir e valorizar o corpo era promover uma virtude contra o perigo da decadência moral, doravante, trata-se de usufruir sensações inéditas, exercitar o corpo para adquirir percepções ampliadas e uma infinita quantidade de prazeres polivalentes e mutáveis.

Em certos casos, o estilo esportivo saiu dos estádios, invadiu as ruas, transformando-se no principal porta-voz dessa tendência que mistura tecnologia e ecologia, prazer do risco e do controle do corpo. Ao ideal de corpo produtor de energia, típico das sociedades industriais, era acrescentada a imagem do corpo fabricante de informações³. A importância adquirida pelas pesquisas com o genoma humano realçaram ainda mais rapidamente esta tendência, na medida em que elas contribuíram para a criação de um imaginário no qual a intimidade orgânica, os segredos da vida e os dos corpos, são de fato “pacotes de informação” genéticas.

Mas as informações sobre o funcionamento do corpo, concebido mais do que nunca como um hipertexto, no qual se misturam dados de épocas e heranças distintas, também se banalizaram no cotidiano de trabalho e de lazer. E não tardaram a exigir que cada indivíduo aprendesse a decodificar, incessantemente, as linguagens de seu organismo, mantendo-se constantemente em comunicação com cada uma de suas partes. Inúmeras academias de ginástica, por exemplo, assim como vários conselhos de saúde e beleza, apostaram na contagem das calorias, nos cálculos dos elementos químicos produzidos e consumidos pelos corpos. Uma economia corporal ordinária e totalizante penetrava na vida de gordos, magros, jovens e idosos. E, em meio à nova matemática por ela estipulada (que não é apenas alimentar), a voga do esporte se atrelava à valorização da imagem do empresário.

Assim, no cinema, e ainda na política, ser empresário na empresa e ser empresário do próprio corpo integravam um mesmo ideal. Uma espécie de versão empresarial do corpo e da vida colocou em alta os recordes de calorias conquistadas ou eliminadas, muita massa muscular delineada, grandes quantidades de velocidade, consumida em corridas aceleradas e em aventuras comercializadas em massa. “Versão musculosa” do cotidiano, lembrou Ehrenberg (1991, p. 17); aceleração do corpo e dos deslocamentos, sublinhou Virilio⁴: a generalização do estilo esportivo pregava a autonomia como norma e a conquista de novos recordes como meta. Governar a si mesmo e pilotar o corpo em busca de quantidades crescentes de energia e de informação sobre si mesmo: o

sucesso no comércio das vitaminas e suplementos nutricionais se destinava a todos os que ousavam amar sem pudores o sucesso, o dinheiro e o risco. Ser veloz e saudável era aqui conjugado com a necessidade de ser produtivo, descontraído e sexualmente feliz.

Mas, como em qualquer redescoberta do corpo, esta foi acompanhada de problemas e de novos desafios. Quando a versão acelerada do culto ao corpo produziu uma multidão de musculosos e “aeróbicos”, houve quem os acusasse de reduzir toda atividade, inclusive a sexual, a mais uma *performance*. O que indicava que o culto ao corpo se travestia em culto da *performance*, traduzida pela atualização do antigo ideal do *self-made man* americano. Houve também quem justificasse positivamente o fortalecimento do corpo em moda e compreendesse que transformá-lo numa espécie de casamata era um meio de se proteger da violência cidadina e uma estratégia para esconder do olhar alheio os pudores internos⁵. Vestir-se de músculos (e da cor proporcionada pelo sol) indicariam, portanto, a persistência de antigos puritanismos diante do corpo nu.

Do corpo performático ao corpo incerto, estressado e turbinado

Todavia, como a distância entre corpo e alma nem sempre é muito grande, juntamente com a valorização de imagens de corpos acelerados e performáticos emergiu a exaltação de uma espécie de “subjetividade turbinada”. Além disso, carros “turbos” e “corpos turbos” entram numa incrível combinação com a antiga versão das mulheres “aviões”, em meio ao fascínio pela pele riça, lisa, bronzada e vitaminada. Surgem, então, imagens de mulheres turbinadas graças à ação de diferentes produtos industriais. Para elas, a saúde não significava apenas estar longe da doença e sim “ter um superávit” de energia e vitalidade. A publicidade encontrou nas imagens de homens e mulheres turbinados, completamente ligados a seus telefones, computadores, aparelhos de ginástica, anti-depressivos e outros *gadgets*, um exemplo de “corpo hiperpotente e totalmente produtivo, lucrativo, comercializável”. Por isso, há quem suspeite que estas imagens evoquem indivíduos paradoxais: cada vez mais conectados a suas máquinas e a seus corpos e cada vez mais isolados do coletivo. O único coletivo que lhes restaria seria aquele secretado pela empresa, ou se ja, pelo trabalho. Aqui, se acreditaria que a política teria se tornado o lugar do roubo e da disputa, enquanto a empresa, o espaço do poder por excelência e, até mesmo, da cidadania. É quando a empresa fornece lazer, faz publicidade defendendo a preservação do meio ambiente, cria uma marca humanizante de si mesma. E, por conseguinte, fica a impressão de que somente a empresa secreta solidariedade, somente dentro dela haveria possibilidade de relação social. Sem ela, o ser humano sombrearia na insignificância.

Homens e mulheres turbinados continuaram, certamente, a fazer parte do cenário mundial. Mas uma parte do espírito de “concorrente inabalável” e de negociador esperto e atlético não tardou a se desmanchar em estresse, depressão, colesterol, ansiedade ou a descobrir artroses, músculos distendidos e vitaminas falsificadas. A generalização da concorrência a toda atividade, assim como a tendência em transformar qualquer relação social em mais um “negócio” a ser vencido, não tardou a mostrar seus limites.

Outros se recolheram em seus lares e para dentro de seus corpos, em busca de suas necessidades particulares ou à procura de uma espécie de desaceleração preventiva. Talvez fossem narcisistas mas, se o fossem, certamente eram Narcisos que haviam sido excluídos da Pólis, pois, nos grandes centros urbanos, houve, igualmente, uma aceleração do processo de diminuição das condições mínimas de lazer e de saúde. Neles, o culto ao corpo começou a soar muito menos como moda ou um signo de modernidade, e muito mais como uma necessidade básica, ou como a única opção de garantia de um mínimo de qualidade de vida. Uma questão ganha importância: como andar a pé, correr, andar de bicicleta, nadar, em suma, explorar as capacidades do corpo em favor de sua saúde e prazer, morando em cidades cada vez menos solidárias ao pedestre e mais adaptadas a automóveis? Por vezes, não restava alternativa senão os clubes e outros locais fechados, privados, nos quais a natureza tende a ser cada vez mais reconstruída artificialmente: no lugar de lagos e rios, piscinas e cascatas artificiais, no lugar de florestas, áreas verdes.

O imperativo da comunicação

Vários cultos ao corpo começaram a se sustentar menos na culpa e na disciplina e mais no espírito de iniciativa e na necessidade de se comunicar. “É preciso ter iniciativa”, grande conquista e grande obrigação atual. Se outrora havia um fascínio e um enorme receio diante da falta de moral e das atitudes consideradas transgressoras, atualmente, há um entusiasmo crescente diante da necessidade de ter iniciativa e, principalmente, de fazer com que ela facilite a comunicação. É preciso se comunicar e possuir um corpo, uma casa, um carro, idéias, parceiros, objetos pessoais e espaços que façam o mesmo: comuniquem! Mesmo que seja para comunicar o incomunicável ou aquilo que já é massivamente comunicado. A sociedade de consumo demanda que todos comuniquem imagens de marcas. Restaria saber quais experiências o imperativo da comunicação demanda de cada um.

O corpo, em particular, não cessa de ser coagido a funcionar como processador comunicacional ambulante. Ele sempre funcionou como uma mídia, mas, em nossos dias, essa condição parece ter merecido um destaque inusitado. Como se somente agora, plugado às novas tecnologias, ele exercesse plenamente esta função. A ênfase na necessidade de tornar tudo comunicável, passível de entrar em relação, não deixa, contudo, de provocar suspeitas. Talvez ela seja apenas resultado da dificuldade de encontrar mensagens de fato importan-

tes. De todo modo, ela exprime a atual vontade de tornar objetos e corpos cada vez mais sensíveis.

Esta tendência nos remete para as atuais conquistas industriais relacionadas à invenção de objetos e máquinas com qualidades características, por exemplo, da epiderme humana; assim, algumas superfícies de aparelhos eletrônicos, tais como certos tecidos, embalagens, telas e calçados, possuem a capacidade de conservar temperaturas, modificá-las e de emitir sinais para os seres humanos e o meio-ambiente, acolhendo e processando informações. São gerações de máquinas, produtos e também imóveis inteligentes, pois incluem faculdades até então exclusivas aos humanos. Visto desse ângulo, o corpo não se restringiria mais a fazer parte dos seres vivos. A sensibilidade também não seria um atributo exclusivamente humano, e as fronteiras entre ser vivo e não vivo perderiam a nitidez. Não somente porque dentro do corpo humano estão sendo incorporadas nanomáquinas e diversos produtos artificiais mas porque, no sentido inverso, há a incorporação de partes do corpo humano nas máquinas e em vários objetos. Como se, doravante, redescobrir o corpo, exigisse, também, analisar o “corpo de objetos” e “as sensibilidades dos artefatos”.

As atuais hibridações entre natureza e cultura não asseguram um mundo nem mais nem menos humano. Se houve a conquista de novas liberdades para criar e modificar os corpos, houve, igualmente, o acirramento da vulnerabilidade de cada um diante das demandas publicitárias. Pois se hoje o corpo tende a ser compreendido nas artes e na ciência, na mídia e no cotidiano de milhares de pessoas como sendo um espaço de infinitas potencialidades, atuais e virtuais, não resta dúvida de que descobri-lo adquire ares de uma grande e fascinante empresa. Mas se cada um é considerado o principal descobridor dessa riqueza supostamente inesgotável, fica para cada um, igualmente, não apenas a tarefa de superar os limites do próprio corpo mas, também, aquela de inventá-los. E como em qualquer redescoberta do corpo, quando se pretende superar limites também é necessário fabricá-los.

Esta tarefa é tão fascinante quanto arriscada; especialmente em nossos dias, quando o corpo se tornou o lugar preferido para a descoberta de si mesmo, uma espécie de relíquia de que cada um dispõe e é coagido a cuidar e a proteger incessantemente. Resta saber se as atuais redescobertas do corpo implicam o seu isolamento do coletivo ou o fortalecimento de laços sociais que escapem da tendência de considerar cada relação mais um negócio a ser efetuado. Resta saber, ainda, se as inúmeras descobertas do corpo hoje em voga são capazes de fortalecer a dignidade de cada corpo individualmente, sem precisar com isso degradar as suas relações com os demais corpos. Nada mais, enfim, do que a surrada ambição de atrelar a valorização do corpo individual àquela do corpo do mundo; ambição ou vontade de nunca esquecer o quanto a descoberta do corpo é uma história sem fim, principalmente porque cada corpo – por menor que seja, por mais insignificante que ele pareça – pode ser um elo fundamental entre corpos; e, ainda, porque cada corpo, na finitude de sua existência, expressa o infinito processo vital. Por isso o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida.

Notas

1. Ver entrevista realizada com Georges Vigarello in *Projeto História*, São Paulo, PUC/ EDUC, 2º semestre de 2000.
2. No século XIX, para diversos pesquisadores, tais como Villermé, Buret, Nietzsche, Marx e Engels, o corpo já era considerado algo socialmente constituído. Mais tarde, dos estudos de Mauss às pesquisas de Leroi-Gourhan, “as técnicas corporais” foram inúmeras vezes questionadas pela etnologia e pela antropologia. Ver, Marcel Mauss, “Les techniques du corps”, 1936, reed. in *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, 1968; ver, também, Georg Simmel, *Essai sur la sociologie des sens, Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 1981, p.225; e Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
3. Desenvolvemos este tema no artigo “Corpo e História”, in *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, PUC/EDUC, 1997.
4. Inúmeros livros de Virilio informam sobre esta necessidade de aceleração dos corpos. Ver, por exemplo, *A arte do motor*, São Paulo, Estação Liberdade, 1993.
5. A este respeito ver Jean-Jacques Courtine, “Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo” in: Denise B. de Sant’Anna (Org.), *Políticas do corpo*, São Paulo, Estação Liberdade, 1995.

Referências bibliográficas

- BAUDRILLARD, Jean. *La société de consommation*. Paris, Denoël, 1970.
- _____. Le corps ou le charnier de signes. In: *Topique*, Paris, nº 7. Ed. Esprit du temps/ PUF, out. 1972, p. 47-48.
- BROHM, Jean-Marie. *Corps et politique*. Paris: Maspero, 1975.
- _____. L’objet/sujet du corps. In: *Quel corps?* Paris: Ed. de la Passion, 1986
- DE CERTEAU, Michel. Histoires de corps. In: *Esprit*, Paris: Ed. Seuil, nº 62, fev. 1982, p. 73-74.
- EHRENBERG, Alain. *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy, 1991.
- PROST, Alan. Frontières et espaces du privé. In: DUBY, Georges e ARIÈS, Phillipe (Org.). *Histoire de la vie privée*, T. 5, Paris, Seuil, 1987, p. 102.

Denise Bernuzzi de Sant’Anna é professora do Pós-Graduação de História na PUC/SP.

Endereço para correspondência:
Rua Dr. Homem de Melo, 629/2151 – Perdizes
05007-000 – São Paulo – SP
E-mail: dbsat@uol.com.br



CORPO, ESCOLA E IDENTIDADE

Guacira Lopes Louro

RESUMO – *Corpo, escola e identidade.* Na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, e o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Argumento contra esse pensamento dicotômico. Centralizando a análise nas dimensões de gênero e sexualidade, passo em revista teorizações que vão do determinismo biológico ao construcionismo social, buscando problematizar o uso genérico e banalizado da expressão “construção social”. Assumo que, tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Em consequência, algumas identidades gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Fazendo uso de depoimentos e registros etnográficos, demonstro como se dá a produção de identidades “normais” e identidades “marcadas”; comentando, finalmente, os desafios que a multiplicidade de grupos e “tribos” juvenis coloca para as análises dicotômicas e polarizadas.

Palavras-chave: *corpo, construcionismo social, sexualidade, identidades “normais” e identidades “marcadas”.*

ABSTRACT – *Body, school and identity.* In a dualistic tradition, Nature and Culture are seen as separated, and the body is seen as situated on the side of Nature, and outside of Culture. In this paper, I argue against this dichotomy. Having gender and sexuality as a focus, I analyze both theories based on biological determinism and social constructivism, paying special attention to plurivocal meanings of the expression “social constructivism”. I argue that sexuality, as it happens with gender, race or class, must be understood within the context of Culture, which means that whereas some identities are privileged and are seen as legitimate and authorize, others are represented as deviant and illegitimate. With support of ethnographic data, it is shown how “normal” and “marked” identities are produced. Finally, I examine how the multiplicity of young groups and “tribos” challenge traditional analyses based on the usual dichotomies and polarizations.

Key-words: *body, social constructivism, sexuality, “normal” and “marked” identities.*

O corpo parece ter ficado fora da escola. Essa é, usualmente, a primeira impressão quando observamos as mais consagradas teorias educacionais ou os cursos de preparação docente. E talvez não nos surpreendamos com isso, já que nossa formação no contexto filosófico do dualismo ocidental leva-nos a operar, em princípio, com a noção de uma separação entre corpo e mente. Importante teórica negra feminista, bell hooks lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, por isso, nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, “espíritos descorporificados” (hooks, 1999, p. 115).

Ela parece ter razão: as teorias educacionais e as inúmeras disciplinas que constituem os cursos de formação docente pouco ou nada nos dizem sobre os corpos – dos estudantes ou dos nossos. Com exceção da Educação Física, que faz do corpo e de seu adestramento o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem o corpo. No “sagrado” campo da educação não apenas separamos mente e corpo mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos, nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos.

Por outro lado, a história da educação nos mostra que tudo isso está muito longe da verdade: a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Na obra clássica de Michel Foucault (1987), *Vigiar e Punir*, é possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, dignos. Na verdade, nos textos antigos é possível perceber, explicitamente, o quanto o corpo “fala” sobre a alma, o quanto ele está implicado e envolvido na sua construção (e também na construção da inteligência, da razão, enfim, na construção do sujeito). “Uma postura reta”, diz um antigo texto marista, supõe muito mais do que uma forma de posicionar as costas ou os membros ao longo do corpo, ela é indicativa de uma “retidão de caráter” (Louro, 1995, p. 93).

Por algum tempo deixamos de lado essas idéias. Os modernos textos educacionais e os manuais de formação docente já não faziam, tão explicitamente, a conexão corpo-mente ou corpo-alma. É verdade que iria se recomendar – e consagrar – uma pedagogia “ativa”, centrada na criança ou nos/as alunos/as, e isso certamente promoveria numa nova organização e disposição dos corpos, de estudantes e docentes. O manejo das diversas tecnologias educacionais,

treinadas, a seguir, nos cursos de reciclagem, também implicava, é claro, em habilidades corporais, exigia o emprego de gestual adequado, a utilização ampla e variada do espaço e a movimentação e circulação entre os grupos de trabalho, mas, usualmente, era apenas de forma secundária e implícita que os corpos eram mencionados. As teorias educacionais estavam preocupadas, nitidamente, com a inteligência ou com a consciência, com os níveis de abstração que deveriam ser alcançados pelos estudantes, com os estágios de desenvolvimento mental. As tecnologias e as estratégias propostas falavam que as professoras e professores deveriam organizar situações-estímulo, prever condições facilitadoras da aprendizagem, promover o diálogo, favorecer a conscientização. Mas o corpo não era nomeado, ele parecia de fora, por fora.

Na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas; o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura. Na concepção de muitos, o corpo é “dado” ao nascer; ele é um legado que carrega “naturalmente” certas características, que traz uma determinada forma, que possui algumas “marcas” distintas. Para outros, no entanto, é impossível separar as duas dimensões. Nessa perspectiva, o corpo não é “dado”, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as “marcas” da cultura, tornando-se distinto. As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com eles.

“Marcas” do corpo

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.

Mas que marcas são essas? O que, supostamente, elas mostram?

As marcas devem nos “falar” dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambigüidade – suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade

a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino *ou* feminino? É branco *ou* negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito *é* isso, e, *conseqüentemente*, ele *não é* aquilo.

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais “marcas”. Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes.

Retomaremos, adiante, essas questões, mas, por enquanto, o que importa enfatizar é que a disposição de voltar-se para a cultura (e para a representação) pode perturbar a solidez das certezas. Parece mais fácil (mais seguro?) acreditar que as características chamadas “físicas” estão fora da cultura, são duráveis, estáveis, fixas e, portanto, confiáveis. No entanto, não somente os significados dessas marcas se modificam nas várias culturas, mas elas mesmas mudam ao longo da existência das culturas e dos sujeitos: os corpos se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas. Um investimento contínuo é realizado sobre eles: próteses, pinturas, aromas, adornos, roupas, tatuagens, implantes, cosméticos são agregados para se tornarem, também, códigos identitários. Hoje, salientam estudiosos como Chris Schiling (1997), o corpo está se tornando “um fenômeno de opções e escolhas.”

Por todas essas razões, seria pertinente, antes de tudo, indagar sobre os significados que, neste momento e nesta cultura, estão sendo atribuídos a uma dada aparência corporal; seria importante indagar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tornassem tão especiais; sobre os processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a “valer mais” do que outras. Porque, no fundo, é disso que se trata: não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um

jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação.

Kathryn Woodward afirma que a identidade “não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” e demonstra como as diferenças se estabelecem por meio de sistemas classificatórios (Woodward, 2000, p. 40). Tomaz Tadeu da Silva acentua também que identidade e diferença são inseparáveis e lembra que, “na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, identidade e diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade” (Silva, 2000, p. 80). Portanto, nem mesmo o corpo (tido, por muitos, como estável, universal e trans-histórico) pode servir como indicador definitivo e conclusivo das identidades. O corpo também escapa: ele é maleável; ele pode falar mil línguas, ter muitos significados... ele engana e ilude.

A sexualidade no alvo do olhar

O olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e torna-se mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade. Não seriam essas, afinal, as questões primeiras que são lançadas aos indivíduos? A “definição” sexual e de gênero resulta central; ela se constitui, via de regra, na referência primordial sobre os sujeitos.

Foucault (1982) inicia seu prefácio à *Herculine Barbin* perguntando: “Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?”. E assegura que a resposta das sociedades modernas ocidentais tem sido sempre afirmativa. Uma resposta que parecia – e que certamente parece ainda hoje – indubitável. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, é difícil aceitar a incerteza, a fluidez, a pluralidade ou a inconstância que os estudiosos e estudiosas culturais contemporâneos insistem em afirmar serem características das identidades na pós-modernidade. Lynne Segal lembra:

(...) quando se chega a questões de identidade sexual, a “construção social da identidade” deve inevitavelmente dar lugar aos imperativos da biologia e da natureza. Você pode aceitar que os comportamentos sociais que rotulamos como “masculinos” ou “femininos” – isto é, questões de gênero – sejam socialmente definidos. Mas o que é socialmente construído ou culturalmente definido acerca da sexualidade? (Segal, 1997, p. 184) (grifos no original).

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter

fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da “natureza” parecem falar mais alto.

Nos últimos três séculos, segundo Michel Foucault, o sexo foi “colocado em discurso” (1988). Contrariando todos aqueles que deram extremo destaque à repressão exercida sobre a sexualidade, Foucault afirmou que desde então se falou muito nela. Nesse processo produziu-se (e continua a se produzir) um “saber sobre o prazer” e, simultaneamente, o “prazer de saber”. Desde então, a sexualidade vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados. Não basta, contudo, apenas descrevê-la ou demarcá-la como uma área multidisciplinar, é preciso reconhecer que essa foi – e é – uma área em disputa. Estado, igreja, ciência – instituições que, tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade. Já não se trata, apenas, de campos teóricos ou instituições sociais tradicionais disputando a primazia para delimitar os saberes pertinentes e as práticas adequadas ou legítimas; ao seu lado, geralmente como contraponto e oposição, expressam-se novos movimentos sociais, liderados por feministas e por “minorias” sexuais, com outras concepções, novos discursos e outra ética.

Se agora, mais do que nunca, são múltiplos e conflitantes os discursos interessados na sexualidade, é preciso reconhecer que alguns discursos se revelam privilegiados nessa disputa política: eles carregam a força da tradição, sugerindo uma legitimidade dificilmente questionada. Refiro-me às formulações construídas pela linguagem médica, marcadas pela autoridade da ciência, um selo quase sempre confiável. O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os seres humanos, independente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo. A biologia é, supostamente, imutável, está fora da história e escapa da cultura e tudo isso parece particularmente “verdadeiro” quando o tema é a sexualidade. Nesse caso, a abordagem mais recorrente é aquela que remete a um determinismo biológico. Essa é a

compreensão primeira ou primária e, como uma decorrência, é também a mais persistente. A sexualidade funda-se, nessa perspectiva, num atributo biológico que pode ser compreendido como constituindo sua origem, seu núcleo ou sua essência. Operam, também, sob uma ótica *essencialista*, todas aquelas interpretações que atribuem a origem da sexualidade a um impulso ou uma pulsão inata. Mesmo que esse impulso ou pulsão não seja reconhecido como “biológico”, num sentido estrito, ele é tomado como um atributo inerente e universal, como a essência ou a base da experiência e da vida sexual de todos os seres humanos.

Numa posição que busca se afastar, aparentemente, da perspectiva determinista e essencialista, admite-se que as formas de viver a sexualidade são influenciadas pelo meio cultural. Afirma-se que os sujeitos aprendem, no interior da cultura, determinados comportamentos e atitudes que, naquele ambiente, são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais. Reconhece-se, nesse caso, que há variantes nos modos e códigos, mas continua-se afirmando que a cultura opera sobre uma base. Carole Vance denomina essa perspectiva de “modelo de influência cultural” (1995), afirmando que esse foi o modelo dominante no terreno da antropologia praticamente ao longo de todo o século XX (pelo menos entre 1920-1990). A pesquisa empreendida por muitos antropólogos e antropólogas, principalmente a de caráter etnográfico, conseguiu demonstrar a variabilidade de manifestações da sexualidade entre vários grupos e povos, mas não teria rompido com a existência de um núcleo sexual comum a todos os seres humanos. É preciso notar, no entanto, que esse modelo, ao compreender a sexualidade como *influenciada* pela cultura, continua colocando-a num outro lugar, numa ordem não cultural.

A perspectiva que estabelecerá uma contraposição mais efetiva à vertente essencialista é a do *construccionismo social*. Voltando-se precisamente para a cultura, essa perspectiva afirma o caráter construído, histórico, particular e localizado da sexualidade. Acentua que práticas sexuais aparentemente idênticas podem ter – e efetivamente têm – significados muito distintos em várias culturas, tanto coletiva como subjetivamente. Muitos estudiosos e estudiosas assumem, atualmente, essa posição, o que permite Carole Vance afirmar que “a crescente popularidade do termo ‘construção social’ obscurece o fato de que os construccionistas¹ têm empregado este termo de diversas maneiras” (Vance, 1995, p. 16). Essas diferentes compreensões não podem, contudo, ser tratadas como triviais.

Para além da admissão de distintos significados atribuídos a práticas sexuais semelhantes, alguns estudiosos e estudiosas afirmam que a escolha do objeto sexual também se constrói socialmente. Segundo esses, não haveria qualquer predisposição intrínseca, biológica ou psicológica, na base de uma identidade heterossexual, homossexual ou bissexual. A “direção do interesse erótico” seria construída a partir das muitas possibilidades de vivência da se-

xualidade, na dependência das histórias pessoais e subjetivas, dos significados culturalmente atribuídos a essas possibilidades etc. Nesse caso, afirma-se que o alvo do desejo sexual é socialmente produzido. Uma outra perspectiva construcionista, ainda mais radical, considera que o próprio desejo sexual é construído pela cultura e pela história. A idéia é de que o corpo dispõe das possibilidades para criar o desejo sexual mas o desejo surgirá – ou não – dependendo das circunstâncias culturais e históricas. Não haveria, nesse caso, uma pulsão ou energia “latente” que seria despertada ou desenvolvida; mas seriam as próprias condições culturais que produziriam o desejo sexual (Vance, 1995).

O construcionismo também adquire conotações distintas quando formulado por estudiosos e estudiosas culturais ligados ao pós-estruturalismo. Essa vertente entende que a linguagem exerce uma função central no processo de construção social. “Não se trata de uma construção social qualquer”, como lembra Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 99), “mas daquelas que resultam de práticas e de atos lingüísticos e que resultam em produtos também lingüísticos, discursivos, textuais”. O grande exemplo desse olhar em relação à sexualidade é precisamente Michel Foucault. A sexualidade teria de ser compreendida, nessa ótica, através dos discursos que sobre ela se fizeram e se fazem. Foucault preocupou-se, pois, em saber como o sexo foi “colocado em discurso”, que instâncias produziram os discursos e que efeitos teve todo esse processo.

Debates notáveis são freqüentes entre teóricos, teóricas e militantes ligados aos movimentos sexuais; distintas posições e formas de compreensão desse campo também são comuns nas conversas cotidianas, nas mais variadas situações e práticas sociais. Os confrontos estão distantes de posições conclusivas ou conciliadoras, mas, apesar dessa multiplicidade de perspectivas, tornou-se generalizada, hoje, a crítica àquelas pessoas que reduzem a sexualidade ao plano biológico. É cada vez mais insustentável a compreensão simplificadora de um campo tão contestado e múltiplo. Certamente não se colocam dúvidas de que a experiência da sexualidade envolve o corpo; mais do que isso, de que ela é exercida, fundamentalmente, através do corpo. Mas argumenta-se que constitui uma armadilha se deixar levar pela tentação de contrapor corpo e sociedade, sexualidade e cultura. O corpo não pode ser compreendido como uma entidade “simplesmente” biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é, ele próprio, significado na e pela cultura. Jeffrey Weeks, um destacado estudioso dessas questões, afirma: “as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressadas ‘espontaneamente’, sem transformações muito complexas” (Weeks, 1993, p. 21).

Linguagem, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes, atributos biológicos constituem a sexualidade, em combinações e articulações complexas. Tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de “imperativos bio-

lógicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. Isso aponta para o fato de que as identidades precisam ser compreendidas sob uma ótica política. Nomeadas no contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão “normais” que *não precisam dizer de si*; enquanto outras se tornam “marcadas” e, geralmente, *não podem falar por si*.

Identidades marcadas/Identidades invisíveis

Que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são *diferentes* – é a resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes... de quem?

A busca da resposta obriga-nos a estabelecer algum tipo de comparação, analogia, confronto. Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes.

Numa investigação realizada numa escola inglesa freqüentada por jovens da classe trabalhadora, uma adolescente, Teresa, conta ao pesquisador a respeito da gangue da qual ela fazia parte. Era uma gangue de garotas que costumava humilhar outros estudantes, especialmente um garoto, dizendo que ele era “*queer*”². Lembrando dessa situação, Teresa acusa a si mesma de ser “horrível” e diz que chamava o garoto de uma porção de “coisas” as quais, naquela época, ela nem sabia realmente o que significavam. “Como era o garoto?” – pergunta o pesquisador. Ela responde: *Ele era mesmo muito quieto e ... costumava ter sempre sua lição feita, usava o uniforme; nenhum de nós usava o uniforme da escola. Ele usava. Esse tipo de coisa. Então ele era só diferente, eu acho, só diferente. Quero dizer, isso era só uma forma de insultá-lo...* (citação por Epstein, 1998, p. 99) (grifo meu).

O garoto limpo, uniformizado, ordeiro, com as lições de casa feitas talvez parecesse pouco “masculino”: ele se afastava da representação de masculinidade dura que, supostamente, seria “normal” entre a classe operária.

Na sociedade brasileira, apesar do proclamado “pluralismo cultural” e da “democracia racial” tão decantada em verso e prosa, parece fácil fazer um exercício de apontar quais as identidades raciais ou sexuais que são diferentes, “marcadas”. Não por acaso, num encontro acadêmico recente, a expectativa em relação à mesa temática sobre questões raciais era de que ali fossem discutidas

as condições de vida dos negros/as ou, talvez, dos grupos indígenas brasileiros (mas não dos sujeitos brancos). É muito freqüente a afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural – o que deixa subsumidas as profundas divisões (e conflitos) que a constituem. No Brasil, operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão (Louro, 1998). As *outras* identidades são constituídas, precisamente, como “outras” em relação a essa referência; em relação à identidade que, por se constituir na norma, no padrão e critério, goza de uma posição não-marcada ou, em outros termos, é representada como “não-problemática”. Causaria estranheza se alguém, ao se apresentar diante de um grupo, afirmasse: “eu sou heterossexual”. A estranheza advém exatamente do fato de que se espera que todos sejam (ou pelo menos devam ser) heterossexuais, daí que a notícia relevante seria uma afirmação distinta: “eu sou homossexual” ou “eu sou bissexual”. A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se torna marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma.

Nas escolas, não apenas as diversas áreas ou disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais); mas todos os “textos”³, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica. As práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero (Corrigan, 1991; Thorne, 1993; Mac an Ghail, 1994; Louro, 1995, 1997, 1998, 1999; Britzmann, 1996; Epstein e Johnson, 1998; Epstein, 1998; Felipe, 2000; Fraga, 2000).

No desenvolvimento desse tipo de análise, precisamos evitar, contudo, a armadilha da reafirmação de binarismos ou da vitimização dos “dominados”. Este raciocínio sugere posições fixas, seguras, estáveis. Ao afirmarmos o caráter relacional e múltiplo das identidades, sua fluidez e sua inconstância, estamos sugerindo uma abordagem muito mais complexa. Articulando-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade são – todas – constituídas por (e constituintes de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades *se fazem* em meio a relações políticas.

Isso não quer dizer, obviamente, que todas as identidades sejam representadas do mesmo modo, que as culturas não as hierarquizem ou, ainda, que não haja notáveis histórias de opressão sobre determinadas identidades. O que essa

perspectiva implica é a compreensão de que todas as identidades são produzidas culturalmente, inclusive aquelas que, por se constituírem na norma, são, paradoxalmente, tão evidentes que se tornam invisíveis. O que se passa a admitir é que *nenhuma identidade é natural*.

A identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, “natural”. Apenas muito recentemente, em consequência da maior divulgação dos estudos feministas e do crescimento da teorização homossexual, é que se passou a interrogar também sua produção.

Curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada. Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a “aquisição” da heterossexualidade. Parece um contra-senso a realização de um esforço tão grande para assegurar algo que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, seguindo a própria “imposição” da natureza. Contudo, o tal desenvolvimento esperado, desejado e previsto não está assegurado, o que justifica pôr em funcionamento um processo de heteronormatividade. A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar.

A observação de uma aula de Educação Física pode ser ilustrativa desse processo. Neste caso, a professora pedia aos alunos alguns exercícios de alongamento e flexão; o espaço pequeno, característico das escolas públicas brasileiras, obrigava-os a ficarem muito próximos uns dos outros. O pesquisador, então, relata:

(...) toda vez que flexionavam o tronco, as nádegas ficavam à altura do rosto dos que estavam imediatamente atrás. Assim sempre que a atividade era mostrada pela professora, um burburinho tomava conta da sala, seguido de uma mudança de posição para fazer o exercício. A maioria acabava ficando de costas para as paredes do fundo ou das laterais para “proteger” os tra-seiros de um olhar tão próximo. No final da aula, a professora colocou uma música para relaxamento e pediu que ficassem em duplas para fazerem exercícios de massagem um no outro. Dois meninos ficaram juntos, um deles, antes de começar a atividade, olhou para mim e balançando a cabeça disse: “é brabo ter que fazer massagem em homem” (Fraga, 2000, p. 153).

Parece necessário exorcizar, de algum modo, qualquer sugestão ou indício de atração por alguém do mesmo sexo. A suspeita desse desejo entre meninos e homens é especialmente assustadora. A masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em contraposição à feminilidade, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Tornar-se masculino pode implicar na combinação de

uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não podem sugerir nada de feminino.

Em outra situação de aula, esses mesmos adolescentes, relata Alex Fraga, precisaram ser “convencidos” pela professora de que os exercícios rítmicos que fariam, embora acompanhados por música, manteriam as mesmas características de sempre, isto é, não se constituiriam numa atividade de dança. Após alguma hesitação e “cara amarrada”, eles acabaram por realizá-los, mas passaram a mostrar em seus corpos, deliberadamente, que eles não possuíam a graça nem o ritmo “próprios” das meninas. Os exercícios, diz o pesquisador, foram realizados “de uma forma ‘desengonçada’, ‘naturalmente’ desajeitada, na qual procuravam deixar evidente que essa solicitação corporal não era correspondente à ‘verdadeira’ habilidade masculina” (Fraga, 2000, p. 121). As marcas das identidades “do outro” não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas. É preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado.

Contemporaneamente, as fronteiras de gênero e de sexualidade são, mais do que antes, muitas vezes borradas, atravessadas e subvertidas; no entanto, a reiteração da norma, da classificação e do ordenamento continua sendo exercida. De algum modo “instalada” na instituição escolar, a norma anuncia-se nas falas e gestos dos adultos e das crianças. Ela pode tomar, por exemplo, a forma de um “insulto” gritado no meio de uma briga: “Sai, Cazuzu, viado com AIDS!” – expressão utilizada por um grupo de meninos para designar um outro com quem haviam se confrontado na escola (conforme relata Rosimeri Aquino da Silva, 1999, p. 34).

A demarcação de fronteiras tem importantes efeitos simbólicos, sociais e materiais. É preciso demarcar o lugar do outro – simbolicamente, indicando o que significa estar lá; social e materialmente, excluindo e separando o sujeito que o ocupa. A linha divisória também diz dos limites da identidade hegemônica. Há que notar que, se a identidade normal é a grande referência, ela também se produz tomando o outro como limite e fronteira. Rejeitado ou negado, o “outro” é, ao mesmo tempo, indispensável. Stuart Hall, retomando o pensamento de Derrida, Butler e Laclau, afirma que

é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (Hall, 2000, p. 110).

Isso leva a pensar não só que as identidades são construídas na diferença, mas também – o que é mais perturbador – que elas são constantemente “desestabilizadas por aquilo que deixam de fora” (Hall, 2000, p. 111).

O *locus* da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se “problemático”, escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. A mãe e a prostituta, a garota boazinha e a má podem assumir outras designações, mas continuam acenando para uma divisão e um sistema classificatório que toma a sexualidade como referência.

Numa grande escola pública de Porto Alegre, as jovens eram divididas entre “as loucas” e “as quietinhas”. Um dos rapazes assim as definiu para a pesquisadora: “As loucas não respeitam a gente, fazem piadinhas quando o cara passa pelo corredor, chamam de gostoso e são capazes até de passar a mão na bunda da gente” (Silva, 1999, p. 85). Essas garotas incomodam, já que contrariam a posição sexual que, tradicionalmente, lhes é atribuída na cultura; elas, de fato, assumem a posição-de-sujeito que seria esperada dos rapazes. Talvez não seja desimportante o fato de que o jovem depoente fazia parte do Diretório de Tradições Gaúchas da escola. Sua filiação a uma das “tribos” do colégio, voltada ao cultivo da tradição, provavelmente contribuía para torná-lo mais crítico dos “avanços” das meninas.

Como inúmeras outras escolas, essa também é povoada por “tribos”, grupos que procuram se apresentar de uma forma distinta dos demais e unificada por uma linguagem e aparência. Esses adolescentes e jovens agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem reconhecer seu pertencimento a um determinado grupo cultural. Em alguma medida, é possível atribuir às tribos uma espécie de “celebração da singularidade cultural”, estendendo a afirmação que Kathryn Woodward (2000) faz a respeito dos “novos movimentos sociais”, empenhados, atualmente, numa política de identidades e na luta contra formas específicas de opressão. Nessa escola, “os góticos, os ripongas, os punks, os metaleiros, os gaudérios, os hip-hops, as patricias, os maurícios, os nerds e as loucas, também chamadas em alguns contextos de guerreiras ou justiceiras” constituíam as tribos identificadas por Rosimeri Aquino da Silva (1999, p.64). Suas falas, corpos e gestos faziam a demarcação simbólica e também material e social de suas diferenças e de seus lugares.

Na literatura acadêmica, as análises sobre grupos juvenis dirigiam-se, tradicionalmente, para os grupos masculinos e, apenas nos últimos anos, a partir de algumas estudiosas culturais feministas, os grupos de garotas ganharam visibilidade. De certa forma, como acentua Hudson (citada por Máirtín Mac an Ghaill, 1994), “nossas imagens da adolescência (...) são imagens masculinas”. Ela comenta:

(...) se a adolescência é caracterizada por constructos masculinos, então, qualquer tentativa feita pelas garotas de satisfazer as demandas da sociedade ligadas à adolescência implica, para elas, apresentar não apenas falta de maturidade (já que a adolescência é dicotomizada com maturidade), mas também falta de feminilidade (Hudson, apud Mac an Ghail, 1994, p. 122).

Também não é incomum atribuir-se uma sexualidade distorcida ou desviada àqueles grupos de garotas que se representam como “encrenqueiras”, “indisciplinadas”, para usar o jargão escolar, e que desafiam as normas tradicionais de gênero. Na escola referida, uma das “loucas”, expondo sua forma de ser mulher, assim explicou à pesquisadora porque fizera um aborto:

(...) porque tinha outros planos, queria fazer uma faculdade, ter uma profissão, ser independente e, principalmente, não queria ser igual a todas as mulheres da sua família, cheias de filhos desde muito novas, sempre limpando a casa, passando trabalho e apanhando de algum “gambá”... (Silva, 1999, p. 85).

Sua referência – as outras mulheres da família – constitui a identidade na qual “a louca”, “a guerreira” não quer se reconhecer. A jovem projeta e constrói uma outra identidade feminina para si, o que não impede, contudo, que a identidade negada, aquela que ficou de “fora” também esteja lhe constituindo.

Os corpos de adolescentes e jovens, em sua pluralidade de tribos e gangues, desafiam, espetacularmente, as divisões dicotômicas. A multiplicidade de modos de ser e de aparecer coloca sob suspeita as definições tradicionais de classe, gênero, sexualidade, etnia. Outras divisões se instauram, é verdade; fronteiras são rompidas enquanto outras se constroem. Mas esses grupos juvenis (por vezes de forma mais expressiva do que grupos de adultos ou de crianças) mostram claramente o quanto intervêm em seus corpos para torna-los representativos de uma identidade própria. Membros de uma tribo devem, como qualquer outro grupo cultural, compartilhar os mesmos códigos, falar a mesma linguagem e, nesse caso, buscar a mesma aparência. A noção do “corpo como um projeto”, utilizada por estudiosos como Chris Schilling (1997), cabe bem aqui. Ela expressa a operação deliberada, empreendida pelo próprio indivíduo, de tornar evidente e reconhecível, através da aparência física, uma determinada identidade – o que esses garotos e garotas tanto se empenham em realizar.

É possível concordar com Stuart Hall (2000, p.104) quando ele diz que a identidade é um desses conceitos que a perspectiva desconstrutiva colocou “sob rasura”; isto é, conforme ele explica, um conceito que talvez “não (seja) mais ‘bom para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída”. Mas Hall segue dizendo que já que conceitos como este não foram “dialeticamente superados” ou efetivamente substituídos, temos, de algum modo, de continuar pen-

sando com eles, “embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas”. Parece-me que, no terreno da teorização educacional, o conceito de identidade cultural, tomado no seu caráter de multiplicidade, fluidez e instabilidade ainda pode ser útil. Não só porque são escassos os estudos e as pesquisas que se valem dele, mas porque pode ajudar a analisar uma dinâmica que freqüentemente é desprezada ou negada.

Os conceitos de identidades sexual e de gênero – desde que libertados da dicotomia com que a princípio foram empregados – parecem-me, ainda, instigantes e produtivos, talvez muito especialmente porque, no âmbito da educação, possam contribuir decisivamente para fazer “aparecer” os corpos aí sempre tão escondidos e suspeitos.

Notas

1. Em inglês, o termo é *constructivist* (e *constructivism*). Na tradução do artigo citado, de Carole Vance, publicado na revista *Physis*, foi utilizado “construtivista” e “construtivismo”. No entanto, optei, aqui, pela expressão construcionistas e construcionismo, “para evitar associações com o construtivismo psicológico de inspiração piagetiana” (copiando a solução adotada por Tomaz Tadeu da Silva na tradução do texto de Judith Butler, “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”, que integra o livro *O corpo educado*, organizado por mim para a editora Autêntica, em 1999).
2. O termo significa estranho, não convencional e também é utilizado, de forma pejorativa, para designar *gays* e lésbicas. Atualmente, o próprio movimento homossexual, através de uma de suas vertentes, passou a assumir a expressão, de forma afirmativa, para expressar suas posições políticas e teóricas.
3. Estou utilizando aqui “texto” tal como vem sendo empregado nas análises educacionais que se remetem às teorizações pós-estruturalistas, isto é, como uma “gama ampla e diversificada de artefatos lingüísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral – docente ou discente – em sala de aula (cf. Tomaz Tadeu da Silva, 2000, p. 107).

Referências Bibliográficas

- BRITZMANN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 21, n.1, jan/jul.1996: 71-96.
- CORRIGAN, Philip. “Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”. In Henri Giroux (Org.) *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Nova York: State University of New York Press, 1991: 196-216.
- EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press, 1998.

- EPSTEIN, Debbie. "Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sisies'. In Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey e Janet Maw (Orgs.) *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998: 96-108.
- FELIPE, Jane. "Governando mulheres e crianças: Jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX". Porto Alegre, Tese de Doutorado de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. Vol. I. A vontade de saber*. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Herculine Barbin. O diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRAGA, Alex. *Corpo, identidade e bom-mocismo. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HALL, Stuart. "Quem precisa da identidade?" In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 103-133.
- HOOKS, bell. "Eros, erotismo e o processo pedagógico". In: Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 113-123.
- LOURO, G. "Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares". In: Luiz Heron Silva (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998: 33-47.
- _____. "Produzindo sujeitos masculinos e cristãos". In Alfredo Veiga-Neto (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 83-107.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. "Pedagogias da sexualidade". In Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 7-34.
- MAC ANGHAILL, Máirtín. *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- SCHILLING, Chris. "The body and difference" In Kathryn Woodward (Org.). *Identity and Difference*. Londres: Sage e The Open University, 1997:71-100.
- SILVA, Rosimeri Aquino. "Sexualidades na escola em tempos de AIDS". Dissertação de Mestrado de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Teoria cultural e Educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). "Pedagogia como diferença". In Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 73-102.
- THORNE, B. *Gender play. Girls and boys in school*. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

VANCE, Carole. "A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico". *Physis. Revista de saúde coletiva* 5(1): 7-31.

WEEKS, Jeffrey. *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Trad. Alberto Magnet. Madrid: TALASA, 1993.

WOODWARD, Kathryn. "Identidade e diferença" In Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000: 7-72.

Agradeço especialmente a meus ex-orientandos Rosimeri Aquino da Silva e Alex Branco Fraga pelos sensíveis registros que fizeram das falas de adolescentes e jovens em suas dissertações de mestrado. Elas se mostraram muito importantes para o desenvolvimento dos argumentos deste artigo.

Guacira Lopes Louro é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua São Manoel, 1780/410
Porto Alegre – RS
90620-110
E-mail: gllouro@portoweb.com.br



MULHERES EM MOVIMENTO:

imagens femininas na *Revista Educação Physica*

Silvana Vilodre Goellner

RESUMO – *Mulheres em movimento: imagens femininas na Revista Educação Physica.* Este texto trata de diferentes imagens do corpo da mulher. Mais particularmente, das práticas corporais e esportivas e a da visibilidade do corpo feminino no início deste século. Discute algumas modificações políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira da atualidade, cujas conseqüências, ao mesmo tempo que possibilitam a exibição do corpo feminino, promovem também estratégias para seu ocultamento. Refere-se a três temas específicos: beleza, maternidade e feminilidade. A pesquisa a que se refere este texto busca mostrar imagens da mulher presentes no primeiro periódico específico da Educação Física – a *Revista Educação Physica* – publicada entre 1932 e 1945. **Palavras-chave:** *corpo, mulher, educação física.*

ABSTRACT– *Women on movement: female images in the Physical Education Review.* This paper addresses different images of the woman's body. More specifically, it refers to the corporal and sportive practices, as well as to the visibility of the feminine body in the 30s and 40s of this century. It discloses some political, economical and cultural modifications in the Brazilian society at that period, which had the consequence of permissibility of the exhibition the feminine body, while, at the same time, promoted strategies for its concealment. The paper refers to three specific topics: beauty, motherhood and femininity. This research aims at showing the images of women that were portrayed in the first magazine about Physical Education – *Revista Educação Physica* – published between 1932-1945. **Key-words:** *body, woman, physical education.*

Esse texto¹ diz sobre imagens da mulher. Imagens produzidas no passado que, ao serem lembradas, dizem do tempo presente, porque nele interpretadas, e dizem do futuro, porque já gravadas no nosso imaginário e na sensibilidade e inteligibilidade pelas quais as olhamos/entendemos e imaginamos o vir a ser.

Trata-se de imagens ao mesmo tempo genéricas, que expressam uma forma estética de exibir e de olhar o corpo feminino, e específicas, porque escolhidas em uma única fonte de pesquisa: a *Revista Educação Física*. Imagens coletivas e individuais, porque representativas de determinados valores sociais do tempo em que foram elaboradas e porque marcadas pelo olhar e pela história particular de quem as registrou/elaborou e de quem as viu/vê/ ou leu/lê.

Se esse texto diz sobre imagens da mulher, diz também sobre o primeiro periódico específico da Educação Física publicado no Brasil. Diz da Educação Física e de um período historicamente situado: 1932, quando da sua primeira edição e outubro de 1945, quando da última.

Entendendo as imagens não apenas como algo que pode ser apreendido pela acuidade visual mas como representação de sensações, ideologias, valores, preconceitos e mensagens, procuro apresentá-las utilizando-me de uma forma narrativa que procura arrancá-las de um esquecimento/desconhecimento que é meu, que é da Educação Física e que é do meu tempo. Costuro interpretações através dos vestígios e testemunhos que escolhi para pesquisar, e da minha imaginação, originada de um desejo que parte de um sentimento particular que é único e também diverso porque está inserido nas escolhas e nas pesquisas que a minha área de estudo vem produzindo no que diz respeito à interpretação e explicação de sua própria construção histórica.

Escrevo, portanto, a partir de imagens e textos escolhidos e narrados por um modo de investigar que, ao buscá-los no momento da sua produção, se propõe a apresentá-los dentro do que hoje podemos conhecer da *Revista* em que foram registrados e da mediação que me é possível estabelecer entre o passado e o presente.

Produzida num tempo de significativas mudanças econômicas, sociais e culturais na e da sociedade brasileira, a *Revista Educação Física* expressa e registra, nas suas páginas, diferentes perspectivas de educar o corpo de mulheres e de homens, cuja energia física é observada como potencializadora de um gesto eficiente capaz de produzir mais e com maior rapidez.

O temor à degenerescência da raça e o robustecimento da força produtiva necessária ao desenvolvimento da economia nacional evocam um maior controle sobre o corpo, objetivando resguardar e canalizar suas energias. Seja pela ótica do trabalho, seja pela do lazer, o trabalho corporal é reconhecido como essencial ao desenvolvimento da nação, porque é capaz de mobilizar, simultaneamente, duas energias: a do corpo individual e a do corpo social.

Movimentar o corpo indolente e preguiçoso, mais do que uma vontade individual, é também uma intervenção política de controle e de cerceamento,

pois sobre ele depositam-se saberes e poderes disciplinares orientados pela lógica do trabalho e da produção. Razão pela qual, as práticas corporais e esportivas são amplamente incentivadas pois, como possibilidade de divertimento e disciplinação, tornam-se representativas de uma sociedade que, para se coroar, prescinde tanto da liberação como da canalização produtiva de um gesto educado.

No Brasil, é a partir dos anos 30 que o Estado instituído se empenha em concretizar várias ações no campo específico das práticas corporais e esportivas, identificando a Educação Física e o esporte como espaços de intervenção na educação dos cidadãos, no sentido da valorização do corpo esteticamente belo e do aperfeiçoamento físico de corpos saudáveis e aptos, capazes de enfrentar os desafios da vida modernizada.²

A euforia da e para com a Educação Física exige e provoca a produção e a circulação de informações, tanto no que diz respeito à divulgação das conquistas e dos méritos esportivos de grupos e indivíduos como ao aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógicos sobre as diferentes possibilidades de movimentação do corpo. Uma vez criada a representação da necessidade de um cuidado corporal para a aquisição e preservação da saúde, da beleza e da força produtiva, fazem-se necessárias atitudes e situações voltadas para a consolidação dessa afirmação.

Respondendo às inquietações e às exigências de professores/as, treinadores/as, atletas e simpatizantes das práticas corporais e esportivas, em maio de 1932, surge o primeiro periódico específico da área da Educação Física: a *Revista Técnica de Atletismo e Sports* que, a partir de seu terceiro número passa a chamar-se, simplesmente, *Revista Educação Physica*³. Há que referenciar, ainda, que o campo esportivo encontra-se, nesse período, em plena expansão, engendrando uma série de intervenções de indivíduos e categorias profissionais no que respeita a sua estruturação.

As práticas esportivas, presentes na sociedade brasileira desde o século XIX, vão incorporar nas primeiras décadas deste século o discurso do olimpismo, modificando seu acontecer: criam-se e ampliam-se as federações e confederações, institucionalizam-se os campeonatos, classificam-se os atletas por categorias, redefinem-se as modalidades esportivas. Ou seja, consolida-se o campo esportivo que, simultaneamente, produz e é produzido por novos discursos, produtos e representações⁴.

Criada no Rio de Janeiro por um grupo de professores civis de Educação Física, liderados por Oswaldo Rezende e Paulo Lotufo⁵ e financiada por uma editora particular, a Cia. do Brasil, a *Revista Educação Physica* conta com o apoio de alguns nomes importantes da Educação Física da época, como por exemplo, Américo Netto, professor da Escola de Educação Física do Governo do Estado de São Paulo; Henry Sims, Diretor da Associação Cristã de Moços do Rio de Janeiro; Fred Brow, técnico da Confederação Brasileira de Desportos; Georges Summers, membro da Associação Cristã de Moços da América do Sul; Coelho Neto, escritor, entre outros.

Nos seus primeiros números, além dos textos escritos por esses autores, os editores recorrem a outros articulistas e à tradução de artigos estrangeiros para viabilizar material a ser publicado e, assim, garantir não só a regularidade e continuidade da publicação, mas também assegurar ao periódico um perfil científico, transformando-o em uma fonte de consulta para profissionais da área e leigos interessados na Educação Física e nos esportes⁶.

Identificada como uma das primeiras publicações a atender um público diverso cujo interesse comum demarca uma especificidade – a Educação Física e os esportes –, este periódico teve uma ampla circulação, fato que pode ser evidenciado quando se observa o número de correspondentes, redatores nacionais e internacionais e representantes, descritos na ficha técnica de vários de seus números. Encontram-se registros de representantes da *Revista* em vários Estados do território nacional, diferentes países da América do Sul e alguns países europeus.⁷

Vários de seus editais evidenciam o público para o qual a revista está destinada. Vejamos parte de um deles:

*Aos professores e técnicos porque é uma biblioteca condensada e de todos os assuntos relativos à sua profissão, através da qual poderão manter em dia os seus conhecimentos e aumentar o acervo de sua cultura especializada. Aos diretores de colégios porque contém instruções oficiais comentadas e especificadas para o ensino da Educação Física nos estabelecimentos de ensino, facilitando-lhes assim uma direção racional e completa. Aos inspetores de ensino porque os põe a par dos programas de ensino e dos meios que facilitam à fiscalização que lhes incumbe em todos os sentidos. Aos médicos especializados em Educação Física porque publica as mais modernas teorias, observações e experiências sobre a medicina em geral aplicada à Educação Física e aos desportos. Aos alunos de todos os cursos de Educação Física porque contém instruções, estudos e observações sobre todas as matérias adotadas nos cursos da Escola de Educação Física e desportos. Aos pais de família porque cogita, de forma particularizada, da educação integral dos seus filhos. A todos enfim que se interessam pela sua própria saúde, pela conservação de suas qualidades físicas desenvolvidas e pelo aperfeiçoamento das qualidades morais.*⁸

Se a *Revista Educação Physica* foi importante no momento de sua circulação, ainda o é na atualidade, porque permite conhecer a produção de diferentes mulheres e homens, cujas contribuições marcaram o fazer da Educação Física, pelo que explicitaram e/ou deixaram de explicitar. Permite, também, passear por um tempo que é passado e é presente pois, apesar de distante na cronologia, carrega em si proximidades com representações, conceitos e preconceitos, formulações teóricas, construções estéticas, políticas e ideológicas desse tempo que é hoje e que é nosso.

A *Revista Educação Physica*, embora não trate especificamente da Educação Física feminina, reproduz, cria e recria diferentes imagens do corpo da mu-

lher; imagens descritas em palavras, imagens desenhadas e fotografadas que representam corpos reais e idealizados e que são assumidas ou não pelas leitoras: imagens que registram corpos estáticos ou em movimento, sobre os quais circulam diferentes tensões – curiosidade e desconsideração, liberdade e vigilância, transgressão e adequação, exibição e ocultamento, sensualidade e ascetismo.

Ainda que seja impossível falar no singular – “corpo da mulher” – porque as mulheres são diversas entre si, portadoras de variados interesses, necessidades, vontades, desejos, sentimentos e formas de ver o mundo e a si mesmas e porque de diferentes raças, classes, religiões, idades e grupos sociais, no que se refere às imagens do feminino, a *Revista Educação Physica* pouco movimento confere à tensão entre o singular e o plural.

Ao desenhar identidades visuais e comportamentais, toma como referência a mulher adulta jovem, branca, saudável, heterossexual e de classe média, para as quais as atividades físicas e esportivas, além de estarem relacionadas com a construção de um estado satisfatório de saúde, representam exercícios de sociabilidade que as afirmam em espaços tidos como de domínio masculino: a rua, o clube, a hípica, os estádios e ginásios, a piscina, as praças e parques, enfim, espaços urbanos que acolhem a prática da exercitação física.

Há, nas suas páginas, tanto o incentivo como a repressão à mulher no que diz respeito a sua vida individual e social. Mesclam-se diferentes conselhos, prescrições e recomendações, ora impulsionando-a a transgredir determinados códigos sociais e sexuais tomados como naturais, ora cerceando possíveis ousadias.

Discursos progressistas e moralistas recheiam com entusiasmo e emoção as suas páginas, seduzindo e desafiando mulheres tanto para a exibição como para o ocultamento de seus corpos, forjando e criticando novas formas de cuidar de si, reforçando e amenizando a exibição pública do seu corpo como pertencente ao universo pagão das impurezas e obscenidades.

A *Revista Educação Physica* exhibe diferentes recomendações para as mulheres. Se, por um lado, critica a indolência, a falta de exercícios físicos, o excesso de roupas, o confinamento no lar, por outro, cerceia possíveis atrevimentos. Afirma um discurso voltado para a produção da “nova mulher”: moderna, ágil, companheira, responsável, capaz de enfrentar os desafios dos novos tempos. No entanto, a representação construída desta “nova mulher” traz poucas possibilidades de construção de um efetivo projeto de emancipação feminina, na medida em que suas “conquistas” devem estar ajustadas aos seus deveres. Dito de outra forma, precisa ousar sem com isso, esquecer de preservar suas virtudes, suas características gráceis e feminis nem abandonar o cumprimento daqueles deveres que, ao longo da existência, lhe foram designados: o cuidado com o lar e a educação dos filhos.

Teme-se, sobretudo, a dissolução da família, considerada como responsável pela manutenção da ordem social e pela educação da infância, potencial a ser desenvolvido para o enriquecimento da nação. Assim, sob a tutela da eugenia,

entendida neste período como uma ciência e como um movimento social, reforça-se a idéia do casamento e da reprodução como indispensáveis à preservação da higiene social e da ordem pública.

A ginástica, os esportes, a dança, o contato com a natureza, os banho de mar, os passeios ciclísticos, as caminhadas, à exposição do corpo ao sol, os cinemas, o *footing*, os saraus, os desfiles de moda, os concursos de beleza, as viagens, a patinação, o corso, conduzir o automóvel e a motocicleta, ao lado de outras práticas de lazer e divertimento, desenham o elenco das novas necessidades sociais, ao mesmo tempo que potencializam a visibilidade das mulheres no espaço urbano. São práticas incentivadas pela *Revista* e ao mesmo tempo colocadas em suspeição, visto que poderiam, se mal realizadas, romper com determinadas regras sociais e sexuais tomadas como naturais. E, por esse motivo, ameaçar a família nuclear urbana.

Ainda que a prática esportiva feminina não seja novidade neste tempo⁹, as mulheres não se eximem de ampliar e diversificar sua participação em competições, apesar de constituírem um número bem menor se comparada aos homens. Turfe, remo, natação, saltos ornamentais, esgrima, tênis, atletismo, arco e flecha, voleibol, basquetebol, ginástica e ciclismo são algumas das modalidades que, inicialmente, registram o maior número de atletas mulheres.

Atentos aos acontecimentos esportivos de sua época, os editores da *Revista Educação Physica*, se empenham em incentivar a prática esportiva feminina recorrendo a diferentes estilos discursivos e fontes iconográficas para fazer valer suas intenções. Divulgam idéias, produtos e serviços necessários à vida que se agita e que, num ápice, conferem às mulheres e às cidades um tom mais moderno e sensual.

Coragem, ousadia, liberdade de movimentos e ações, esperteza, sagacidade, sensualidade são atributos que compõem a imagem que a *Revista Educação Physica* identifica como própria da “nova mulher”. Trata-se de atributos originados do discurso e do desejo masculino porque, geralmente, são os homens que escrevem e ilustram suas páginas. São eles que atribuem mais ou menos voz à fala das mulheres, através de recomendações que delimitam, por exemplo, qualidades que definem sua feminilidade, cuidados com sua saúde reprodutiva, padrões estéticos, vestuário esportivo, conselhos morais, entre outros. São eles, também, que mostram o corpo feminino. Tais atributos também decidem o ângulo, o enquadramento, as qualidades técnicas da fotografia, bem como sua disposição no interior da *Revista*. Enfim, é esse conjunto de atributos que define o que – do corpo feminino – deve ser realçado ou escondido.

Apesar da predominância da escrita dos homens, também há, na *Revista*, a presença do discurso das mulheres, o qual é constituído não tanto por palavras mas por gestos fotografados, por imagens e silêncios.

Diferentes mulheres exibem seus corpos, posam para fotografias, simulam posturas que são perpetuadas em imagens afirmativas, que transmitem men-

sagem estéticas e ideológicas e que são gravadas na memória para que sejam entendidas. No espaço onde se mostram, as mulheres são sujeitos do discurso das imagens e de uma estética que busca generalizar traços e percepções a partir de um olhar que expõe o corpo como objeto de desejo, ao mesmo tempo que reprime o desejo aí despertado.

Esse discurso se faz sem contrapor-se ao masculino. Silencioso, reforça representações dominantes de beleza, saúde e feminilidade através da exposição de uma sensualidade cujos limites adquirem os contornos ditados pelo programa visual da *Revista*. Ou seja, dentro do que seus editores desejam publicar e dentro do que, neste tempo, era proibido e permitido divulgar, consoante não apenas preceitos éticos e morais mas também conhecimentos técnicos existentes de produção e reprodução de imagens.

As fotos de mulheres que a *Revista Educação Physica* exhibe são frases silenciosas. Dizem o que seus editores pretendem dizer, embora saibamos que as imagens adquirem significados não apenas pelo que exibem. Mas pelo que em nós reverbera no momento em que somos chamados à observá-las. Pelo que já é por nós conhecido e pelo que, do universo imagético, já está incorporado em nós. Afinal, as imagens não são apenas observadas por nossos olhos. Elas invadem nossos sentidos e deixam marcas no nosso corpo.

Por isso são atuais as imagens da *Revista Educação Physica*, ainda que publicadas há mais de meio século. Fazem parte da formação de nossa sensibilidade e inteligibilidade porque gravadas em nossa memória individual e social. Rememorar-las, trazê-las do passado é, portanto, compreender o presente. Ver-se nele e através dele. Interagir, dialogar, conhecer e intervir.

Na *Revista*, as imagens que retratam mulheres exibindo corpos belos, saudáveis e bem dispostos, ao se juntarem às palavras, adquirem um tom de ordem: “Faça ginástica”, “Aprenda a usar seus músculos corretamente”, “Verifique se sua beleza é moderna”, “Fortaleça seu busto”, “Ame a Pátria”... Ou seja: não coloque em dúvida o fato de fazer ou não ginástica, de usar ou não corretamente os músculos ou de amar ou não a Pátria. Simplesmente faça, use, ame.

Explicada através do seu corpo, a mulher ilustra e dá significado ao corpo da *Revista Educação Physica*, arregimentando sobre si textos e imagens que sugerem, direta ou indiretamente, aquilo que convencionalmente se designou como imperativo¹⁰ de seu sexo: seja bela, seja mãe e seja feminina.

Seja bela

Não é pequena a aproximação que a *Revista Educação Física* faz entre a prática de atividades físicas e a beleza feminina. Em várias das suas páginas, discursos e imagens exibem aos olhos do leitor e da leitora regras, cânones e ideais de perfeição corporal.

Entendendo a beleza não como um atributo natural das mulheres mas fruto de uma conquista que se viabiliza mediante um esforço individual e para o qual é necessário um trabalho árduo e constante que requer disciplina e dedicação, a *Revista* incentiva as mulheres a modificar seus hábitos e atitudes recomendando-lhes, por exemplo, banhos de mar, exposição ao sol, uso de vestimenta adequada, alimentação balanceada, cuidados com a pele e, principalmente, prática de atividades físicas. Para ser bela, há que fazer exercício físico, pois beleza exige movimento. Exige um corpo em movimento.

A proporcionalidade das formas físicas e a harmonia entre elas aparecem como requisitos constitutivos dos padrões e critérios de beleza pelos quais são julgados os corpos. Razão pela qual, é nas formas anatômicas que se depositam as recomendações e os conselhos para o embelezamento da mulher, cuja perfeição é ou não atingida consoante sua simetria e proporcionalidade. Segmentado, é na harmonia dos seus detalhes que o corpo, como unidade, adquire valor dentro de um padrão estético artisticamente construído.

Duas são as estéticas que, em diferentes momentos, inspiram a *Revista Educação Physica* a delinear padrões corporais: primeiro, a estética clássica simbolizada pela perfeição corporal atribuída às estátuas gregas; depois a estética dos modernos meios de produção e reprodução de imagens e informações, sobretudo, a fotografia e o cinema.

Se em alguns momentos as imagens e textos que circulam na *Revista Educação Physica* explicam/exibem uma representação de beleza que tem como sua expressão máxima a harmonia e a proporção das formas corporais, tentando reproduzir o que uma vez se considerou corpo verdadeiro de deuses e deusas, de heróis olímpicos ou de pessoas perfeitas, há, noutros, a modernização deste conceito de belo, trazido para outro tempo/lugar: para a moderna sociedade capitalista, onde são outras as regras culturais que regem as representações de beleza e onde são outras, também, as formas de produção e reprodução de imagens.

A fotografia, o cinema e a televisão, por exemplo, criam e traduzem percepções estéticas que olham e exibem o corpo feminino a partir de outra aparência e sensualidade, convertendo a imagem da mulher bela e sedutora em um ícone da sociedade de consumo, para a qual, além do corpo perfeito, para ser bela, é necessário ter qualidades capazes de seduzir e chamar para si o olhar do outro. Ser bela é ser, também, atraente e sensual.

O apelo que a *Revista Educação Physica* faz à capacidade que a mulher bonita tem de exercer atração e fascínio no sexo oposto não só a incentiva a cuidar de si, porque provoca uma identificação com um modo de ser civilizado e moderno, mas também a controla porque é ao julgamento do outro que deve agradar/responder. Imagem e texto afirmam, por exemplo, que para ser belo o corpo da mulher deve ser forte, ágil, harmonioso e atlético. No entanto, não pode deixar de ser gracioso, delicado e fértil, pois é na feminilidade que reside o maior encanto da mulher e, também, o que a diferencia do homem.

Ao mitificar a beleza feminina, atribui à mulher a condição de ser desejada mediante sua capacidade de se fazer desejar, e ao homem, a condição de ser, acima de tudo, desejante. Nesse aspecto, a beleza passa a ser observada como um critério de seleção através da qual as mulheres disputam, por exemplo, o mercado de casamentos. Afinal, estamos falando dos anos 30 e 40, onde casar era quase um destino e a construção da família nuclear quase uma obrigação¹¹.

A construção de imagens da beleza da mulher tensiona, simultaneamente, duas atitudes que se fazem existir em constante movimento: oferecimento e negação. Ou seja, ao mesmo tempo que são expandidas perspectivas de exibir a beleza feminina, ou melhor, a beleza do corpo feminino oferecendo-o para satisfazer instintos sexuais de uns (umas) e outros (outras), são também criadas estratégias de negação desses mesmos instintos, através de discursos e atitudes que enfatizam o puritanismo, a moralização e o decoro. Tensionamento esse marcado pelo saber e pelo fazer masculino, pois até uma data muito recente a imagem, tal como o texto, salvo raras exceções, foram produzidas pelos homens, enquanto as mulheres não representavam a si próprias.

Incorporadas ou não pelas mulheres, as representações de beleza e feminilidade de cada época advêm de um olhar e de um discurso masculinos, não porque desenhadas e faladas por homens, mas porque interiorizadas por um inconsciente que fantasia a diferença, para torná-la suportável. Assim se, por um lado, a *Revista Educação Physica* expressa e estimula vontades (masculinas e femininas) que liberam o corpo da mulher e espetacularizam a sua exibição, por outro, censura esses desejos. Duplamente: pela censura oficial que regulamenta suas ações, consoante os valores e as regras morais e sociais existentes, e pela censura que emerge do inconsciente de cada pessoa, cujos desejos desnudam/ocultam esse corpo que se oferece e é oferecido ao olhar.

Seja mãe

Identificada como uma função social, a maternidade, é, simultaneamente, um destino, porque observada como um acontecimento natural, e um desafio, porque prescinde de preparação física e refinamento emocional. Tanto quanto ter um corpo fortalecido, é necessário, para a mãe em potencial, ter um caráter virtuoso, moldado pela valorização de qualidades como a benevolência, a generosidade, o recato e a abnegação. Virtudes advindas de uma moral burguesa que, ao serem idealizadas como verdadeiras, trazem à lembrança de cada mulher pensamentos, modos de ser e de se movimentar que gravam no seu corpo gestualidades adequadas ao que se espera configurar uma vida em sociedade.

Produto e produtora de representações ligadas às práticas higienistas, eugênicas e cívicas, a *Revista* produz e reproduz imagens da mulher que é ou será mãe, elaboradas a partir de duas representações que se revezam: a mulher-mãe e a mãe-cívica.

Ainda que não se caracterizem como distantes uma da outra, apesar de maquiladas com sutis diferenças, estas representações compõem o mesmo conjunto de intenções, para o qual as mulheres são observadas como referências fundamentais ao engrandecimento do país, dadas as atribuições que lhes são designadas e que lhes cabe enfrentar com maior ou menor ousadia.

Se a representação da mulher-mãe está voltada para o fortalecimento da raça no que diz respeito à saúde, ao vigor físico e à eficiência dos indivíduos frente aos obstáculos reservados pela vida, inclusive, àqueles inerentes ao mundo do trabalho produtivo, a representação da mãe-cívica incorpora e defende o discurso oficial da preservação da soberania e da honra nacional. Se a primeira reconhece a importância das atividades corporais e esportivas para favorecer o aperfeiçoamento da reprodução humana, a segunda vê na Educação Física uma possibilidade imediata de preparar os jovens para a guerra, de mantê-los dispostos para a luta e de exibirem a força de seu patriotismo.

Mergulhada em um universo de euforia cívica e de progresso social, a *Revista Educação Physica* identifica, aceita e defende para si a tarefa de fazer ver, de divulgar e de orientar, pedagógica e cientificamente, a Educação Física e os esportes, sem os quais não compreende ser possível o robustecimento da população.

Motivados por essa idéia, seus editores publicam vários textos que sugerem vigilâncias e cuidados para com a saúde pessoal e a higiene social, como por exemplo, o controle da procriação, a preocupação com a formação moral das crianças e jovens, a preservação da família e do lar, o caráter moralizador e disciplinador do esporte, a exaltação ao Estado constituído, a construção de um sentimento de nacionalidade e, evidentemente, em se tratando de regeneração da raça, a glorificação da imagem da mãe. Afinal, preparar, garantir e conduzir a maternidade com êxito traduzem vontades pessoais e políticas que reclamam precauções e orientações específicas, voltadas para o resguardo e a vigilância do corpo feminino.

Para que a mulher possa cumprir esta missão individual e social, é essencial que cultive determinadas normas e condutas que evitem esbanjamentos e violências. É indispensável, também, que ela aprenda determinadas formas de ser, de se comportar, de se expressar e de se movimentar, com a intenção de salvar aquele que é seu maior atributo: carregar no próprio corpo a esperança de uma outra vida.

São criticados na revista todos os excessos do corpo, identificados, por exemplo, no uso de artifícios utilizados em nome do embelezamento (maquilagens, produtos químicos, roupas apertadas que oprimem os movimentos e a altura dos saltos dos sapatos), na alimentação exagerada, na prática demasiada de exercícios físicos e na participação equivocada em determinados esportes. Da mesma forma, criticam-se o desleixo, a falta de cuidados de si, a indolência, a preguiça e a inapetência para as práticas corporais e esportivas.

Ao corpo feminino, que se quer forte e saudável porque útil à sociedade, são atribuídas diversas privações que objetivam proteger as características da feminilidade e preservar a fertilidade da mulher.

Quando exalta a função reprodutiva da mulher, a *Revista Educação Physica* elabora e reproduz um discurso que fragmenta explicações sobre a construção do humano porque, ao separar a natureza da cultura, produz um olhar hierarquizado sobre as diferenças entre os sexos, inferiorizando a mulher perante o homem. O adjetivo “reprodutiva”, que na mulher aparece colado ao substantivo “saúde”, por exemplo, jamais é relacionado com o mundo masculino, quando são divulgadas recomendações para as práticas corporais e esportivas. Como se os esportes não pudessem, também, ocasionar danos à genitália do homem, dificultando que os espermatozóides sejam produzidos e façam o correto caminho da concepção, prejudicando a sua ... paternidade. Poucas são, também, as referências aos incômodos da gravidez, o que colabora para a construção de um olhar linear e positivo sobre a maternidade, destacando suas vantagens, seus encantos, jamais suas contradições. Reforçam-se, assim, valores e comportamentos que enlaçam a mulher ao seu destino biológico, fazendo crer que apenas sendo mãe ela expressará o máximo de sua feminilidade.

Ao ser mitificada como um modelo de mulher a ser preservado e imitado, a representação da mulher-mãe, sinônimo de feminilidade bem sucedida porque levada ao extremo na sua mais primordial vocação, vai hegemonizando condutas e comportamentos, a partir do qual são consideradas anormais as identidades desviantes.

Na *Revista Educação Physica*, o “ser mãe e esposa” sobrepõe-se ao “ser mulher”, convertendo a maternidade em um rito de consagração do eterno feminino, uma passagem que inicia a mulher no mundo adulto e na maioridade. O fracasso – ou seja, não ser mãe – quase obriga a desenvolver um sentimento de frustração ou de “saudades culpada” por não ter pensado ou desejado um filho, ou por não ter tido condições de gerar, criar, educar e proteger alguém.

Além disso, quando associada à maternidade, a idéia da conquista da maioridade transborda ambigüidades, porque não parece confirmar a maturidade da mulher e seu crescimento pessoal, e sim reafirmar uma representação passiva e convencional da feminilidade, que associa a identidade feminina com uma infinita capacidade de amar e de se dar. A mulher adentra o mundo adulto porque é responsável pelo que gerou: os filhos são seus, são sua posse, como também são seus os encargos para com sua criação e as responsabilidades para com sua má educação.

Ainda que em alguns momentos a *Revista Educação Physica* pareça diluir a imagem da mãe, movimentando uma tensão entre a transgressão e a adaptação aos comportamentos convencionalmente aceitos como adequados à vida em sociedade, há a determinação de que a maternidade, mais cedo ou mais tarde, venha coroar a existência da mulher. Mesmo que alguns dos autores/as que nela

escrevem venham a incentivar a transposição de certas regras definidas por códigos sociais a partir das distinções sexuais, a maternidade continua sendo sua mais sublime missão, aquele acontecimento através do qual toda a mulher exprime o máximo de sua feminilidade.

Diferentes imagens do feminino pulsam nas páginas da *Revista*; diferentes e semelhantes porque enquadradas aos padrões tidos como próprios de seu sexo e para o qual a maternidade é um caminho natural; diferentes e semelhantes porque criadas e cultivadas, também para evitar um desregramento social e sexual em que instintos, desejos e perversões, presentes nas sombras conscientes e inconscientes de cada um, possam desagregar o que culturalmente se convencionou agregar e estabilizar.

Seja feminina

A *Revista Educação Physica* não só produz e reproduz representações de beleza e maternidade, como também, cria e divulga imagens de feminilidade. Vários de seus autores e autoras se preocupam em delimitar a abrangência e os limites do mundo feminino no que diz respeito ao comportamento individual e social das mulheres, uma vez que são muitas as novidades de consumo, prazer e lazer a seduzi-las, colocando em perigo funções que historicamente lhes foram atribuídas, como a maternidade, a educação dos filhos e a administração do lar.

Essa preocupação, ainda que registrada nas páginas, da revista não é própria deste período. A construção de imagens de feminilidade como possibilidade de vigilância sobre o corpo e o comportamento femininos aparece em diferentes espaços e tempos, sob diferentes formas, estratégias e discursos.

A idéia de uma essência feminina voltada para a submissão, a passividade, o sacrifício e a maternidade, por exemplo, que desde o final do século XVIII faz parte do discurso e das práticas da medicina, adquire outras representações nos séculos XIX e XX, frente às novas responsabilidades atribuídas às mães e à família nuclear.

Dentro deste jogo de representações, à imagem da mulher maternal que é feminina e bem comportada contrapõe-se a da histérica, da masoquista, da prostituta ou da frígida, cujo jeito de ser precisa de correção e controle, uma vez que representa a vivência de uma sexualidade equivocada, por conseguinte, patologizada. Diferentes métodos que buscam curar estas anomalias vão sendo experimentados ao longo do tempo, como por exemplo, o uso de medicamentos, eletrochoques, duchas frias, dietas pouco estimulantes, camisa de força e, em alguns casos, intervenções cirúrgicas, como a clitoridectomia e a ovariectomia.

Afinal, não está a sexualidade circunscrita ao casamento e à maternidade? E mais: sendo esse o destino de toda a mulher não é anormal quem dele se afasta?

No contexto da valorização da família, da higienização dos corpos e do fortalecimento da raça, ser feminina é ser, também, saudável e bela, para cumprir os desígnios de seu sexo: casamento e procriação.

Feminizar a mulher é, sobretudo, feminizar a aparência e o uso do seu corpo. A postura, a voz, o rosto, os músculos, o modo de vestir, de gesticular e exercitar sua sexualidade são sujeitos a vigilâncias e inibições, são internalizadas a partir de uma submissão ao “outro” – um “outro” abstrato, coletivo e socialmente imposto.

O corpo feminino, observado como algo a ser manipulado, construído, vigiado e modificado, passa a ser alvo de diferentes intervenções, dentre as quais a sua exercitação, uma vez que as práticas corporais e esportivas são identificadas como possibilidades de controle e também como experiências que movimentam e libertam os instintos, trazendo-os à flor da pele. Estas práticas, apesar de incentivadas, são sujeitas a diversas regras, com a intenção de serem evitadas transgressões além daquelas admitidas como “normais” ao organismo e ao comportamento femininos.

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os movimentos equivocados do corpo, os perigos das lesões, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertam suspeitas porque parecem abrandar certos limites que contornam uma imagem ideal de ser feminina.

Na *Revista Educação Physica* oscilam interpretações mesmo que, em quase todos os artigos que tratam da Educação Física feminina, exista o incentivo à exercitação e a crítica à indolência. As divergências situam-se em questões bem específicas, como por exemplo, o grau de envolvimento que a mulher deve ter para com os esportes ou a quantidade de esforço ao qual pode submeter o seu corpo.

Uma questão bem específica está em jogo. Há que fortalecer, sim, a “nova mulher”; no entanto, velhos preceitos e juízos morais devem ser mantidos para que assegurem a continuidade tanto da família nuclear como da distinção de papéis sociais atribuídos, culturalmente, a homens e mulheres.

Nesse sentido, a presença da mulher no mundo do esporte representa, ao mesmo tempo, ameaça e complementaridade: ameaça porque chama para si a atenção de homens e mulheres, dentro de um universo construído e dominado por valores masculinos e porque põe em perigo algumas características tidas como constitutivas da sua feminilidade; complementaridade, porque a mulher é parceira do homem em atitudes e hábitos sociais cujo exercício simboliza um modo moderno e civilizado de ser. Elegantes, homens e mulheres da elite desfilam, nos espaços públicos e seus aprendizados e talentos esportivos afirmam também a superioridade de uma classe. Modalidades como o tênis e o hipismo, por exemplo, são anunciadoras de laços mais igualitários entre os sexos: o hipis-

mo, porque andar a cavalo é uma paixão antiga da oligarquia, tanto de homens como de mulheres; e o tênis, porque identificado com a elegância das elites européias e porque possível de ser jogado com graça, sem tirar da mulher seu encanto e sua feminilidade (Schpun,1999).

Diferentes orientações são proclamadas pela *Revista* quando o tema é a garantia da reprodução. O discurso da beleza associada à saúde e a uma genitália adequada para cumprir as funções reprodutivas ganha espaço nas páginas dessa publicação. Recorrendo a argumentos científicos advindos das ciências biológicas, essas orientações imprimem no corpo da mulher padrões de comportamento que acabam por encobrir uma dimensão que é ideológica e que naturaliza a vocação feminina para a procriação.

O controle da natalidade, as técnicas contraceptivas, o uso de tóxicos, a prática esportiva desregrada, o trabalho fora do lar, a coeducação e os excessos do esporte, por exemplo, são experiências que, algumas vezes, a *Revista Educação Physica* rejeita para as mulheres tidas como “normais”. Para tanto, parte do pressuposto que, se essas experiências são contrárias à natureza feminina, é porque à masculina que se aproximam, o que significa, para alguns de seus autores e autoras afirmar que tais experiências masculinizam a mulher.

A masculinização feminina é relacionada, também, às conquistas e às reivindicações advindas do movimento feminista, como, por exemplo, a liberdade de ir e vir, de escolher o marido ou o não casamento, de exercer uma profissão, de votar, de competir em iguais condições com os homens no mercado de trabalho, etc. Essas atitudes estas que representam transgressões ao conservadorismo, pois rompem com algumas ações designadas como próprias do seu sexo e que, quando ultrapassadas, além de censuradas passam a ser vistas como próprias dos homens.

A *Revista Educação Physica* não encerra a mulher no mundo doméstico, ainda que mostre que este lhe pertença. Ao divulgar as atividades físicas e entendê-las como inerentes ao desenvolvimento, individual e social, elenca diferentes espaços urbanos como também pertencentes a seu cotidiano: as praças e parques, os clubes esportivos, as piscinas, as praias, as ruas, os ginásios e estádios, não sem estabelecer padrões de ser, de se relacionar, de mover, de vestir, entre outros; padrões normatizados e tomados como modelos, a partir dos quais se julgam os normais e os desviantes.

Se, por um lado, a revista confere movimento aos padrões hegemonicamente aceitos como próprios do universo masculino e do feminino, por outro, os estabiliza, porque muitas são as explicações que tomam a distinção biológica como demarcadora das diferenciações sociais. Ainda assim, não unifica papéis, funções e competências, inclusive porque,

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições

suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (...) (Louro, 1999, p.28).

O termo “masculinização”, regularmente citado na *Revista* quando o assunto se refere à imagens de feminilidade, é apresentado ao leitor e à leitora sugerindo não apenas alterações no comportamento e na conduta das mulheres mas na sua aparência: julga-se o quão feminina é uma mulher também pela exterioridade do seu corpo.

Essa não é uma discussão presente apenas na *Revista Educação Physica*: as modificações que ocorrem no corpo e também no comportamento das mulheres, em função da prática de atividades físicas, quando se diferenciam dos padrões culturalmente aceitos como normais, parecem ameaçar não apenas a superioridade masculina no campo destas práticas mas as representações de ser homem e ser mulher.

A graça, o encanto, a sedução, a beleza e a harmonia das formas corporais, a delicadeza e o recato são qualidades que aparecem coladas a uma representação de feminilidade, que, quando rompida, aproxima mulher do seu oposto, portanto, que a afasta do que a engrandece. Afinal, masculino e feminino constelam hábitos, atitudes e formas de ser pouco maleáveis e que poucas interseções permitem entre si. Geralmente polarizadas por um olhar dicotômico, masculinidade e feminilidade, além de opostas, são vistas como divergentes, pois para cada lado dessa construção são conferidos atributos e qualidades que exprimem mais diferenças do que similitudes e complementaridade: homem/mulher, masculino/feminino, vício/virtude, potência/fragilidade, virilidade/fecundidade, produção/reprodução, público/privado, cultura/natureza.

Presos à identidade do sexo, os termos masculino e feminino afirmam um mundo de homens e um mundo de mulheres que, apesar de coexistirem, pouco diálogo estabelecem entre si e cujos traços característicos são nítidos e facilmente apreendidos.

Nem viragos, nem lindas flores débeis de estufa, refere a *Revista Educação Physica*; nem excesso de competição nem inatividade física, mas beleza, saúde, graça, harmonia de movimentos, leveza, vigor físico, energia e delicadeza. Se é, portanto, necessária a exercitação do corpo da mulher, que seja realizada de forma a que estejam garantidas as características que asseguram seu jeito feminino de ser.

Utilizando argumentos científicos, vários textos da *Revista Educação Physica* recomendam a natação como o esporte mais adequado às mulheres, pois sua técnica não exige demasiado desgaste físico, nem uma musculatura muito desenvolvida. Além da natação, a dança é amplamente recomendada às mulheres, sendo considerada como a atividade corporal que melhor reúne

predicados que celebram a sua feminilidade. Associada à beleza, à sensibilidade e a uma imaginada e idealizada pureza da alma feminina, a *Revista* diz que é na dança e pela dança que mulher vivencia, pela leveza de gestos e movimentos, o exercício de diferentes sensações corpóreas.

Mulheres em movimento, sugere a *Revista Educação Physica*. No entanto, esse movimento é controlado de forma a não exceder limites culturalmente construídos, afirmando que, além da exercitação do corpo da mulher, é também imprescindível a garantia daquelas características que asseguram seu jeito feminino de ser, razão pela qual proliferam técnicas e estratégias de auto-conhecimento e autocontrole que buscam não a restrição da sua movimentação mas, exatamente, o seu contrário. Através do movimento e pelo movimento são estabelecidas formas sutis de aplicar um rígido controle sobre si mesmo, e assim assegurar a construção de um padrão de “ser mulher”, construído a partir de um olhar recheado de convenções, para o qual o termo feminilidade parece não existir no plural.

Bela, maternal e feminina: imagens presentes na *Revista Educação Physica* e também no imaginário social de um país que identifica na mulher um elemento importante a sua modernização; imagens homogêneas, como os discursos que as acompanham.

Na revista trata-se sempre de textos e imagens que afirmam a juventude, a beleza, a ousadia, a disposição, a saúde, a alegria, a perseverança, a dedicação, a prudência, como atributos que se transformam em virtudes e que, quando colados à figura da mulher, tensionam diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo que tais atributos ampliam possibilidades individuais e sociais, encerram a mulher dentro de padrões de ser e de se comportar.

As imagens presentes na *Revista Educação Física* e aquilo que delas permanece noutros lugares e noutros tempos afirmam uma permanência disfarçada, pela sutileza das pequenas alterações e pelas formas sempre reinventadas de entendê-las e apreciá-las, de imagens representativas de determinadas escolhas estéticas e políticas que, ao serem aceitas como normais, possibilitam a existência de diferentes intervenções sobre corpo feminino, na tentativa de corrigir distorções ou anular desvios.

Bela, maternal e feminina, imagens afirmativas que permitem compreender que o corpo da mulher, ao mesmo tempo que é seu, não lhe pertence.

Notas

1. Texto elaborado com base na Tese de Doutorado, intitulada “Bela, maternal e feminina – imagens da mulher na *Revista Educação Physica*”, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, em novembro de 1999.
2. Corresponde a esse período, por exemplo, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1931); da Escola de Educação Física do Exército (1933); da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação (1937); da Escola

- Nacional de Educação Física e Desportos, junto à Universidade do Brasil (1939); a instalação da Comissão Nacional dos Desportos (1939); e do Conselho Nacional dos Desportos, em 1941.
3. Para evitar confusões, sempre que me referir a este periódico estarei utilizando a denominação *Revista Educação Physica*, mesmo quando, pelas mudanças ortográficas ocorridas no país, sua grafia passou a ser *Revista Educação Física*.
 4. Em outubro de 1932 foi lançada, também, a *Revista Brasileira de Educação Física*, órgão oficial de divulgação da Escola de Educação Física do Exército – primeira escola a formar professores de Educação Física no Brasil. Tanto quanto a *Revista Educação Physica*, a publicação se propões a divulgar esse campo que está plena estruturação. Não há divergências na concepção de Educação Física presente nos dois periódicos; e são vários os autores nacionais e internacionais a escreverem, simultaneamente para os dois periódicos.
 5. Nomes de destaque no cenário esportivo nacional do período.
 6. Até setembro de 1936 a *Revista* circula com periodicidade semestral; no ano de 1935, apenas um número foi editado. A partir de 1937, sua edição será mensal, por vezes bimestral, até seu último número (88), de agosto/setembro de 1945.
 7. Em setembro de 1933, na sua terceira edição, a *Revista Educação Physica* registra 17 colaboradores efetivos, 16 redatores e 29 representantes, cuja responsabilidade era divulgar a *Revista*. Estes representantes estão localizados nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Santa Catarina, Alagoas, Paraná, Pernambuco, Ceará e nos seguintes países: Argentina, Uruguai, Chile e Portugal.
 8. *Revista Educação Physica* n.º 37, dezembro de 1939, p. 80
 9. No Brasil, já no final do século XIX é possível observar atletas femininas competindo, principalmente, em provas de turfe, ciclismo e atletismo.
 10. Uso o termo imperativo no sentido de que possibilita pouca contestação; é quase uma norma que desenha um jeito natural de ser e de comportar. Isso não significa afirmar que todas as mulheres assumem e tomam para si essas convenções, nem que deixam de reagir e de esboçar diferentes formas de resistência. Afinal, as mulheres são plurais.
 11. Sobre a família nuclear brasileira, ver Susan Besse, *Restructuring patriarchy: the modernization of gender inequality in Brazil. 1914-1940*; Margareth Rago, *O prazer no casamento*.

Referências Bibliográficas

- BESSE, Susan K. *Restructuring Patriarchy: The modernization of gender inequality in Brazil. 1914-1940*. North Carolina: University of North Carolina Press, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RAGO, Margareth . O prazer no casamento. In: *Idéias*. Ano 2, n° 2, julho/dezembro 1995.

SCHPUN, Mônica Raisa. Códigos sexuais e vida urbana em São Paulo: as práticas esportivas da oligarquia nos anos vinte. In: SCHPUN, Mônica Raisa (Org.) *Gênero sem fronteiras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997.

Silvana Vilodre Goellner é professora da Faculdade de Educação Física da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Ramiro Barcelos, 1920/41 – Bomfim
90035-002 – Porto Alegre – RS
E-mail: goellner@zaz.com.br



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 comeles 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 professoras/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, Nádía Geisa S. e SOUZA, D. Histórias de nomes e a produção de identidades. *Alternativas, série: espacio pedagógico. Estudios sobre la enseñanza matemática y estadística, ciencias naturales*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis, Argentina, año 4, 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.

Nádía 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



AS MAMAS COMO CONSTITUINTES DA MATERNIDADE: uma história do passado?

Dagmar Estermann Meyer

RESUMO – *As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado?*

Neste artigo retomo algumas das dimensões que permitem situar, historicamente, o processo que Marilyn Yalom (1997) denominou de “politização do seio feminino”, para então discutir aspectos/informações extraídos de materiais educativos utilizados no âmbito do Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno. Relaciono os saberes e práticas que atravessam e conformam o ser mãe e o exercício da amamentação, no programa em questão, com esse processo histórico, para argumentar que na contemporaneidade vem-se engendrando uma nova politização da maternidade e do aleitamento materno.

Palavras-chave: *gênero, corpo, amamentação, maternidade.*

ABSTRACT – *The breasts as constituents of maternity: an outdated story?* This paper revisits some of the dimensions that allow us to situate historically the process that Marilyn Yalom (1997) has called “politicization of women’s breasts”. In addition, information from educational material used in the National Campaign for the Incentive of Breastfeeding will be discussed. The paper also relates the knowledge and practices that make up the concept of motherhood and the exercise of motherhood in the previously mentioned campaign with this historical process in order to claim that contemporary life has been influencing a new process or politicization of motherhood and breastfeeding practices.

Key-words: *gender, body, breastfeeding, motherhood.*

Da perplexidade de Maria ao aleitamento materno¹

Míriam, que significa a insubordinada. Tu o sabes, eu era insubordinada! Eu queria ser como as outras mulheres! Ninguém me perguntou se eu desejava ser a eleita. José me olhava com timidez e, muitas vezes, com temor. Também ele não foi consultado. Meu anjo me chamou 'bendita' e 'cheia de graça' e disse: 'não temas'. Mas eu tive medo (...) Para José o anjo só apareceu em sonho. José! Ele lia as sagradas escrituras com frequência e movia os lábios enquanto o fazia. Eu lia de seus lábios o que Tu nos ensinastes através dos profetas. Mulheres escutam e não lêem. Elas também não falam tanto quanto os homens, elas estão sempre ocupadas. Mas Tu nos destes uma língua e lábios para formular palavras e em nossa cabeça existem pensamentos que transbordam. Eu quase sufoquei com o silêncio que Tu me impusestes! (...) (Cristine Brückner, 1983, p. 141-143).

Maria, a mãe de Cristo e de todos os seres humanos, representação que articula, de forma exemplar, os atributos hegemônicos do “ser mãe” nas culturas de tradição judaico-cristã há vários séculos, nos é apresentada, aqui, por Cristine Brückner, em uma conversa *ficção* com Deus, como uma *mulher indignada!* A autora, como alerta a comentadora na orelha do livro, parece não ter pretendido caracterizar a indignação na perspectiva militante das “modernas sufragistas”. De qualquer modo, em minha leitura, este é um texto atravessado pela perplexidade de uma mulher que se permite (talvez pela primeira vez!) questionar as decisões, tomadas por Ele em seu nome, que determinariam os rumos de sua vida. Por isso, me permiti tomar parte dessa fala de Maria como contraponto para a imagem da mãe virgem, amorosa e abnegada que, com relativa frequência, ilustra textos vinculados aos programas de atenção à saúde de mulheres e crianças, em especial daqueles que pretendem incentivar, através da educação das mulheres mães, o nascimento e o desenvolvimento de crianças física e mentalmente saudáveis (Cf. ZH, Caderno Vida, 14/03/98).

O texto de Brückner e a imagem, articulados, são tomados, então, como ponto de partida para historicizar algumas das conflituosas dimensões do processo de naturalização biológica e cultural da maternidade, as quais permitem fazer uma reflexão acerca das representações de mãe que são produzidas pelo Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (PNIAM). Este programa vem sendo analisado por mim, no contexto de uma pesquisa mais ampla que propõe discutir representações e identidades de mulher, mãe e criança saudável que vêm sendo produzidas, ressignificadas e colocadas em circulação no âmbito de políticas, fundamentalmente educativas, voltadas à promoção da saúde e à prevenção de doenças de um segmento priorizado em termos de políticas públicas de saúde que é, genericamente, definido como materno-infantil (Meyer, 1999).

Tal análise vem sendo desenvolvida na perspectiva proposta pelos Estudos Feministas e pelos Estudos Culturais, naquelas vertentes que têm explorado

uma aproximação crítica com o Pós-Estruturalismo de Michel Foucault e Jaques Derrida, porque ela possibilita, exatamente, romper a linearidade e explorar os conflitos em (ou entre) representações *naturalizadas* de mulher e de criança e, ao mesmo tempo, tratar o PNIAM como um sistema ativo e conflitivo de produção e ressignificação de algumas destas representações e identidades sociais.

Neste artigo pretendo, então, retomar algumas das dimensões que permitem situar, historicamente, o processo que Marilyn Yalom (1997) denominou de “politização do seio feminino”, para depois analisar informações extraídas, principalmente, da Lição 1 do *Manual de Manejo e Promoção do Aleitamento Materno* (Manual, 1993) distribuído pelo Ministério da Saúde, com apoio da OMS/OPAS/UNICEF, aos hospitais que desejam habilitar-se ao título de *Hospital Amigo da Criança*. Tal manual subsidia um curso minuciosamente descrito, com 18 horas de duração, que deve ser ministrado a equipes profissionais que atuam em maternidades, com o objetivo de “otimização das práticas hospitalares relativas ao aleitamento materno” (Manual, apresentação). Buscarei relacionar os saberes e práticas que atravessam e conformam o ser mãe e o exercício da amamentação, no curso em questão, com esse processo histórico, para argumentar que na contemporaneidade vem-se engendrando uma nova politização da maternidade e do aleitamento materno.

O PNIAM como sistema de representação

Como sistema de representação, o PNIAM vem sendo considerado, por mim, como uma formação discursiva em que se articula, na atualidade, um conjunto extremamente amplo e complexo de discursos (ou de fragmentos de discursos), instituições e práticas de controle e de regulação social. Discursos das ciências biológicas e da saúde, da psicologia e da psicanálise, do direito, da economia, da pedagogia, da ecologia e de algumas vertentes do feminismo, entre outros. Um conjunto diversificado de instituições sociais mobilizadas, articuladas e reguladas, fundamentalmente, pelo UNICEF, pela OMS e pelos Ministérios Nacionais de Saúde que envolve, além de outros ministérios e instâncias de governo estaduais e municipais, hospitais e unidades de saúde, escolas em diferentes níveis de ensino, a Igreja, ONG's e organizações da sociedade civil de natureza diversa, a mídia, bancos de leite humano, empresas de produção e de distribuição de substitutos do leite materno e a família. E, ainda, poderosos incentivos financeiros, leis, regulamentos e eventos diversos onde se identificam, por exemplo, a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), as semanas mundiais e as campanhas de mídia de incentivo ao aleitamento materno, as leis que definem o aleitamento natural como um direito da mulher e, principalmente da criança, códigos que pretendem regulamentar a produção, a comercialização e a propaganda de substitutos do leite materno.

Representação, na perspectiva aqui adotada, refere-se às práticas de significação lingüística e cultural e aos sistemas simbólicos através dos quais os significados de maternidade – que permitem às mulheres entender suas experiências e definir o que elas devem ser/fazer/sentir enquanto mães – são construídos. Está implícita, aqui, a importante premissa de que características anatômicas como ter ou não ter mamas e útero, funções biológicas como a produção e secreção de leite, comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade não têm, em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas (cf. Hall, 1997; Woodward, 1997; Silva, 1997 e 2000a; Meyer, 2000).

Ou seja, o que está em questão nesta perspectiva de análise não é fazer uma distinção entre representação e aquilo que está fora ou é anterior a ela; importa, sim, problematizar os modos pelos quais essa “materialidade” se torna inteligível, se expressa e se concretiza nas representações (imagens, textos, áreas de conhecimento, sons, corpos) que definem e regulam o ser mãe no interior da cultura e, naquilo que me interessa investigar, nas ações de formação profissional e de educação em saúde envolvidas com a promoção do aleitamento materno. Não se trata, também, de pesquisar se o aleitamento materno é *bom ou não* para o binômio mãe-filho, para negar o *valor de verdade* de outros estudos que abordam a maternidade e as inegáveis vantagens nutricionais e imunológicas do leite materno e, assim, contrapor a eles outros dados mais verdadeiros ou *mais próximos do real*, que então permitiriam a mim descrever a sua *verdadeira* natureza ou a dos interesses imbricados nas campanhas em prol da amamentação.

Como enfatiza Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 24-6), ao contrário da perspectiva realista, que funciona com base no pressuposto de que “a representação reflete fielmente uma realidade que lhe é externa e anterior, apagando os vestígios do trabalho que a produziu” ou em que “a narração não parece ser a voz de um autor [mas] uma realidade que fala por si própria”, nesta perspectiva o valor de verdade “deixa de ser visto como uma função do maior ou menor grau de coincidência com o real para ser concebido, pura e simplesmente, como um efeito do discurso, em sua conexão com o poder”.

Entendida, pois, como um sistema de significação lingüística e cultural a representação – e as identidades que ela produz e coloca em circulação – incorpora, também, todas as características de indeterminação, ambigüidade e instabilidade atribuídas à linguagem nessa perspectiva teórica. Nesse sentido, pode-se dizer que as representações que significam e inscrevem a maternidade no corpo (e na “alma”!) da mulher, em diferentes espaços e tempos, são, ao mesmo tempo, incapazes de fixar nele, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo de marcas e sentidos. Para além disso, todas

as representações de mulher, maternidade ou amamentação produzem sentidos que funcionam competindo entre si, deslocando, acentuando ou suprimindo convergências, conflitos e divergências entre diferentes discursos e identidades; mas são algumas delas que, dentro de determinadas configurações de poder, acabam se revestindo de autoridade científica ou se transformando em senso comum, a tal ponto que deixamos de reconhecê-las como representações. É assim que *uma* delas passa a funcionar, num determinado contexto sócio-histórico e cultural, como sendo *a melhor ou a verdadeira maternidade*, aquela que se transforma em referência das ações assistenciais e educativas em saúde e a partir da qual as *outras maternidades* são classificadas e valoradas.

As práticas de significação e os processos simbólicos, através dos quais os sentidos de maternidade são construídos envolvem, portanto, relações de poder: o poder de nomear, descrever, classificar, identificar e diferenciar, por exemplo, jeitos de ser mulher e mãe; o poder de incluir, excluir e definir corpos, comportamentos, grupos e/ou indivíduos e, assim, demarcar os seus lugares sociais. Vistos desta forma, os sistemas de representação, ao construírem *lugares* que posicionam seres humanos como mulheres, mães ou nutrizas de diferentes tipos ou, ao proporcionarem respostas que possibilitam a elas entender aquilo que são e devem fazer enquanto mães ou, ainda, ao operarem a equivalência entre o ser mãe e a prática da amamentação, constroem posições de sujeito, produzem diferenças e identidades. E isso implica dizer que os processos de produção do eu e da outra, do nós e d'elas, das maternidades normais, de risco e desviantes, da mãe responsável ou relapsa, de vínculos mãe-filho adequados ou inadequados, que ocorrem dentro ou no entorno do PNIAM e que configuram de um determinado modo as ações educativas que ele propõe, têm efeitos muito concretos nas vidas das pessoas e dos grupos que nele são definidos, posicionados e mobilizados. E é exatamente por esses efeitos de poder, aí implicados, que tais representações podem (e devem) ser problematizadas.

As mamas como emblema de uma nova ordem social: uma história do passado

Silvia Tubert (1996, p. 8-9), ao historicizar representações imbricadas nestas maternidades que vivenciamos na atualidade, permite entender que os sentidos usualmente associados a elas foram produzidos, basicamente, pela mobilização e articulação de três pressupostos, no advento desta era que passamos a nominar de modernidade: o de que a maternidade *equivale* à capacidade de geração biológica de um novo ser e desta decorre; o de que a geração deste novo ser *está circunscrita* ao corpo da mulher que processa a reprodução biológica e o de que a identidade de mulher *se reduz* à identidade de mãe.

Tais sentidos foram produzidos a partir de um período e contexto histórico específicos: aquele em que *a vida, de modo geral, e a da criança em particular; entrou na história* das sociedades ocidentais – ou seja, quando a população (e dentro desta a infância) entrou na ordem do poder e do saber – em um período que Foucault (1993, p. 131-134) denominou de “era do bio-poder”. Um contexto que se configura pela confluência de três importantes movimentos sociais distintos e não coincidentes no tempo, que se desencadearam na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX, quais sejam: a urbanização; a instauração e fortalecimento do sistema capitalista de produção e a formação e consolidação dos estados nacionais, destacando-se, nesse último caso, a Revolução Francesa².

Estudiosas feministas como Londa Schiebinger (1998), Marilyn Yalom (1997) e Yvonne Knibiehler (1996), centrando-se em diferentes objetos de estudo, também permitem delimitar os séculos XVIII e XIX como períodos de substantivas transformações sociais, econômicas, científicas e políticas nas quais o corpo e, mais especificamente o seio feminino e o aleitamento materno, foram “politizados”. Por diferentes caminhos os estudos destas autoras, ao mesmo tempo que enfatizam que o seio feminino foi codificado com múltiplos sentidos desde que se registra a história humana, localizam nesses séculos uma conjunção de eventos que “transformaram os seios [e a prática da amamentação] no campo de batalha de controversas teorias sobre a raça humana e os sistemas políticos (...) [de tal forma que eles] viriam a ser associados à própria idéia de nação, tal como nunca acontecera” antes (Yalom, 1997, p. 131).

Trata-se, para estas autoras, de entender como se articularam, na Europa desse período, as campanhas para abolir o arraigado e difundido costume da aristocracia e da burguesia emergente de entregar as crianças para serem criadas por amas-de-leite; a necessidade dos estados nacionais nascentes de expandir sua população para atender suas crescentes demandas militares e econômicas; a instauração e legitimação da autoridade médica que, no contexto de reestruturação das políticas de reprodução humana vigentes, levaria à substituição das parteiras pelos médicos (homens); a emergência e consolidação de um movimento intelectual e político que, no âmbito do Iluminismo, congregou filósofos, médicos, escritores políticos e funcionários de governo que defenderam o “retorno das mulheres ao seu lugar adequado, como mães carinhosas e atenciosas” (Schiebinger, 1998, p. 238). Configura-se, nessa articulação, um novo estatuto de maternidade, a partir do qual (e em função do qual) “os deveres familiares e maternos se tornaram importantes assuntos de Estado” (op. cit., p. 235).

Não é minha pretensão, neste artigo, retomar exaustivamente os estudos destas autoras (que podem ser consultados nas obras originais) mas destacar os discursos (ou fragmentos de discursos) e as práticas a eles articuladas que permitiram representar a maternidade tanto como uma essência inscrita na natureza feminina quanto como o destino (e o dever) primordial da mulher.

Representações que definiram a prática do aleitamento como expressão máxima dessa maternidade e como fundamento de uma nova identidade social – a identidade burguesa. Caberia, pois, citar a contribuição das obras de Carlos Lineu, Jean Jaques Rousseau e William Cadogan para a produção e funcionamento destas representações, no contexto desses debates em torno do lugar social da mulher e da redefinição da maternidade.

A maior influência de Lineu para a naturalização da amamentação como forma de criar a própria cria foi a introdução do termo *Mammalia*, em 1758, na taxonomia zoológica, para distinguir os humanos e todos os outros animais vivíparos com pêlo, três ossos no ouvido e um coração quadri-compartimentado, das demais classes de seres vivos. Ao fazer a genealogia do termo mamífero (que em latim significa literalmente “da mama”), Schiebinger (1998) enfatiza que esta foi a única das grandes divisões zoológicas que tomou como referência os órgãos reprodutivos e, mais especificamente, o único termo que destaca uma característica associada principalmente às fêmeas desta classe. Esta operação, ao mesmo tempo que demarcou um lugar para os humanos no âmbito da natureza, teria transformado a fêmea mamífera – em especial a mulher com a mama plenamente desenvolvida e em processo de lactação – em ícone desta classe:

Ao privilegiar uma única característica da mulher, pode-se afirmar que ele rompeu com tradições há muito subsistentes, que viam o homem como medida de todas as coisas. É importante notar, no entanto, que no mesmo volume em que Lineu introduziu o termo Mammalia, também introduziu o termo Homo sapiens (...) para distinguir os humanos de outros primatas. (...). O homem tem sido tradicionalmente distinguido dos animais por sua razão; (...) Assim, na terminologia de Lineu, uma característica feminina (as mamas lactentes) liga os humanos aos seres brutos, enquanto que uma característica tradicionalmente masculina (a razão) marca nossa separação deles (op. cit., p. 227).

Se a classificação zoológica de Lineu forneceu uma importante base para a naturalização biológica da amamentação, a obra de Rousseau (ele mesmo um órfão criado por uma ama-de-leite e pai de cinco filhos entregues na roda de expostos) viria a ter ainda mais influência nessa ressignificação, sobretudo com o seu *Emílio*, de 1762, onde defendeu a tese de que “o aleitamento materno firmava laços mais sólidos entre as mães e os bebês e suas famílias, criando a base para a regeneração social” (Yalom, 1997, p. 138). A autora enfatiza que “por trás da poética das mães como força social e da política do aleitamento igualitário havia uma multidivisão sexista tão profundamente enraizada na cultura ocidental que poucos a reconheciam como tal”. Um sexismo que permitia ao pensador sugerir “que os homens foram providos de cérebro para pensar e as mulheres receberam seios para amamentar” (op. cit.).

A contribuição do médico Willian Cadogan remete especialmente ao seu *Ensaio sobre o aleitamento*, de 1748 que, além de instar as mulheres a seguir os ditames de sua natureza biológica e aceitar o dever de aleitar, introduziu o pai na “díade mãe–filho” atribuindo-lhe, segundo Yalom (op. cit., p. 133) “o papel de cão de guarda”. Ou seja, considerando-se que a prática do aleitamento e a prática sexual eram tidas como incompatíveis naquele contexto histórico, o que levava os maridos a resistirem e a se oporem a ela, buscavam-se mecanismos para que eles não só a aceitassem e incentivassem, mas se encarregassem efetivamente de exigi-la, para o bem de seus próprios filhos, quando as esposas se recusassem a implementá-la.

Constituíram-se, nesse contexto discursivo, os principais elementos que possibilitaram a emergência e a consolidação de representações de maternidade, que foram depois descoladas dos interesses políticos, econômicos, culturais e científicos específicos que as produziram. Tais discursos passaram a posicionar a mulher (categoria então essencializada e universalizada) como sendo, *por natureza*, uma criatura generosa, abnegada e instintivamente mãe, disposta a qualquer sacrifício por sua cria, e vários de seus elementos ainda podem ser encontrados em atividade, em muitas das (re)definições contemporâneas de maternidade, em especial naquelas que configuram o PNIAM.

Os corpos femininos, as mulheres, e em especial as mães, seriam representadas de múltiplas e conflitantes formas, ao longo dos séculos XIX e primeira metade do século XX, em diferentes nações, países e culturas, notadamente em seus momentos de crise: como responsáveis pela saúde física, emocional e moral do corpo social, como esteio do lar e da família, como agentes de purificação e regeneração racial, como educadoras e símbolos da nação e da pátria e, em contrapartida, como o oposto de tudo isso.

Localiza-se, exatamente nessas representações, um interessante paradoxo. Enfatizava-se, nelas, a dimensão da natureza biológica da maternidade e, como decorrência, a noção de que a amamentação era uma prática instintiva que, portanto, não precisaria ser ensinada. Ao mesmo tempo, passava-se a investir pesadamente, desde então, no desenvolvimento de saberes, de campos profissionais e de políticas que tinham como foco a educação das mulheres como mães; e, dentro desta perspectiva de educação, operava o pressuposto de que, como todo comportamento social, também a maternidade e a amamentação precisavam ser ensinadas e aprendidas. Para além disso, operava-se com o pressuposto de que a *competência* das mães, representada pela prática da amamentação, era a base de sustentação da sociedade então almejada. E, com essa afirmação, me permito a ousadia de dar um salto no tempo para aterrizar no Brasil e no PNIAM, nos anos 80 deste século.

Iniciativa Hospital Amigo da Criança: reinscrevendo o seio na história do presente

O PNIAM, da forma como está estruturado hoje, precisa ser compreendido no contexto das preocupações sociais e políticas que se configuram em torno do fenômeno chamado de *desmame precoce*, em especial a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, o desmame seria vinculado, em documentos oficiais do Ministério da Saúde, no final da década de 70, a sérios problemas de saúde pública, tais como: um índice de mortalidade infantil de 88 por 1.000 nascidos vivos no País, que aumentava para 124 por 1.000 no Nordeste; a desnutrição crônica que afetava 48% da população brasileira; índices de desmame no primeiro mês de vida muito superiores a 50%; altíssimo incentivo médico para o uso da mamadeira e a introdução de outros alimentos, em especial água, na dieta do bebê, nos primeiros meses de vida (Almeida, 1999). Atribuído a múltiplas e conflituosas causas como a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, às mudanças na estrutura familiar, aos movimentos em prol da liberação feminina e, especialmente, à introdução de substitutos lácteos e sua promoção indiscriminada pela indústria, pela mídia e pela classe médica nos anos pós Segunda Guerra Mundial, o desmame, traduzido como *resistência ou incapacidade* das mulheres mães em manter a amamentação para além do primeiro mês de vida das crianças, vem sendo problematizado, na atualidade, como a incapacidade da ciência e da sociedade em “garantir a introjeção de valores culturais capazes de reverter a sempre presente tendência ao desmame” (Almeida, 1999, p. 19).

Os anos 80 também inserem o Brasil, em particular, bem como os chamados países em desenvolvimento e o terceiro mundo em geral, no contexto de um amplo e profundo processo de reestruturação do sistema capitalista de produção, genericamente chamado de globalização. O termo refere-se

(...) primariamente, aos processos economicos pelos quais o capital tende a agir globalmente, na criação e desenvolvimento de mercados de bens, no recrutamento de forças de trabalho e no fluxo de capitais financeiros. Nesse processo, as instituições políticas do estado-nação tendem a perder o controle sobre a regulação econômica em favor das instituições financeiras internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras (...) em outro nível, mas estreitamente relacionado ao anterior, a globalização refere-se à uniformização e homogeneização cultural e (...) tenderia a apagar ou diminuir a diversidade cultural em favor de uma única cultura global (...) a cultura de massa dos países centrais do capitalismo (Silva, 2000b, p. 63).

Entendida por seus beneficiários como um processo irreversível e positivo, que acena com infinitas possibilidades de progresso econômico e sociocultural

e de aperfeiçoamento tecnológico e científico, a globalização vem sendo apontada, também, como um processo perverso de aprofundamento de desigualdades sociais de todos os tipos, um poderoso mecanismo de concentração de bens, serviços e capital, que priva contingentes cada vez mais numerosos da população mundial das condições mínimas de sobrevivência. E é neste contexto – de concentração e de privação de bens e recursos; de homogeneização e de fragmentação de identidades culturais; de conquista dos espaços sideral e virtual e do apagamento das fronteiras nacionais; de uma intensa e pormenorizada gestão da vida, paradoxalmente associada com a banalização da violência e da morte; de uma revolução científica sem precedentes, em que ciborgues futuristas convivem com esqueléticos e desnutridos esqueletos de seres pré-modernos; de instauração de uma cultura cibernética na qual se recodificam as noções correntes de tempo, de espaço, de corpo e, no limite, a própria concepção do *humano* – que se inscreve, a meu ver, uma *nova* politização do seio e do aleitamento materno.

No âmbito dessa crise e dessas problematizações se redefine e se retoma com vigor, no Brasil, a partir dos anos 80, uma política estatal em favor da amamentação que busca, desde então, implantar, aperfeiçoar ou multiplicar estratégias educativas que *introjetem* o aleitamento como comportamento social universal das mulheres. Concomitantemente, tal política parece continuar funcionando, como analisa José Aprígio de Almeida, com base no pressuposto de que o aleitamento é “um ato natural, instintivo, biológico, próprio ao binômio mãe-filho, em que a mãe, mamífera, detém a responsabilidade sobre a saúde de sua cria” (Almeida, 1999, p. 20). Ela retoma, assim, elementos das representações vigentes desde o século XVIII na Europa, que haviam sido incorporadas e/ou ressignificadas pelo Higienismo, no Brasil do final do século XIX; ao mesmo tempo introduz, ao longo dessa década, uma significativa ruptura nos saberes norteadores das prescrições/recomendações médicas para a amamentação. Tal ruptura implica, a meu ver, importantes modificações nas formas de governar a vida das mulheres, o exercício da maternidade e da amamentação.

Trata-se, dentre outras coisas, de *substituir* o modelo alemão então vigente na puericultura brasileira, no qual se postulava que “o recém-nascido deveria ser submetido a um importante regime de disciplina e condicionamento que, traduzido em termos de amamentação, significava mamar de três em três horas e não mais do que 15 minutos em cadamama” (op. cit., p. 78) pelo regime de livre demanda. Concretamente, a livre demanda se traduz pelo imperativo de que

Todas as mulheres devem estar habilitadas a praticar o aleitamento materno exclusivo, e todos os bebês devem ser amamentados exclusivamente com leite materno desde o nascimento até os quatro a seis meses. Após esse período, as crianças devem continuar sendo amamentadas ao peito, juntamente com alimentos complementares, até os dois anos ou mais (Manual, p. 3).

Essa é a meta proclamada (e não alcançada), para os anos noventa, de um dos mais significativos desdobramentos dessa busca pela eficiência e eficácia das políticas de incentivo à amamentação, no Brasil: a adesão do governo à Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC). Como se pode ler no *site Amamentação on Line*³ trata-se de um “esforço mundial, patrocinado principalmente pela OMS e pelo UNICEF, para promover, proteger e apoiar o aleitamento materno, mediante a adoção, pelos hospitais, dos *Dez passos para o incentivo do aleitamento materno*”(Cf. anexo 1). O Brasil aderiu a esta iniciativa, denominada de “código de conduta”, em agosto de 1990 e foi um dos doze países escolhidos para liderar sua implementação.

A IHAC delinea, ainda segundo o texto divulgado no *site*, um importante papel de apoio que os hospitais podem desempenhar a fim de tornar o aleitamento materno uma prática *universalmente* adotada nas maternidades, contribuindo significativamente para a saúde e o desenvolvimento de milhões de bebês. O que o *site* não explicita é que a credencial de Hospital Amigo da Criança, conferida pelo UNICEF após uma rigorosa avaliação do processo de implantação dos “Dez passos..”, representa um incremento próximo de 10% no orçamento anual da instituição para o atendimento especializado em obstetrícia (cf. ZH de 25/07/2000). Recursos esses tão necessários e significativos, em um contexto de falência e desmantelamento da rede de serviços de saúde públicos e /ou vinculados ao Sistema Único de Saúde, que o mesmo jornal informou, em 5/09/2000, que “com o objetivo de conquistar a adesão de um maior número de hospitais à IHAC, será realizado (...) em Porto Alegre, curso específico para gestores hospitalares. Organizado pela Secretaria da Saúde do Estado (...)”.

Segundo passo para o sucesso do aleitamento: o treinamento da equipe de saúde

A *Lição 1* do Manual (p. 14) começa apresentando à equipe de saúde, em linguagem imperativa e pontual, as recomendações atuais para o aleitamento materno: amamentar o bebê exclusivamente ao seio durante quatro a seis meses; não lhe dar nenhum leite infantil industrializado ou de animais; continuar a amamentá-lo até os dois anos ou mais, com quantidades crescentes de alimentos complementares e líquidos oferecidos em xícara. Esclarece que aleitamento materno exclusivo significa que o bebê não consome nenhum líquido ou alimento além do leite materno, que não deve usar nenhum tipo de chupeta ou bico artificial e que a maioria dos recém-nascidos mama de 8 a 12 vezes, em 24 horas, incluindo as mamadas noturnas. Portanto, segue informando o Manual, qualquer das seguintes práticas interfere no aleitamento materno exclusivo: dar *qualquer* líquido ou alimento ao bebê, além do leite materno; dar-lhe bicos ou

chupetas; limitar o número de mamadas, limitar o tempo de sucção ou duração da mamada.

A *Lição 1* segue descrevendo as vantagens do aleitamento materno exclusivo, sob livre demanda, durante seis meses, e complementar até dois anos ou mais, abordando-as a partir dos seguintes focos: a criança, a mãe e a sociedade (Manual, p. 16-8). Trata-se, também, de uma descrição sucinta e pontual que buscarei complementar com outros estudos, no sentido de dimensionar melhor o seu impacto no processo de (re)definição das identidades maternas.

As vantagens para a criança são, sem sombra de dúvida, as mais enfatizadas e detalhadas. Trata-se de desdobrar a assertiva de que o leite humano contém todos os nutrientes, em quantidade e qualidade, necessários ao desenvolvimento adequado da criança. Apresentam-se os componentes nutricionais do leite, destacando-se a complexidade dos processos biológicos envolvidos em sua produção. Assim, fica-se sabendo que o leite materno não é uniforme e que sua composição muda mês a mês, dia a dia, mamada a mamada e entre o início e o fim da mesma mamada, para satisfazer cada necessidade específica de bebês também específicos. Ou seja, ao contrário dos seres vivos que já podem ser clonados (pelo menos experimentalmente) o leite materno, com estes níveis de complexidade, segue sendo inimitável.

Além disso, ele protege o bebê de inúmeras doenças (desde diarreias, infecções diversas, raquitismo, alergias, até morte súbita no berço e câncer) porque a mãe lhe transmite, através dele, a sua *memória imunológica*, um processo que Almeida (1999, p. 60) define como “transferência de sua identidade molecular, construída socialmente, decodificada imunologicamente e transmitida fisiologicamente às gerações futuras”. Com relação ao foco *vantagens da criança* chamam atenção, em especial, alguns acréscimos, deslocamentos e/ou reapropriações importantes no discurso contemporâneo sobre a amamentação.

O primeiro deles, quando enfatiza o papel do leite materno na prevenção dos “males decorrentes da super-alimentação, tão comuns nas comunidade ricas (...) com sérios agravos na adultice, como a obesidade e as intercorrências cardiovasculares” (Almeida; Gomes, 1998, p. 72) permite desarticular a equação *amamentação – população de baixa renda – desnutrição protéico-energética*, que vinha sendo criticada por alguns setores sociais mais engajados. O segundo refere-se à informação de que, além de promover um melhor desenvolvimento psicomotor, emocional e social, o consumo do leite materno vem sendo associado com um coeficiente de inteligência mais elevado, o que implica “não apenas a construção de uma geração mais saudável, mas também em uma geração com maior potencial intelectual e, conseqüentemente, há de se esperar que este movimento resulte em um estado nação mais digno no futuro” (op. cit.). Por último, trata-se de desmontar a relação ingesta de medicamentos pela mãe/ suspensão do aleitamento, bastante enfatizada em décadas passadas; sabe-se,

agora, que a maioria dos medicamentos (inclusive antibióticos e anti-depressivos), desde que prescritos e monitorados pelo médico, passa ao leite em quantidades muito pequenas que pouco afetam o bebê (Manual, p.19-0).

As *vantagens para a mãe* incluem: a involução uterina e a diminuição do sangramento, desde que o aleitamento seja iniciado na primeira meia hora pós-parto; menor risco de câncer mamário e ovariano; além de vantagens econômicas e redução de carga de trabalho que envolveriam o preparo, manuseio, estocagem e reposição de outros tipos de leite. Três aspectos chamam atenção com relação às vantagens elencadas *para a mãe*. Em primeiro lugar a informação de que mulheres nutrizas têm uma elevada eficiência energética, produzindo leite mesmo com ingesta calórica limitada. Almeida (1999, p. 67), ao detalhar a composição do leite materno, acrescenta, também, que a concentração de minerais do leite não é afetada pela dieta da mãe. Em termos práticos isto pode significar que “quando os níveis baixam a patamares que significam situação de maior gravidade, as reservas maternas são literalmente depletadas, chegando em casos extremos, à decomposição de tecidos (...) para manutenção dos níveis de minerais no leite”. A segunda refere-se à constatação de que a ligação afetiva é estimulada, resultando em menos abuso e negligência de crianças, ou seja, o leite materno atua como “elemento agregador, capaz de favorecer a nucleação da família (...) [diminuindo] a ocorrência de violência em núcleos familiares”(Almeida; Gomes, 1998, p. 72). E, por último, a retomada do pressuposto do efeito contraceptivo da amamentação, desde que praticada em regime de livre demanda, que havia sido tecnicamente desqualificado com a prescrição maciça dos medicamentos anticoncepcionais a partir da década de 70.

As *vantagens para a sociedade* são decorrentes, fundamentalmente, de aspectos econômico-financeiros. Informa-se que o custo de uma dieta adequada para a mãe é menor do que a de um bebê alimentado com leites artificiais. Além disso economiza-se também água e combustível, o tempo gasto com preparo de mamadeiras e visitas ao médico (conseqüentes do maior adoecimento da criança que não mama no seio). Decorre disso uma economia para o Estado em termos de consultas, hospitalizações, exames e medicamentos, além do controle *natural* das taxas de natalidade. Como enfatiza o Manual: as mães e os bebês ficam mais saudáveis! Em relação às vantagens para a sociedade, é interessante citar mais uma das implicações econômico-políticas do aleitamento:

(...) atualmente, estima-se que o Brasil não realiza algo em torno de trezentos milhões de litros de leite humano por ano, em decorrência do desmame precoce (...) considerando os preços praticados na cidade do Rio de Janeiro em março de 1994, a reposição deste volume com leite tipo C demandaria algo em torno de US\$208.000.000. Caso a opção fosse pelo leite em pó de menor custo disponível no mercado na época, este valor subiria para US\$300.000.000. Este fato torna-se ainda mais grave, ao se considerar que o País não dispõe de uma bacia leiteira com capacidade de suportar quantitativamente esta demanda e nem de

um parque industrial, capaz de atender qualitativamente as especificidades que se configuram em decorrência de práticas inapropriadas de desmame. Assim, abre-se um importante espaço para as importações e, conseqüentemente, para a perda de divisas (Almeida; Gomes, 1998, p. 72).

Considerando-se o contexto em que este curso é desenvolvido – a IHAC – talvez a discussão devesse contemplar também a dimensão *vantagens para o hospital*, uma vez que a credencial que o beneficia só lhe é conferida, pela equipe de avaliação, se for constatada a implementação da prática universal do aleitamento em sua maternidade. O título e as vantagens dele decorrentes dependem, portanto, da instauração de uma cultura de amamentação, na instituição, que insere o corpo da mulher e da criança no âmbito de um poderoso regime de significação da maternidade. Este regime deve permitir transformar a mulher em um tipo de mãe que assume o aleitamento exclusivo sob livre demanda, independentemente de quaisquer dificuldades ou condições sociais, como expressão fundamental de sua identidade materna.

“(...) ninguém me perguntou se eu desejava ser a eleita (...)”. Exercitar a perplexidade

Penso que os aspectos que sintetizei e salientei, até aqui, são suficientes para os propósitos iniciais deste trabalho que se encontra, ainda, em desenvolvimento: apontar para um nova politização da maternidade e da amamentação, buscando articulá-la a algumas das condições sócio-econômicas, políticas e culturais que a tornam possível e necessária. Tais aspectos permitem evidenciar o quanto se tornaram complexas, multivariadas e quase que irrefutáveis as vantagens do aleitamento materno. Nesse contexto de vantagens irrefutáveis, a amamentação é produzida e passa a funcionar como uma unanimidade capaz de congrega governos, regimes políticos, instituições de ensino e pesquisa, empreendimentos empresariais e econômicos e movimentos sociais que conflituam e, algumas vezes até divergem, frontalmente, nas demais posições que defendem.

Como se pode ver, também, uma multiplicidade de sentidos, que envolve desde a defesa de uma prática saudável e natural, os direitos das mulheres, até a redução da mortalidade infantil e o aumento das divisas do País, confluem, se articulam e conflituam em torno da amamentação. Além disso, essa teia discursiva e a trama de poderes que envolve e produz corpos de mulher e de criança, para garantir a adoção do aleitamento, retoma elementos importantes de representações de mãe produzidas nos séculos XVIII e XIX, ao mesmo tempo que incorpora e ressignifica, enquanto atributos da maternidade ou do leite materno, uma vasta gama de problemas que as sociedades globalizadas produzem e não conseguem resolver.

As (ainda) altas taxas de desmame precoce, tomadas como indicadores para subsidiar a elaboração dos programas de promoção do aleitamento, por outro lado, são indicativas de que a amamentação, como sinônimo de instinto ou competência materna, segue sendo contestada, negada e até mesmo impossibilitada no âmbito dessas culturas. Talvez devêssemos começar, pois, por exercitar o estranhamento e a perplexidade e perguntar, como Maria em sua conversa com Ele, em nome de quem, de que, como e, sobretudo, com que efeitos, esta unanimidade tem sido produzida e implementada.

O questionamento das identidades maternas que estão sendo representadas nesses (e em outros) programas, o estatuto de maternidade que está operando neles e os seus efeitos de poder pode levar-nos, ainda, a outras problematizações, por exemplo: como profissionais de educação e saúde, engajadas/os em estudos de gênero, é esta maternidade que queremos tomar como referência? E seu exercício prende-se a um desejo ou capacidade individuais? Em que medida as mães de carne e osso podem, ou querem, reconhecer-se nessas representações? A que custo? Quem está incluída e quem está excluída delas? Que outros interesses estão em jogo quando se produzem definições de maternidade que transformam o aleitamento em um imperativo irrefutável e inquestionável?

A prática do aleitamento até pode ser muito saudável, desejável e prazerosa para mães e seus bebês, mas acreditar nisso não nos autoriza a deixar de visibilizar e problematizar as poderosas redes de disciplinamento e de controle social que, em nome dela, são produzidas e colocadas em circulação nas pedagogias de amamentação.

Notas

1. Este trabalho é resultado parcial da pesquisa intitulada “Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha. Educação, saúde e produção de identidades maternas” que venho desenvolvendo desde março de 2000, com a colaboração de Silvana P. Liesenfeld, aluna do Curso de Pedagogia vinculada ao PIBIC/CNPq-UFRGS.
2. Cf. , por exemplo: Costa, 1987; Melo, 1987 e, em especial, Foucault, 1988 e 1992.
3. <http://www.aleitamento.org.br/oqueehac.htm>

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, José A. *Amamentação. Um híbrido natureza-cultura*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- _____; GOMES, Romeu. Amamentação: um híbrido natureza-cultura. *Rev. Latino Americana de Enfermagem*, v. 6, n. 3, 1998: 71-76.
- BRÜCKNER, Christine. *Wenn du geredet hättest, Desdemona. Ungehaltene Reden ungehaltener Frauen*. Hamburg: Hoffmann und Kampe, 1988.

- COSTA, Nilson do R. Estado, Educação e Saúde: a higiene da vida cotidiana. *Cadernos Cedes*, n. 4. 3ª ed. 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Altamira/Nordan, 1992.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1993.
- HALL, Stuart (ed.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage; Open University, 1997.
- KNIBIEHLER, Yvonne. Madres y Nodrizas. In: Tubert, S. (ed.) *Figuras de la madre*. Madrid: Ed. Cátedra, 1996.
- BRASIL (MS/OMS/OPAS/UNICEF) Manual *Manejo e promoção do aleitamento materno*. Brasília: Unicef, 1993.
- MELO, Joaquim A. C. Educação Sanitária: uma visão crítica. *Cadernos Cedes*, n. 4. 3ª ed. 1987.
- MEYER, Dagmar. *Mulher perfeita tem que ter [mamas e] uma barriguinha. Educação, Saúde e produção de identidades maternas*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1999 (projeto de pesquisa).
- _____. *Identidades Traduzidas. Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC; Sinodal, 2000.
- SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, R. (Org.) *Conhecimento sexual, ciência sexual. A história das atitudes em relação à sexualidade*. São Paulo: UNESP, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A poética e a política do currículo como representação*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1997 (mimeo).
- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva (Org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a
- _____. *Teoria Cultural e Educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TUBERT, Sílvia (ed.) *Figuras de la madre*. Madrid: Ed. Cátedra, 1996.
- YALOM, Marilyn. *A história do seio*. Lisboa: Teorema, 1997.
- WOODWARD, Kathryn (Ed.) *Identity and difference*. London: Sage & Open University, 1997.
- Jornal ZERO HORA, edições referenciadas no texto.

ANEXO 1 – DEZ PASSOS PARA O SUCESSO DO ALEITAMENTO
(Declaração conjunta da OMS/UNICEF – 1989)

Todos os estabelecimentos que oferecem serviços obstétricos e cuidados a recém-nascidos deveriam:

1. Ter uma norma escrita sobre aleitamento, que deveria ser rotineiramente transmitida a toda a equipe de cuidados de saúde.
2. Treinar toda a equipe de cuidados de saúde, capacitando-a para implementar esta norma.
3. Informar todas as gestantes sobre as vantagens e o manejo do aleitamento.
4. Ajudar as mães a iniciar o aleitamento na primeira meia hora após o nascimento.
5. Mostrar às mães como amamentar e como manter a lactação, mesmo se vierem a ser separadas de seus filhos.
6. Não dar a recém-nascidos nenhum outro alimento ou bebida além do leite materno, a não ser que tal procedimento seja indicado pelo *médico*.
7. Praticar o alojamento conjunto – permitir que as mães e bebês permaneçam juntos – 24 horas por dia.
8. Encorajar o aleitamento sob livre demanda.
9. Não dar bicos artificiais ou chupetas a crianças amamentadas ao seio.
10. Encorajar o estabelecimento de grupos de apoio ao aleitamento, para onde as mães deverão ser encaminhadas, por ocasião da alta do hospital ou ambulatório.

(Manual, 1993, p. 12)

Dagmar Estermann Meyer é professora na Faculdade de Educação da UFRGS, pesquisadora e atual coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, na mesma Instituição.

Endereço para correspondência:

Rua Carlos Von Koseritz, 564/401 – São João
90540-030 Porto Alegre – RS
E-mail: esterman@ez-poa.com.br



ANATOMIAS DE CONSUMO: investimentos na musculatura masculina

Alex Branco Fraga

RESUMO – *Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina.* Neste trabalho procuro analisar algumas conexões entre o volume de investimentos, as formas de gerenciamento e a exposição na mídia de anatomias masculinas contemporâneas. A partir de conceitos pertinentes às teorias culturais, como representação, identidade, diferença e masculinidade, busco indicar as formas como o corpo vem sendo distintamente vivido e educado, inscrito e registrado, dentro de diferentes ritmos de produção e consumo, de prazer e dor. Destaco ainda algumas representações que ao longo do tempo vêm marcando a musculatura masculina como algo monstruoso, em especial *body-builders* e *pit-boys*, e as diferentes formas de se constituir e de se mostrar viril dentro desse espetáculo anatômico.

Palavras-chave: *corpo, representação, identidade, masculinidade, consumo.*

ABSTRACT – *Consumption anatomies: investments in male musculature.* Through this work I intend to analyze some connections among investment volume, management ways, and media exposition of contemporary male anatomies. From concepts related to cultural theories, such as representation, identity, difference, and masculinity, I mean to indicate the different ways how body has been lived and educated, inscribed and registered within different rhythms of production and consumption, of pleasure and pain. Besides, I point out some representations which have along history shown male musculature as a monstrous thing, specially *body-builders* and *pit-boys*; and also point out the different ways of being so and of showing virility inside this anatomical spectacle.

Key-words: *body, representation, identity, masculinity, consumption.*

Para se ter uma idéia do volume de investimentos feitos pela mídia na anatomia contemporânea, basta dar uma espiada na programação dos finais de semana das emissoras brasileiras de televisão. Programas esportivos, musicais, infantis e de auditórios expõem corpos femininos e masculinos nas banheiras do Gugu, nas pegadinhas do Faustão, na tenda da Feiticeira, nas provas de *No Limite*¹, entre outros que seguem as mesmas fórmulas, mas não chegam aos mesmos números – pelo menos nos do Ibope.

Esse espetáculo anatômico não se efetiva simplesmente por estar na moda ou por satisfazer um prazer visual, mas sim pela insistência com que o corpo vem sendo (re)pensado e (re)considerado por filósofos, cientistas, educadores, historiadores, sexólogos, artistas; e pelo modo como ele vem sendo reconstruído por um instrumental complexo e cada vez mais diversificado.

Alma, mente, energia vital, genes, há muito tempo vêm buscando fixar, a partir de estratégias diferentes, seus sentidos através da “dissecação” das entranhas do corpo e da estruturação da linguagem sobre uma origem binária. No entanto, a reconfiguração do corpo contemporâneo desestabiliza convicções científicas, filosóficas e religiosas sobre a vida e a morte, gerando posicionamentos aparentemente desconexos frente a situações até bem pouco tempo improváveis: órgãos alheios que habitam novos corpos, próteses que recompõem funções orgânicas, musculatura quimicamente desenvolvida, cadáveres plastificados e corpos sem órgãos acentuam a crise da polaridade do pensamento moderno, tão arraigada à gramática² do nosso cotidiano.

Historicamente a compreensão sobre o corpo avançou a partir de uma concepção baseada no dualismo, fundamentada inicialmente no ideal platônico, que acreditava na existência da alma como soberana das ações humanas. Mais tarde, o pensamento cartesiano acentuou esta distinção estruturando o dualismo sob os termos corpo e razão – um processo de distinção hierárquica que buscava neutralizar o acontecimento aleatório, reduzindo o corpo a uma funcionalidade simétrica e previsível.

Michel de Certeau argumenta que houve uma longa história de conflitos, entre os séculos XV e XVIII, para que o corpo viesse a ser isolado e tomado como lugar do acontecimento discursivo. Nessa passagem, a noção de utilidade e eficiência passou a regular os processos biológicos da vida, dando forma ao corpo-máquina (cfe. Foucault, 1996). Pôde-se, a partir de então, consertar, corrigir, substituir o que não funcionava, extrair o que havia de excesso, fazendo com que diferentes procedimentos funcionassem de forma complementar – arrancar/cortar, inserir/suturar – para manter os corpos submetidos a uma norma.

No século XIX a busca pela simetria corporal passa a ser uma obsessão, implementando uma acirrada disputa de poder pela imposição de significados por certos grupos em diferentes épocas. A valorização da verticalidade, do alinhamento e da magreza – esta última considerada marca da plebe na Idade Média – tornaram possível o surgimento, em momentos distintos, dos aparelhos

de correção postural e dos métodos ginásticos. Esta tecnologia ortopédica teria a função não só de endireitar, mas principalmente de eliminar a vulgaridade e imoralidade representadas pelo corpo curvado, flácido e roliço das camadas socialmente inferiorizadas (Gérard, 1992).

Do ajuste de diferentes morfologias e motricidades, passamos, nos dias de hoje, a uma multiplicidade de representações corporais, na qual a distinção não se encontra apenas na retidão da postura ou na repressão das atitudes, mas na incorporação de estilos de vida que nos identificam com os grupos a que pertencemos. O investimento, antes concentrado na redução das deformidades e na ampliação da funcionalidade orgânica, torna-se disperso, mas ao mesmo tempo mais detalhado; ata o sujeito a sua própria liberdade de escolha; a sua autodisciplina.

Deborah Lupton (1997) afirma que a crescente ênfase em um estilo de vida cada vez mais ativo está intimamente relacionada à ampliação das responsabilidades do sujeito na administração de seu próprio bem-estar. Responsabilidades que estão atravessadas nas prescrições, informações e orientações pormenorizadas relativas à promoção da saúde. Espera-se, assim, que o sujeito exerça uma espécie de “autovigilância sanitária” e um rígido controle sobre uma série de comportamentos classificados como de risco: fumo, álcool, obesidade, estresse, atividade sexual, padrões de sono e uso de medicamentos.

Essa sofisticada maquinaria pedagógica amplia as formas de “educação do físico” para além da arquitetura escolar; impõe sentidos no interior das relações de poder; demarca a normalidade e o desvio nas práticas corporais. Dentro e fora da escola – talvez bem mais fora dela – o corpo vem sendo distintamente vivido e lapidado; inscrito e registrado dentro de diferentes ritmos de produção e consumo; de prazer e dor.

Multiplicação da imagem

Ao citar a obra da artista Barbara Kruger, *Tu cuerpo es un campo de batalla*, William A. Ewing (1996) salienta que o recurso fotográfico se tornou uma das formas privilegiadas de apreensão das disputas de significados desencadeadas sobre o corpo humano, onde transgressões são ressaltadas e inquietações são provocadas pelos diferentes ângulos da câmera.

Conforme Alain Corbin (1991), com o surgimento do retrato, por volta do final do século XVIII, pela primeira vez uma pessoa pôde fixar e portar sua própria imagem; algo mais espetacular do que o reflexo sempre passageiro da imagem no espelho³.

Já no século seguinte, com o aprimoramento da técnica e a novidade do registro fotográfico, vai ser possível não só guardar e possuir como também consumir a própria imagem, que passa a ser reproduzida em série. Os registros

começam a captar, praticamente de forma instantânea, o corpo e seus adornos por inteiro; e a “pose”, essa teatralização das atitudes e das expressões, invade a vida cotidiana, codificando a forma de olhar o próprio corpo e o corpo do outro (Corbin, 1991).

Com a generalização da fotografia, surgem tentativas de padronização da aparência, das atitudes e, até mesmo, dos tipos físicos ideais de homens e mulheres. Exemplo disso é a técnica dos “retratos compostos”, utilizada por G. C. Howland, que consistia na sobreposição de fotografias de diversos rostos femininos, considerados esteticamente representativos. A intenção era a de determinar um tipo médio padrão, composto a partir das características genéricas resultantes desse processo, que pudesse servir de referência física para as gerações futuras (Azevedo, 1960).

Dáí em diante as técnicas, o registro, a circulação e os usos da imagem do corpo se multiplicaram, tornaram-se mais complexas e detalhadas; constituíram formas mais sofisticadas de regulação dos sujeitos.

No campo esportivo contemporâneo, o consumo da imagem de um atleta atingiu proporções extraordinárias com repercussões políticas, econômicas e jurídicas. A cessão dos direitos de imagem se tornou uma cláusula importantíssima dentro dos contratos milionários firmados entre atletas, clubes e patrocinadores. As aparições em público (e também a privacidade) passam a ser milimetricamente reguladas para garantir, junto aos consumidores, associações positivas da imagem do atleta, em benefício da marca detentora desses direitos. Quanto mais aparições, maior a rentabilidade e, por conseguinte, maior também a legitimidade desses procedimentos perante um mundo onde as leis de mercado são as balizas de toda relação social.

Entre tantas atividades esportivas, uma em especial vai depender “visceralmente” da exposição da imagem para se efetivar como uma modalidade: o *body-building*⁴. Essa competição se configura na exposição estática e fragmentada de corpos adornados de músculos artificialmente bronzeados, lubrificadas e devidamente depilados, que travam suas disputas através de “pesados duelos de imagem” (Cfe. Courtine, 1995), lutas de aparência sem contato físico, vencidas por aqueles que conseguem orgulhosamente ostentar a melhor “pose”. Algo impensável para um homem do século XIX, pois a única coisa da qual poderia se orgulhar em seu corpo eram seus pêlos; sinônimo de honra e virilidade (Corbin, 1991).

O músculo vai ser o protagonista do espetáculo contemporâneo, exigindo detalhadas formas de gerenciamento do próprio corpo para obtenção/ampliação da robustez, velocidade e resistência. Para atender essas exigências no esporte de alto nível, não basta apenas a exclusiva submissão aos exercícios físicos, pois estes não conseguem as respostas rápidas desejadas; nem tão pouco apostar na engenharia genética, que ainda é uma promessa; resta, então, o investimento nas substâncias químicas, que acabam ocupando um lugar estratégico na produção das anatomias de consumo.

Investimentos e rendimentos orgânicos

A indústria esportiva movimenta cifras astronômicas em todo o mundo⁶ e, por isso, vai exigir um rendimento orgânico dos atletas compatível com seus investimentos. A capacidade de investimentos vai estar diretamente relacionada à possibilidade de quebra de recordes, que acabam atraindo um número cada vez maior de espectadores/consumidores. Essa atração pela superação de limites está estrategicamente relacionada à insistente busca de mecanismos que evitem doenças, retardem o envelhecimento e prolonguem a vida – “saúde é o que interessa, o resto não tem pressa”⁶. Porém, algo que não é tão evidente nessa relação é que a expansão dessa fronteira exige a constante sujeição do corpo a uma ordem biotecnológica que naturaliza as pesadas cicatrizes deixadas nesse processo.

Cada quebra de recorde esportivo parece trazer potencialmente inscrita nessa nova marca a possibilidade de superação dos limites físicos impostos pela morte. O poder de penetração dessa assertiva na vida social está diretamente vinculado a sua capacidade de fazer com que se acredite na viabilidade de tal meta e, ao mesmo tempo, de tornar imperceptível o processo de mortificação impresso nos treinamentos, nas competições, no uso de drogas que aliviam a dor ou que ampliam o rendimento.

Substâncias químicas, quando usadas para obter benefícios em competições esportivas, são consideradas *doping*⁷. Conforme Elenor Kunz (1994), na era do esporte moderno uma das primeiras notícias que se teve a respeito de *doping* em competições foi em uma prova de ciclismo em 1879, na qual atletas teriam feito uso de cocaína e heroína. De Rose e Nóbrega (1999) salientam que os esteróides anabólicos foram a solução encontrada por especialistas americanos para recuperar a musculatura seriamente comprometida dos prisioneiros de guerra do Nazismo. Desde então, os esteróides anabolizantes começaram, também, a ser incorporados às “batalhas” esportivas.

No final da década de 80, um dos casos mais emblemáticos de *doping* em provas olímpicas foi o do atleta canadense Ben Jonhson. Ele havia batido o recorde dos 100 metros rasos do atletismo na Olimpíada de Seul, em 1988, com o tempo de 9,79 segundos — marca que veio a ser igualada somente em 1999 pelo norte-americano Maurice Greene. Por isso, até a contraprova do *antidoping* confirmar o uso de anabolizantes, Ben Jonhson era visto como a expressão mais sublime de um ser humano capaz de ultrapassar seus próprios limites. Alguns dias depois, tal como um anjo caído, foi “desgraçado” e tratado como um vilão por burlar a ética do jogo: preparar-se inadequadamente para o exame *antidoping*.

Nesse lógica, os esteróides anabolizantes vão ocupar um lugar destacado na otimização do rendimento desejado. Essas substâncias sintéticas são usadas em diferentes modalidades e suas fórmulas centram-se, principalmente, na estimulação da produção de hormônios como a testosterona. Sua utilização se

dá nas mais diferentes modalidades, pois elas têm uma resposta muito rápida no desenvolvimento muscular, apesar das contra-indicações. Em uma breve leitura das bulas de medicamentos como *Durateston* da Organon, *Hemogenin* da Sarsa e *Equifort*, anabólico para uso em eqüinos, da Ralston Purina do Brasil, é possível perceber que seus efeitos são bastante difusos e muitas vezes imprevisíveis, mas, mesmo assim, seu uso se dissemina entre as diferentes formas de esculpir o corpo. Aqui, na maioria das vezes, saúde não interessa, o rendimento é que tem pressa.

As opiniões quanto ao uso são diversas, tanto no campo médico como no campo da ética nos esportes. Há uma predominância da posição contrária ao uso desses medicamentos sintéticos no meio esportivo, pois o corpo dos atletas sofreria imensamente com os efeitos colaterais a médio ou curto prazo, em troca de um sucesso circunstancial. O exemplo mais recente, e um dos mais dramáticos, sobre os malefícios que os anabolizantes podem causar à saúde é o da norte-americana Florence Griffith-Joyner, detentora do atual recorde mundial dos 100 e 200 metros rasos feminino⁸, que sofreu uma parada cardíaca fulminante durante uma viagem de avião, justamente quando estava no auge da sua carreira esportiva. Paradoxalmente, apesar de morta, sua marca ainda pulsa, uma referência mórbida para quem busca a superação desse limite através dos mesmos meios⁹.

Por outro lado, há aqueles/as que consideram esta oposição ao uso das drogas mera formalidade, pois desloca a discussão sobre a valorização exacerbada da alta performance, em detrimento de outras relações menos traumáticas com o corpo. Alexandre Vaz (1999) coloca que, em uma sociedade onde a própria vida já foi degradada em processo químico, transformada em objeto, passa a ser incoerente louvar o esporte de alto nível e ao mesmo tempo condenar o uso de substâncias químicas. Para Vaz, os anabolizantes não destoam do quadro de violência contra o corpo, implementado pelo esporte de alto rendimento; pelo contrário, eles o complementam.

“Modelos de antropologia”¹⁰

Apesar dos resultados extraordinários alcançados pelos anabolizantes em provas de velocidade, é no *body-building* que a utilização dessas substâncias sintéticas se torna mais evidente.

Há alguns anos o corpo hipertrofiado vem ocupando outros espaços além das academias de musculação: circo, apresentações em praças públicas, protótipos de brinquedo, cinema, comerciais de televisão, jogos de vídeo-game, desenhos animados.

Popeye, Superman, Mike Tor, He-Man, Jonhy Bravo são alguns exemplos de como a musculatura desenvolvida também permeia as atenções infantis. Entre eles, Popeye acaba se destacando pela ambigüidade de sua “metamorfose

orgânica”. Sujeito desengonçado e franzino que, ao comer espinafre, adquire instantaneamente a capacidade física de derrotar o truculento Brutus e conquistar a admiração de Olívia Palito. Nessa relação, é possível dizer que a força desse desenho não está centrada exclusivamente na influência positiva que o ato de comer verduras exerce sobre as crianças, mas principalmente na idéia de que somente ingerindo um complemento alimentar especial se pode desencadear uma resposta rápida à “fraqueza” orgânica e simbólica.

Apesar da presença aparentemente consentida do músculo hipertrofiado na sociedade contemporânea, sua incorporação não se deu sem padecimento. A robustez muscular, antes de ser vista como uma dádiva frente à fraqueza orgânica e moral, foi tratada como aberração humana potencialmente perigosa à constituição física geral – um mostrengo que deveria ficar restrito às feiras de excentricidades humanas, comuns no final do século XIX. Essa representação não é casual, pois, conforme Jeffrey J. Cohen (2000), uma das formas de se entender as culturas é pelos monstros que elas engendram. Eles nascem nessas encruzilhadas metafóricas, como a corporificação de um certo momento cultural, de uma época e de um sentimento de lugar.

A monstruosidade do final do século XIX estava circunscrita ao excesso, àquilo que ameaçava o princípio científico dos exercícios ginásticos da época: retidão do corpo e rigidez do porte, obtidos com o máximo rendimento e o mínimo esforço; composição corporal equilibrada – nem tão frágil, nem tão grotesco.

Carmen Lúcia Soares (1998) aponta que a ginástica científica foi se colocando milimetricamente afastada da “excêntrica” gestualidade dos artistas das feiras e dos circos – apesar de nela buscar inspiração para seus exercícios, pois era considerada nefasta aos pressupostos higienistas/eugenistas emergentes neste período.

No Brasil do início do século XX, a idealização canônica do corpo brasileiro também seguia os princípios eugenistas. A pretensão era a de formar indivíduos superiores; belos não somente na plasticidade corporal, mas também na funcionalidade. Para Fernando de Azevedo estes “modelos de antropologia”, que simbolizavam a perfeita educação intelectual, física e moral, nos foram legados pela estatuária clássica. No seu entender, *Antinoüs* seria a estátua padrão, “a última criação ideal da arte antiga”, um modelo selecionado entre tantos outros para representar o tipo físico ideal do corpo brasileiro: harmonia completa entre forma e elegância, expressa na delicadeza do rosto em contraste com a vigorosa compleição do corpo. Diferentemente de Hércules de Farnese, de corpo maciço e grotesco, formado pela hipertrofia muscular; “a quem os músculos parecem ter tirado todas as forças e todo o vigor da inteligência” (Azevedo, 1960, p. 225).

Para Fernando de Azevedo, deveria haver em cada indivíduo uma dose equilibrada entre vitalidade e força física, que não poderia ser ultrapassada, pois “um indivíduo é forte quando tiver alcançado o desenvolvimento permitido

pela sua constituição.” (1960, p. 73). A educação física, por sua vez, se voltaria para a organização de exercícios que submetessem os músculos a uma carga adequada aos pressupostos fisiológicos, formando uma “couraça bastante forte para abrigar e defender a saúde do indivíduo, mas não pesada demais para o estorvar” (Azevedo, 1960, p. 267).

No entanto, esse “estorvo” continuava presente como uma referência de contraponto em meio à canonização de certas representações corporais. Conforme Jeffrey J. Cohen (2000), o monstro sempre escapa de qualquer tentativa de aniquilação para reaparecer em outras encruzilhadas. Talvez isto ajude a entender como, por exemplo, Eugen Sadow¹¹ acabou se tornando dos primeiros *body-builders* em meio à estética eugenista. Sadow soube compor em seu próprio corpo demonstrações de força bruta, atitudes de cortesia e inteligência (Navarro, 1999). Além dele, outro que se destacou foi Charles Atlas¹², um imigrante pobre e fraco, que se transformou em um vencedor às custas de sua própria anatomia.

A partir daí o *body-building* se diversificou e à figura do herói, representada por Sadow e Atlas, justapõe-se a do *fauno*, figura bestial que os gregos associavam ao Deus Pã e o representavam metade humano, metade animal (Villaça; Góes, 1998).

Essa representação animal/monstro vai ser reafirmada em diferentes momentos e lugares. Lou Ferrino, ex-mister universo, encarnou em um seriado de TV o *Incrível Hulk*, um monstrengo verde corpulento que era a “metamorfose ambulante” de um cientista que se tornava literalmente uma fera quando lhe provocavam fúria. Outro ex-mister universo, Arnold Schwarzenegger, surgiu no filme *Conan, o bárbaro*, onde representava um sujeito medieval capaz de até mesmo sugar o sangue de urubus, atado a uma cruz no sol do deserto.

Esses e outros filmes dão sentido a um movimento de repulsa e atração frente aos monstros, pois eles borram fronteiras culturais, políticas, raciais, econômicas, sexuais e tornam legíveis em seus corpos aquilo que contorna a normalidade; eles encarnam o estranho que espreita à distância o que nos é familiar (Cohen, 2000).

Estas representações culturais estavam (e estão) assentadas sobre materialidades corporais distintas. Para Jean-Jacques Courtine (1995), se colocássemos Charles Atlas ao lado de Arnold Schwarzenegger em um concurso imaginário, provavelmente Atlas, segundo os critérios do *body-building* em vigor, seria aconselhado a praticar intensivamente musculação para aperfeiçoar seu físico inacabado. Isto levaria algum tempo, mas caso Atlas quisesse emparelhar a disputa com Schwarzenegger, precisaria de algo mais imediato.

É nessa lógica tirânica do detalhe anatômico (Courtine, 1995) que os anabolizantes ganham sentido na prática da musculação. Nas academias, substâncias químicas circulam com uma certa facilidade; na Internet, é possível comprá-las sem qualquer restrição, apesar de as contra-indicações serem devidamente ressaltadas. Os consumidores de anabolizantes se tornam dependen-

tes da forma física, inscrevem em seus corpos a metáfora do fauno ao injetarem anabolizantes de origem animal e se transformam em “mastodontes” em um curto espaço de tempo.

Essa prática não é apenas um privilégio masculino, as mulheres vêm aderindo ao *body-building* e, com isso, contribuindo fortemente para uma mudança na forma de inscrever as referências de gênero no próprio corpo – lugar das certezas biológicas e instância final dos julgamentos a respeito das identidades sexuais e de gênero (Weeks, 1999). Algumas estudiosas da área da saúde coletiva, como Débora Lupton (1997) e Sarah Nettleton (1997), apesar de não desenvolverem diretamente esse tema, indicam que a referência de gênero, marca social que distingue homens e mulheres, vem transmigrando da genitália para os hormônios, embaraçando a argumentação biológica tradicional responsável pela determinação social de posições e destinos masculinos e femininos. Portanto, quando mulheres fazem uso de esteróides anabolizantes, não se trata apenas de uma questão de aumento de massa muscular imediatamente visível, pois na ingestão de hormônios masculinos pode também estar implicada a idéia de um certo transformismo sexual. Para Guacira Louro (1999), os corpos não são tão evidentes quanto normalmente pensamos, nem as identidades sexuais e de gênero estão diretamente ligadas às evidências dos corpos.

É importante destacar que os/as praticantes de musculação não se submetem a essa operação química de forma ingênua, a grande maioria sabe que efeitos podem ter o que estão ingerindo. Estudantes do curso de educação física, que passam por disciplinas da área biológica (portanto com informações técnicas sobre esse tema), têm experimentado em seus próprios corpos essa medicação¹³. Nas academias, profissionais devidamente habilitados¹⁴ oferecem prescrições detalhadas de como se obter essas substâncias, além disso, veterinários têm sido procurados para prescrever receitas de esteróides de uso exclusivo em eqüinos. Aqui desestabiliza-se a crença generalizada de que o risco à saúde se reduz à medida que o sujeito tem discernimento sobre o que está fazendo, tornando-se, desse modo, capaz de estruturar formas particulares de controlar a si mesmo. Esses fatos não são resultados de uma ação isolada de alguns praticantes de musculação, muito menos ocorrem por “falta de consciência” dos sujeitos envolvidos, mas sim fazem parte de um processo de ajustamento social a um discurso que movimenta a complexa indústria do corpo “malhado”.

Ambigüidades do consumo: aquisição e destruição

Os praticantes de musculação procuram materializar em seus próprios corpos as representações com as quais se identificam. A musculatura delineada ou hipertrofiada vai ser o ponto de convergência de um processo de afirmação e diferenciação de identidades, onde o investimento no próprio corpo passa a



(“Menino prodígio levantador de pesos”. Foto de 1931, publicada em Ewin, 1996, p. 182)

responder às exigências de cada grupamento social, pois “nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade” (Louro, 1999, p. 14).

Para Kathryn Woodward (1997), o processo de construção das identidades está diretamente atrelado à marcação da diferença. Essa marcação da diferença não se dá apenas na esfera simbólica da representação, mas também nas formas de exclusão e marginalização social. Aqui, a identidade não pode ser entendida como oposto da diferença, pois ela vai depender justamente da diferença para se constituir.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), por sua vez, afirma que os diferentes grupos vão utilizar a representação como elemento constituinte de sua própria identidade e dos demais, estabelecendo posições sociais distintas em um jogo desequilibrado de poder. Ele enfatiza ainda que a representação na teoria cultural não é, em nenhuma hipótese, mental ou interior, mas sim traço exterior, inscrição, marca – algo intimamente ligado às relações de poder. “A representação deve ser entendida como uma relação social constituída e exercida por meio de apelos específicos à visão, de manipulações específicas de espaços e de corpos imaginários para o benefício do olhar” (Pollock, *apud*, Silva, 1999, p. 10).

Nessa lógica, os lugares de aparecimento do monstro/animal/humano não vão ser os mesmos dos corpos delgados/esguios/sutis; quando são, estão postos ali para marcarem uma diferença.

A matéria *Sutil perfeição*, publicada na Revista *Isto É*, vai sugerir, apoiada em especialistas da estética, que “os corpos que vão encher os olhos e dar o que falar no futuro serão mais altos, esguios, com pouca gordura, mas sem músculos aparentes ou nada que faça lembrar uma aparência biônica. Os contornos serão sutis”¹⁵. Aqui um corpo leve e alongado tenta retornar à ordem corporal do dia e pretende expurgar o visual “ciborgue”¹⁶ do horizonte da malhação.

Mas, é possível perceber no lamento de um *body-builder* as reações contra a extinção de sua própria estirpe. “Ninguém analisa se são feios ou bonitos a orelha ralada do lutador de jiu-jitsu, o nariz achatado do lutador de boxe, os ombros largos da nadadora, a magreza e a flacidez da maratonista. É só no culturismo que as pessoas consideram a estética, do “lindo ao horrível...” (Navarro, 1999, p. 5).

Nem todo mostro/animal/humano se apresenta da mesma forma. Na citação acima, as marcas corporais vão identificando/diferenciando as exigências de cultivo do corpo para cada grupo social. A orelha ralada, por exemplo, passou a ser um registro de identidade dos *pit-boys*¹⁷, membros de gangues juvenis que praticam jiu-jitsu e provocam pancadarias coletivas nas ruas. Apesar de praticarem musculação, eles não se identificam com os *body-builders*. Ressaltam as diferentes proporções e finalidades em relação ao desenvolvimento muscular de um e de outro. Conforme Jean J. Courtine, o *body-builder* pretende impor-se no campo visual através de posturas estáticas que remontam a estatúria clássica, isto é, pretendem “pesar no olhar alheio” (1995, p. 82). Já para os *pit-boys* a imposição no campo visual obedece a outras regras, é mais “cinestésica”, ou seja, é na movimentação das pancadas no outro que o corpo se mostra; é na “cultura do tapão”¹⁸ que a musculatura do *pit-boy* vai causar repulsa e atração¹⁹. Em ambas as masculinidades²⁰ a virilidade vai ser um ponto de convergência; por outro lado, as formas de se mostrar viril vão marcar as diferenças.

Donald Sabo (1992), aponta que as exigências físicas que ligam a atividade esportiva às características masculinas estão intimamente ligadas à capacidade de se suportar a dor – *no pain, no gain*. Ele cita como exemplo a lapidação nele mesmo da identidade de jogador de futebol americano, um longo processo de submissão à lógica de “sofrer para vencer” durante os treinamentos, as competições e na relação diária com os demais colegas. Aqui dor passa a ser um atributo mais importante que o prazer e também uma senha de acesso a essa comunidade masculina imaginária²¹. Nesse sentido, a satisfação só é possível quando há superação da dor no próprio corpo, ou quando se é responsável pela dor no corpo do outro.

Nos diferentes esportes de combate os lutadores treinam dando pancadas em árvores até ficarem com as mãos completamente encharcadas de sangue. No *full-contact*²² os exames de ascensão de uma faixa à outra exigem um enorme esforço físico e uma alta capacidade de suportar a dor, provocada pelos suces-

sivos golpes de três oponentes diferentes perante uma platéia masculina (Gastaldo, 1995).

Cabe destacar que o princípio fundamental e milenar das artes marciais, inclusive o do jiu-jitsu, é o de lutar somente para eliminar os eventuais perigos que determinada situação possa oferecer. Já para os *pit-boys*, as técnicas assimiladas nas academias de artes marciais servem para lhes dar mais confiança na constante busca de situações de perigo e de adversários para serem eliminados. Apesar da aparente similaridade das situações, no primeiro caso o sujeito pode, numa situação de briga de rua, apenas imobilizar o oponente e encerrar a contenda. No outro caso, não basta apenas controlar a situação, é preciso deixar a “marca” da vitória no corpo do opositor, às vezes até mesmo eliminá-lo fisicamente. O relato de um *pit-boy* ilustra bem essa segunda situação: “Depois que eu jogo no chão é *show*. Boto o joelho no peito e dou um monte de soco na cara. O objetivo não é machucar, é brigar. Mas é impossível conter a vontade de deixar minha marca” (Pinheiro; França, 1999, p. 1).

Para aqueles sujeitos minimamente ajustados aos padrões estéticos e morais da ordem social vigente, *body-builders*, *pit-boys* e outras “aberrações” orgânicas são como uma espécie de identidade clandestina²³, que habita alguns recantos da mídia e perambula às margens da normalidade. Paradoxalmente, é algo que também precisa ser consumido, mas no sentido ambíguo que este termo nos proporciona: aquisição/destruição.

Por fim, um pequeno vocabulário muscular

Michel de Certeau afirma, citado por Denise Sant’Anna (1995), que “cada sociedade tem seu corpo, assim como tem sua língua”. Parafraseando-o, é possível dizer que cada grupo social tem uma musculatura definida (ou a ser definida), assim como também tem um vocabulário particular que lhe dá significado.

As representações corporais tratadas nesse texto estão articuladas à acirrada disputa travada no território das identidades culturais, onde cada um vai procurar apresentar (e tentar controlar) o outro a partir de seus referenciais de significação. Em meio à instabilidade desse jogo, o corpo se torna, ao mesmo tempo, um ponto de passagem e ancoragem de todo investimento, marcado muito mais pela cultura do que por limitações de natureza fisiológica.

Os investimentos na musculatura masculina vão ser produzidos, disseminados e subjetivados pelas mais diversas tecnologias e meios de controle, que procuram submeter, ajustar e educar as anatomias às demandas de consumo. Como acentua Donna Haraway: “A tecnologia não é neutra. Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito” (*apud* Kunzru, 2000).

É nessa relação entre fazer e desfazer que uma maquinaria pedagógica se configura e adquire sentido. É dentro dessa maquinaria que o corpo aprende a soletrar, por correspondência ou negação, a ordem, a moral e a estética socialmente aceita. E é nela, ainda, que se torna viável “paquerar” um bíceps volumoso ou “vender” um abdômen delinado.

Notas

1. Faço aqui referência a alguns programas de três grandes redes de televisão: Globo (*Domingão do Faustão* e *No Limite*); Sistema Brasileiro de Televisão - SBT (*Domingo Legal*) e Rede Bandeirantes (*H*).
2. Para Wittgenstein, a gramática não é apenas a sintaxe, mas todas as regras que governam o uso das palavras, inclusive aquelas que fixam seus significados (Hacker, 2000, p.21).
3. Para Alain Corbin (1991) a difusão dos espelhos, aquilo que ele chama de “a história do olhar para si”, contribuiu enormemente para o processo de individualização do corpo na sociedade, apesar dos poucos estudos referentes ao significado social dos espelhos.
4. Essa nomenclatura de origem americana foi adotada em diversos países e se configura em uma expressão mundialmente aceita, pois é difícil traduzir seu sentido. Segundo Jean-Jacques Courtine (1995) esse termo excede, em suas manifestações mais recentes, o que normalmente se entende por cultura física ou culturismo. A idéia do *body-building* está mais ligada à construção hipertrofiada do próprio corpo, uma forma ativa de esculpir os músculos para serem vistos.
5. Nas Olimpíadas de Tóquio em 1964, a comercialização dos direitos de transmissão de imagem pela televisão, em todo mundo, movimentaram cifras ao redor de US\$ 1.570.000 (um milhão e quinhentos e setenta mil dólares). Nas Olimpíadas de Sydney 2000, os mesmos direitos de transmissão pela TV foram negociados por US\$ 1.300.000.000,00 (um bilhão e trezentos milhões de dólares) em números aproximados (Zero-Hora, 2000).
6. Esta frase era proferida no programa humorístico *Escolinha do Professor Raimundo*, da Rede Globo de televisão, pelo personagem *Paulo Cintura*, um estereótipo do professor de educação física brasileiro.
7. Existem determinadas substâncias que são consideradas *doping* em uma modalidade esportiva e em outras não, assim como também existem aquelas que são consideradas ilegais em qualquer competição oficial, além disso existem as que podem ser administradas de forma restrita. Aqui é importante lembrar que essas mesmas substâncias, que têm caráter ilícito no meio esportivo, surgiram e são usadas regularmente para fins terapêuticos, em tratamentos médicos dos mais variados. Conforme Eduardo de Rose e Antonio da Nóbrega, “as substâncias proibidas se encontram classificadas nos seguintes grupos farmacológicos: estimulantes, narcóticos, agentes anabólicos, diuréticos e hormônios peptídicos, glicoprotéicos e análogos” (1999, p. 397).
8. Florence Griffith-Joyner obteve a marca de 10,49 segundos para os 100 metros rasos em 1988 e, no mesmo ano, obteve 21,34 para os 200 metros, conforme dados divulgados no site oficial da Federação Internacional de Atletismo Amador (<http://www.iaaf.org./results>), essas marcas que até as vésperas dos Jogos Olímpicos de Sydney não haviam sido sequer iguadas.

9. Ruth Sabat (1999) analisa, em um dos trechos de seu artigo, a maneira como são trabalhadas as categorias de gênero e raça nos anúncios publicitários, a partir de uma propaganda da indústria de pneus Pirelli, onde a protagonista é Florence Griffith-Joyner, e cujo título da imagem é “Potência não é nada sem controle”. Com a morte da atleta, essa frase soa como uma metáfora da sua própria carreira, uma potência descontrolada que nunca foi detectada pelos exames antidoping.
10. Expressão usada por Fernando de Azevedo, 1960.
11. A anatomia de Eugen Sadow foi imortalizada no troféu que é entregue aos vencedores do Mister Universo: o “Oscar” do *body-building* (Navarro, 1999).
12. Para Jean-Jacques Courtine (1995) Charles Atlas era “a prova viva de que qualquer um, mesmo dotado de um físico ingrato, pode, somente por vontade própria e obsessiva aplicação ao trabalho, fazer ouro com seus músculos” (p. 99).
13. As caixas vazias e as bulas dos medicamentos já citados nesse texto foram deixadas anonimamente nos escaninhos de alguns professores do curso de educação física da Universidade Federal do Paraná. Provavelmente por estudantes que fazem uso de tal medicação, mas que não querem ser identificados.
14. Aqui vale registrar que uma das bases de argumentação para a aprovação no Congresso Nacional da polêmica regulamentação da profissão de Educação Física, e da respectiva criação dos conselhos federais e regionais, estava sustentada na idéia de que a erradicação dos leigos do campo profissional, considerados os únicos responsáveis pelo conseqüente desprestígio da área perante à sociedade, resolveria males sociais desse tipo e elevaria o nível dos serviços prestados.
15. Côrtes; Pereira; Caruso (2000, p. 84).
16. Expressão usada por Donna Haraway, 1994.
17. Essa definição surgiu no Rio de Janeiro em função das semelhanças de atitudes que alguns rapazes fazem questão de ressaltar entre eles mesmos e a raça de cachorro *pit-bull*, cães ferozes e extremamente agressivos que, ao entrarem em luta com outro animal, só param quando o oponente estiver morto ou quando algo ou alguém intervé m energicamente.
18. Título de uma matéria da Veja assinada por Daniela Pinheiro e Ronaldo França (2000).
19. Na mesma matéria da Veja, uma menina confidenciou que uma vez chegou a paquerar um braço: “de longe, no bar, só via o braço do cara. Cheguei lá, batata, ele era do jiu-jitsu (...) O jiu-jitsu é que deixa o corpo mais bonito, delineado. Não troco eles por nenhum magrinho que manda flores...” (Pinheiro; França, 2000, p. 6).
20. Para Robert Connell (1995) a masculinidade é uma *configuração de prática* em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero, ou seja, aquilo que realmente o sujeito faz e não o que se espera dele dentro da posição de gênero na qual ele se encontra. Como existem muitas configurações desse tipo, tornou-se comum falar em masculinidades.
21. Aqui não se trata de analisar as particularidades físicas ou subjetivas da dor, mas sim seus efeitos discursivos no campo social.
22. O *full-contact* surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 60 e início dos 70. Era a

tentativa de reunir em uma só modalidade de competição o taekwondo, o karatê e o boxe (Gastaldo, 1995).

23. Conforme conceito de Edward Said, 1996.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física: o que ela é, o quem tem sido e o que deveria ser*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 20, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1995.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In: PERROT, Michelle. *História da vida privada, vol. 4: da revolução francesa à primeira guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 413-611.
- CÔRTEZ, C.; PEREIRA, C.; CARUSO, M. Sutil perfeição. *Revista Isto É*. São Paulo, v. 3, n. 1580, p. 84-90, jan. 2000.
- COURTINE, Jean-Jacques. Os Stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise B. de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.
- DE ROSE, Eduardo H.; NÓBREGA, Antonio C. L. da. Drogas lícitas e ilícitas. In: GHORAYEB, N.; BARROS NETO, Turfbio L. de. *O exercício: preparação fisiológica, avaliação médica, aspectos especiais e preventivos*. São Paulo: Atheneu, 1999. p. 395-405.
- EWING, William A. *El cuerpo: fotografías de la configuración humana*. Madrid: Ediciones Siruela, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GASTALDO, Édison Luis. A forja do homem de ferro: a corporalidade nos esportes de combate. In: FACHEL, Ondina (Org.). *Corpo e significado: ensaios de antropologia social*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 207-226.
- GÉRARD, Vincent. Uma história do segredo? In: PROST, Antoine; GÉRARD, Vincent. *História da vida privada, vol. 5: da primeira guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-390.
- HACKER, P.M.S. *Wittgenstein: sobre a natureza humana*. São Paulo: UNESP, 2000.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista da década de 80. In: Holanda, Heloisa B. (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 243-288.
- KUNZ, Elenor. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

- KUNZRU, Hari. Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway (texto on-line) 24/08/2000. [<http://www.tomaz.net/seminario/haril.htm>]
- LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.
- NAVARRO, Rodrigo. *História do halterofilismo*. Curitiba: UFPR/DEDFIS, 1999. (Monografia apresentada à disciplina de História da Educação Física).
- NETTLETON, Sarah. Governing the risk self: how to become healthy, wealthy and wise. In: Petersen, A. and Bunton, R. (Org.). *Foucault, health and medicine*. London/ New York: Routledge, 1997. p. 207-222.
- PINHEIRO, Daniela; FRANÇA, Ronaldo. A cultura do tapão (texto on-line). São Paulo, 03/02/1999: In: [http://www2.uol.com.br/veja/030299/p_066.html].
- SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luis H., AZEVEDO José C., (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Porto Alegre: Vozes, 1999. p. 244-261.
- SABO, Donald. Pigskin, patriarchy and pain. In: KIMMEL, M.; MESSNER, M. *Men's Lives*. 2ª ed. Nova York: Mcmillan Publishing Co., 1992. p. 103-108.
- SANT'ANNA, Denise B. de. O corpo entre antigas e novas referências. In: *Cadernos de subjetividade*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 275-284, dez. 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Do culto à performance: esporte, corpo e rendimento. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Anais/caderno 2 do XI CONBRACE*. Florianópolis: UFSC/ CONBRACE, v. 21, n. 1, p. 100-107, set. 1999.
- VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.
- WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: _____. (Ed.). *Identity and difference*. London: Sage/Open University, 1997. p. 7-50.
- ZERO-HORA. De olho na TV. IN: *Caderno de Esportes*. Porto Alegre, 10 de setembro de 2000.

Alex Branco Fraga é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e professor do Departamento de Educação Física da UFPR.

Endereço para correspondência:

Rua Cirino Prunes, 570 – Espírito Santo
91770-210 – Porto Alegre – RS
E-mail: alexbf@cpovo.net



ADOLESCÊNCIA: monstruosidade cultural?

Rosângela Soares

RESUMO – *Adolescência: monstruosidade cultural?* Este artigo se estrutura sobre a pedagogia dos monstros, principalmente abordada pelas teses de Jeffrey Cohen, para analisar a adolescência. Desse modo, discute narrativas sobre o ser adolescente oriundas de campos disciplinares como a psicologia e a biologia. O objetivo central do texto é demonstrar o processo adolescente como uma construção cultural, em contraposição à naturalização da adolescência. Nesse sentido, problematiza a produção de identidades sociais e culturais, enfatizando, nessa produção, as categorias de gênero e sexualidade.

Palavras-chave: *adolescência, pedagogia dos monstros, gênero e sexualidade.*

ABSTRACT – *Adolescence: cultural monstrosity?* This article deals with pedagogy of monsters, brought up mainly in Jeffrey Cohen's theses, in order to analyze adolescence. By doing this, it discusses narratives on the subject of "being adolescent" originated in disciplinary fields such as psychology and biology. The main goal of this paper is to present the adolescent process as a cultural construction, as opposed to the naturalization of adolescence. In such manner, it discusses the production of social and cultural identities, highlighting, in this production, the categories of gender and sexuality.

Key-words: *adolescence, pedagogy of the monsters, gender and sexuality.*

Este trabalho tematiza a adolescência e tem como referência os estudiosos e as estudiosas do campo dos Estudos Culturais. A especificidade desta discussão é tentar uma primeira aproximação da adolescência¹ à teoria dos monstros. Em tal perspectiva, desenvolvo um estudo que discute a produção de identidades sociais e culturais; neste caso, identidades juvenis, enfatizando as construções de gênero e de sexualidade.

O monstro, na perspectiva de James Donald (2000b), representa a nossa identidade humana ameaçada de indefinição tanto pela manipulação genética que põe à prova os limites da nossa natureza humana, como pelos seres variados e difusos que povoam nossa história e se situam no limite do humano.

A subjetividade² não é um eu coerente e unificado, mas construída por uma série de identificações (conscientes e inconscientes), que envolve adesão, como também resistências e contestações que impedem um perfeito ajuste entre o pretendido e sua realização. A preocupação de Donald (op. cit.) vai no sentido de problematizar a manipulação da autoridade cultural sobre os sujeitos, as transgressões, os desejos e os deslocamentos ativamente construídos nas práticas cotidianas pelos mesmos.

Para este trabalho, o que me interessa na perspectiva de tal autor é a idéia de que o processo de constituição dos sujeitos pressupõe “a necessidade de um Outro que possa definir os termos e os limites da identidade” (Donald, op. cit., p. 112); não um Outro radicalmente diferente, mas sim o que conhecemos e que, ao mesmo tempo, nos parece estranho.

Portanto, os monstros põem em questão nosso eu aparentemente coerente e falam da nossa subjetividade dividida e da identidade como um processo móvel e instável. Acredito em que também a adolescência, enquanto um processo social que nos fala sobre o crescer, pode ser produtiva para pensarmos a constituição de nossas identidades sociais e de seus respectivos controles e transgressões.

Crescer é um tema recorrente. Mesmo os filmes dirigidos às crianças, como *O Rei Leão*, *Branca de Neve e os Sete Anões* e *Cinderela*, falam do processo de crescer (Corso, 1995), ou melhor, de se tornar homem ou mulher heterossexual e constituir família. Para isso, é preciso antes enfrentar as bruxas, os demônios e os inimigos.

Para discutir a adolescência conforme a teoria dos monstros, utilizarei principalmente o texto de Jeffrey Cohen (2000), em que, através da defesa de algumas teses, propõe pistas para que compreendamos “as culturas por meio dos monstros que elas geram” (p. 26). Nessas teses, o monstro figura como uma possibilidade de pensarmos nossas identidades sociais e culturais. Relacionarei algumas dessas teses sobre os monstros a aspectos da adolescência por acreditar que elas são produtivas para pensar a juventude numa perspectiva cultural.

A primeira tese proposta por Jeffrey Cohen (op. cit.) diz que “o corpo do monstro é um corpo cultural” (p. 26). O monstro não existe em si, ele só pode ser

lido através das relações culturais e sociais em que é gerado. A partir dessa tese, já é possível argumentar sobre a produtividade em relacionar a adolescência aos postulados do autor citado.

O primeiro aspecto a ressaltar sobre a juventude, sob uma perspectiva cultural, é seu caráter histórico. A adolescência, como um designativo do período que representa a transição entre a infância e a idade adulta, é um fenômeno inaugurado pela Modernidade sob condições específicas de cultura e de história, fora das quais ela não ocorreria (Ariès, 1981). Assim, a juventude foi construída por uma diversidade de discursos originados de diversos campos disciplinares, como a psicologia, a biologia e a sociologia, que propuseram como olhar, viver, pensar e intervir nesse processo.

A tal processo, controvérsias, discussões e preocupações não faltaram. Houve discordâncias e, algumas vezes, sobreposição, na nossa cultura, entre campos disciplinares que se propuseram a dizer, afinal, o que é a adolescência.

Definir a essência da adolescência sempre pressupõe ter determinadas concepções da “natureza humana”, a fim de poder definir como são os/as adolescentes e o que fazer com eles (elas), configurando-se, portanto, tais concepções como formas de controle. A autoridade de poder dizer como é a natureza humana põe em movimento todo um jeito de ser adolescente, que, em última instância, dita a normalidade em oposição à patologia.

James Donald (2000a), através da história da educação, apresenta um movimento pendular entre reprimir e liberar, conforme a concepção de natureza humana adotada na educação da juventude. Diz que os debates entre as grandes narrativas, como entre o psíquico e o social por exemplo, não reconhecem “a contingência e a evanescência tanto da ‘natureza humana’ quanto do ‘social’” (p. 64).

Portanto, apontar o processo construído da adolescência, por um lado, questiona a essencialização colocada pelos campos disciplinares e, por outro, permite pensar que esse processo, como outros, pode ser mudado e não é fixo nem vivido por todos os sujeitos da mesma forma.

Além de ser um fenômeno ocidental e moderno, a adolescência está marcada não só mas fortemente por classe e gênero. As características psíquicas que, em geral, são colocadas como fazendo parte do ser adolescente, tais como mal-estar, confusão, hesitação, indefinição, irresponsabilidade, transgressão e impetuosidade, referem-se, em geral, a jovens de classe média. Jovens pertencentes às classes populares, pelas próprias condições de vida, vivem mais a ausência da adolescência. Todavia, talvez seja mais correto afirmar que as mesmas descrições são lidas de forma diferente conforme a classe social.

As características mencionadas podem ser glamourosas ou podem servir para associar jovens das classes populares com, por exemplo, perigo e à ameaça à segurança social. Da mesma forma, as descrições dos comportamentos adolescentes, principalmente em relação à sexualidade, não são os esperados das

adolescentes. A coexistência da adolescência e da feminilidade é carregada de conflitos pois, como defende Barbara Hudson (1984), a adolescência é uma construção masculina. As demandas, as expectativas em relação às garotas resultam em contradições, oposições e negociações em relação aos discursos sobre a adolescência pois, em muitos sentidos, tais discursos subvertem a feminilidade, posicionando esta como o Outro da adolescência.

Um exemplo explorado por Deborah Britzman (1995) pode ser bastante ilustrativo do que estou expondo. Uma menina, por ser muito eficiente em um jogo de futebol, teve que provar seu gênero para pais de integrantes do time adversário. Seu gênero foi posto em questão por adultos que não admitiam que uma menina tivesse determinadas habilidades consideradas de domínio masculino. A habilidade da jovem pode ser classificada com uma série de atributos relacionados à “essência” da adolescência, como os citados anteriormente.

Esse exemplo nos mostra que ultrapassar a fronteira da “normalidade” pode significar “sermos atacados por alguma monstruosa patrulha de fronteira ou – o que é pior – tornarmo-nos, nós próprios, monstruosos” (Cohen, op. cit., p. 41). Chamo também à atenção o deslizamento e a confusão das categorias, pois “a perturbadora questão ‘O que você é? Um garoto ou uma garota?’ pode também significar ‘O que você é? Um gay ou uma lésbica?’. O pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que ‘todo mundo’ é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero” (Britzman, op. cit., p. 76).

O corpo e a sexualidade adolescentes são sempre convocados em tempos de crise moral. Um exemplo do pânico moral em torno da adolescência pode ser visto, com clareza, no filme dos anos 90, *Kids*, dirigido por Larry Clark. Por que assistir ao filme *Kids* causa tanto desconforto? O desconforto causado por tal filme, diferente de outros filmes violentos e dramáticos após cujo término retomamos a “vida real”, relaciona-se à sensação de que aqueles e aquelas poderiam ser filhos/filhas, estudantes nossos/as, do nosso tempo. Conforme Henry Giroux (1996b), *Kids* é um relato demoníaco da juventude em forma de documentário, com a intenção de ser o mais realista possível.

Esse filme sobre a adolescência dos anos 90 foi exaustivamente apresentado nas escolas para os/as estudantes como evidentemente um contra-exemplo de uma adolescência sadia e, principalmente, como uma advertência para as conseqüências trágicas de uma vida desviada. Assim como o “*monstrum* é, etimologicamente, ‘aquele que revela’, ‘é aquele que adverte’” (Cohen, op. cit., p. 27).

O que o filme *Kids* pode nos dizer a respeito do corpo adolescente? São corpos sem controle, vítimas da própria pulsão e do desejo impulsivo. As relações de gênero entre os/as adolescentes e em relação à sexualidade vivida por eles e elas são apresentadas de forma conservadora, no sentido em que os meninos estão sempre em busca de sexo e, no caso do personagem principal

Telly, de preferência com meninas virgens. Para isso, ele deve saber como envolvê-las e convencê-las através de mentiras e promessas de cuidado e de relação futura. As meninas virgens ingenuamente “caem no papo” de Telly e se “entregam” sem maiores cuidados consigo, apenas preocupadas em saber o quanto importam ou não para ele.

Talvez a novidade seja justamente esta: as meninas já não resistem tanto ao apelo sexual dos meninos e, justamente por isso, é possível, logo após sua primeira transa, serem denominadas “putas” pelo próprio menino com quem tiveram relações sexuais pela primeira vez. Esse insulto tem força na medida em que revela um passado de controle da feminilidade, no qual ser ou não virgem era um “divisor de águas” da reputação feminina.

Quanto aos meninos, desde sempre lhes é colocada a busca pelo sexo como uma forma de garantir a heterossexualidade dominante. Porém, esse conservadorismo aqui se mistura a uma espécie de perdição e vazio, enfatizados pelo uso de drogas, pelo ócio e pela delinquência em que os/as jovens se encontram. A sexualidade juvenil, ou melhor, o sexo inseguro e suas conseqüências, como gravidez precoce e AIDS, são ignorados totalmente pelos/as jovens. Na banalidade dos dias, a tragédia ronda, prestes a irromper num mundo onde os/as adolescentes são os próprios monstros.

Apesar de tematizar a adolescência ao limite, Larry Clark não apresenta novidade na forma de posicionar o corpo e a sexualidade adolescente. Do ponto de vista biológico, o/a adolescente, por um lado, é considerado/a maduro/a; portanto, às voltas com os desejos sexuais. Nesse sentido, as alterações fisiológicas, principalmente ligadas à reprodução, são colocadas como inaugurando a adolescência. Por outro lado, seu direito ao exercício dessa função sexual é, muitas vezes, posto em questão por sua imaturidade tanto jurídica como psíquica, já que, na adolescência, são descritos fenômenos de mal-estar, de confusão, de hesitações e de indefinições.

As teses científicas sobre a juventude enfatizam que, a partir de transformações corporais e do desenvolvimento dos hormônios sexuais, o corpo na adolescência está à mercê de impulsos de difícil controle. Então, nessa perspectiva, o planejamento e a premeditação estão descartados da relação sexual. O que permite ao jovem ingressar na vida sexual parece ser o acaso e o impulso do momento. O adolescente é habitado, por um lado, por um novo corpo; por outro, por um estatuto social que o subestima e que o declara incapaz. Assim, a adolescência é uma questão de poder que os adultos devem administrar; e os adolescentes devem ser protegidos deles mesmos. É evidente que o corpo e a sexualidade são enfatizados em outros momentos da vida, mas na adolescência há um excesso desse realce.

E quem são os adultos que devem cuidar da adolescência? Ou melhor, quem deve seguir as pegadas do monstro? Com essas questões, introduzo outra tese sobre o monstro: “o monstro sempre escapa” (Cohen, op. cit., p. 27).

Escapa para aparecer em outro lugar: não é possível pegar o monstro em si, mas, seguindo suas pegadas, pode-se observar que ele sempre retorna numa roupagem diferente. Quem são os monstros que habitam a adolescência? A sexualidade, a música – especialmente o *rock* – e a mídia – com maior força a televisão – talvez sejam exemplos do que Cohen (op. cit.) chamou de “significantes de passagens monstruosas que estão no lugar do corpo monstruoso em si” (p.30).

Porém, respondendo à questão relacionada ao responsável pelo controle das criações monstruosas, a família é o que existe de mais recorrente em nossa cultura. É a instituição social mais conclamada na salvação do declínio moral da juventude.

É ainda a partir do filme *Kids* que podemos ver o quanto a família é responsabilizada pelo caos. Ela é representada unicamente em uma cena em que a mãe de Telly aparece com um bebê. Além disso, a família é marcada mais por sua ausência do que por sua presença, não só pela quantidade de cenas, mas pela maneira vazia e desinteressada com que a mãe aborda seu filho. Apesar de lhe fazer algumas cobranças, ela parece pouco se importar com o que o menino responde. A ausência do pai (será uma família desestruturada?) parece ser marcada por esse tipo de diálogo.

Podemos pensar que essas cobranças deveriam ser feitas por um pai, pois teriam mais sentido e mais efeito se fossem feitas por alguém que representasse, de alguma maneira, a masculinidade dominante e pudesse enfrentar e limitar a delinquência do adolescente. Mas os adultos, nesse filme, parecem ter desistido dos seus filhos e filhas. A solidão da mãe e seu ato de fumar, ao mesmo tempo em que tem um bebê no colo – pensemos na relação do cigarro com a morte e o significado que isso assumiu, especialmente nos Estados Unidos –, certamente não são significados banais na apresentação da cena familiar.

As relações de gênero e a sexualidade vividas fora da norma no contexto familiar são colocadas como causa e consequência da desorganização das gerações futuras, principalmente na constituição de suas identidades de gênero e de sexualidade. Nesse sentido, o modelo de família “normal” é um dos exemplos de um monstro que se recusa a morrer e retorna “para ser lido contra os movimentos contemporâneos ou contra um movimento específico, determinante: *la décadence* e suas novas possibilidades, a homofobia e seus odiosos imperativos, a aceitação de novas subjetividades não fixadas pelo gênero binário, um ativismo social de *fin de siècle*, paternalista em sua aceitação” (Cohen, op. cit., p. 29).

Independentemente de acreditarmos nesses fatos ficcionais e/ou vivermos os mesmos ou não, o que nos foi apresentado no filme *Kids* nos amedronta. Isso, em alguma medida, nos mostra que nossa relação com a adolescência é feita de desconfiança, medo e repressão preventiva. Mas, afinal, por que a adolescência pode ser tão assustadora?

Certamente não há uma resposta única para essa questão, nem as mesmas respostas em diferentes momentos. Para continuar discutindo tal construção demoníaca inserida na juventude, a pergunta que Cohen (op. cit.) expressa como inevitável quando se trabalha com monstros talvez possa ajudar. A pergunta é: “Os monstros realmente existem?”. O autor responde que “Eles seguramente devem existir, pois se eles não existissem, como existiríamos nós?” (p. 54).

A perspectiva relacional entre nós e os monstros expressa acima também pode nos dar algumas pistas sobre nossas relações e construções sobre a adolescência. Para discutir esses aspectos relacionais, detenho-me em mais duas teses de Cohen (op.cit.). Uma diz que “o medo do monstro é realmente uma espécie de desejo” (p. 48), e a outra afirma que “o monstro é o arauto da crise de categorias” (p. 30).

O monstro, ao mesmo tempo que amedronta, também atrai. Quem mais é tão fortemente objeto de desejo na nossa cultura como o são os jovens e as jovens adolescentes? O culto à juventude – a vergonha de ser velho e o orgulho de ser ou parecer jovem – é o espírito atual, ou melhor, o corpo atual. O “culto ao corpo” para tornar-se jovem e belo é, ao mesmo tempo, “amplamente revelador de uma história que lhe é paralela, ou seja, aquela que redefine e conjura, sem cessar, a ociosidade, a doença, a feiúra e a velhice” (Sant’Anna, 1995, p. 13).

Falar sobre a adolescência, de alguma maneira, implica falarmos do que nos é estranho e familiar. Diversos autores e autoras, como Henry Giroux (1996a), Bill Green e Chris Bigun (1995) e Helena Abramo (1997), defendem que adolescência e juventude podem ser entendidas como metáforas do momento cultural que vivemos. A problemática adolescente e juvenil revela aspectos do momento histórico e representa uma espécie de lente de aumento sobre a crise cultural que caracteriza o mundo contemporâneo.

O que é atribuído ao adolescente – instabilidade, incerteza, mobilidade e transitoriedade – parece ter se deslocado para além dessa “fase de transição”, a fim de assumir conotações da cultura de amplo significado. As identidades sociais instáveis, fragmentadas em oposição à fixidez, têm nos aproximado cada vez mais dos monstros. Não será esse excesso de proximidade que constituiu o horror e o fascínio que sentimos por esses corpos monstruosos?

É interessante observar que, quando se fala de adolescência, existe “uma estranha contradição entre a ambigüidade da linguagem e a insistência dominante na estabilidade das práticas” (Britzman, op. cit., p. 76). O/A adolescente, como alguém que “não é mais criança e ainda não é adulto”, expressa a indefinição e o impasse do lugar que ocupa. Além disso, pelo simples fato de não ocupar um lugar, pode colocar em questão a naturalidade de qualquer posição que possamos ocupar, já que é tão deficitária a fixidez colocada no ser adulto. Talvez por isso o/a adolescente seja o alvo preferencial de ataques moralistas e apocalípticos.

A tendência é opor o estado adulto ao estado adolescente, definindo o adulto como alguém que adquiriu sua identidade de gênero e de sexualidade, por exemplo. Na adolescência, ao contrário, a identidade está em processo, é móvel e instável. Porém, o que importa é que os/as jovens, ao superarem as dificuldades “próprias da idade”, atinjam o que é colocado como “desenvolvimento normal”: a relação com o sexo oposto. Como afirma Guacira Louro (1999),

a heterossexualidade é concebida como 'natural' e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigiância, bem como do mais diligente investimento (p. 17).

O que se chama idade adulta seria, então, um suceder à adolescência. Dessa forma, sucedê-la com sucesso“ é “estar pronto”. Isso se refere tanto aos aspectos emocionais como, principalmente, aos aspectos sexuais. A adolescência, tal como os monstros descritos nas teses, poderia ser pensada como “um território ameaçador e, portanto, um espaço cultural sempre contestado” (Cohen, op. cit., p. 32), de difícil categorização.

O aterrador no monstro não é que ele se situa fora do humano, mas que ele se encontra no seu limite, para o qual não constituímos simplesmente oposição, mas proximidade cuja distância deve ser mantida. E é essa visão do Outro, como diferente e familiar, próximo e distante, presente e ausente, que discuti aqui em alguns fragmentos de discursos pretensamente universalizantes sobre a adolescência e seus desdobramentos. Tais excertos exemplificam como nossa cultura cria e exorciza os monstros que ameaçam a estabilidade das identidades sociais e culturais. A adolescência, nesse sentido, é um monstro cultural.

Notas

1. Embora a categoria juventude seja mais utilizada pelos estudiosos e estudiosas culturais, neste trabalho é a própria construção da categoria adolescência que me interessa discutir. Tenho clareza de que adolescência e juventude não são sinônimos. Por isso, chamo à atenção que, no texto, quando juventude/jovens estiver no lugar de adolescência/adolescentes, é com a intenção de não se redigir um texto tão repetitivo.
2. Utilizei *subjetividade* em função de o autor James Donald usar essa categoria. Porém, ao longo do texto, minha opção será por *identidade*, por ser esta uma categoria desenvolvida com profundidade nos Estudos Culturais. Quero ressaltar que não ignoro os debates em torno dessas categorias – identidade e subjetividade.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. especial 5 e 6, p. 25-36, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.
- COHEN, Jeffrey. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 23-60.
- CORSO, Diana. Hakuna Matata! ou a adolescência segundo a Disney. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, n. 11, p.105-109, nov. 1995.
- DONALD, James. Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos Monstros*. Os prazeres da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 105-140.
- _____. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros*. Os prazeres da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 61-104.
- GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel (Org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 63-85.
- _____. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, vol. 21 (1), p.123-136, jan./jun. 1996b.
- GREEN, Bill, BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.208-243.
- HUDSON, Barbara. Feminity and adolescence. In: McROBBIE, Angela, NAVA, Mica (Orgs.). *Gender and Generation*. London: Macmillan, 1984. p. 31-53.
- LOURO, Guacira L. Pedagogias da sexualidade. In: ____ (Org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.
- SANT'ANNA, Denise B. de. Apresentação. In: ____ (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 11-18.

Rosângela Soares é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Comendador Caminha, 220/202 – Moinhos de Vento
90430-030 – Porto Alegre – RS
E-mail: rosangel@portoweb.com.br



OS NOMES DOS OUTROS

Reflexões sobre os usos escolares da diversidade

Silvia Duschatzky e Carlos Skliar

RESUMO – *Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade.*

O travestismo discursivo parece ser uma marca da época. Com a mesma velocidade das mudanças tecnológicas, os discursos sociais se vestem com novas palavras que se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do turno. Este artigo se pergunta em que medida retóricas de moda, como as que reivindicam o multiculturalismo ou a tolerância, estão anunciando pensamentos de ruptura a respeito das tradicionais formas de nomear a alteridade. Os autores discutem três versões sobre a diversidade: “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” e “o outro como alguém a ser tolerado” e analisam as implicações de cada uma delas na linguagem escolar. **Palavras-chave:** *travestismo discursivo, diversidade, diferença, discurso educacional.*

ABSTRACT – *The names of the others. About scholar uses and discourses of diversity.* Disguised discourse seems to be a sign of the times. With the same speed as technological changes, societal discourse, unchallenged and concealed in new terminology, adapts itself to the purposes of the modern speaker. This paper takes the position of interrogating the rhetoric, which claims to be multicultural and tolerant, and asks if this rhetoric breaks away from traditional forms of naming the “other”. The authors discuss three views of diversity: “the other as the source of all evil”, “the other as complete subject of a cultural group” and “the other as someone to be tolerated” and analyzes the consequences of these views on educational discourse.

Key-words: *disguised discourse, diversity, difference, educational discourse.*

Será verdade que “tudo que é sólido se desmancha no ar?” Será verdade que novas retóricas são novos discursos, outros modos de nomear? Que, por exemplo, o chamado à tolerância vem romper uma história construída sobre a violência frente ao outro? Será verdade que o multiculturalismo supõe um diálogo entre as diferenças, uma convivência tranqüila, harmônica, uma desintegração dos conflitos na cultura?

Este artigo se propõe a colocar em suspenso certas retóricas sobre a diversidade e sugerir que se trata, em algumas ocasiões, de palavras macias, eufemismos que tranqüilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda.

A questão é nos interrogarmos sobre nossas representações acerca da alteridade, dos estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas.

Quando os meios de comunicação nos recordam os “holocaustos”, as ditaduras ou interrompem nossa tranqüilidade caseira com os “fantasmas” que retornam, recordando-nos que o nazismo ou o neonazismo não terminou com a morte de Hitler, nos horrorizamos e ativamos uma memória muitas vezes adormecida em um mundo impregnado de pragmatismo. Não é pouca coisa. No entanto, nos perguntamos: como é possível que os tempos atuais abriguem, sem conflito, discursos e práticas em aparência, opostos? Como explicar que pessoas como Joerg Haider, político austríaco neonazista, convivam com a proliferação de discursos que reivindicam a diversidade?

Não seríamos justos se acreditássemos que o ódio ao estrangeiro é igual à tolerância ou que a aceitação do multiculturalismo é igual a dividir o mundo humano em culturas legítimas por um lado e bárbaras por outro. Porém, tampouco estaríamos certos se equiparássemos o sentido das diferenças com as leves pluralidades, as ligeiras diversidades que apenas questionam a hegemonia da normalidade.

Estamos em condições de afirmar que certos deslizamentos retóricos são na realidade uma revolta da linguagem etnocêntrica? Que o chamado multiculturalista ou a proclamação à tolerância falam de um abandono de posições monológicas?

Apresentamos aqui três formas em que a diversidade tem sido enunciada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: “o outro como fonte de todo mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”.

Versão I. “O outro como fonte de todo mal”

Será muito contundente afirmar que o “outro como fonte de todo mal” marcou o modo predominante de relação social durante o século XX? Hobsbawm (1998) assinala que este tem sido o século mais mortífero da história não, somente pela da envergadura dos conflitos bélicos, mas também pelos genocídios sistemáticos (matanças étnicas, *apartheid*, ditaduras).

No entanto, não é somente na eliminação física que se realiza o ato de expulsão. A própria civilização desloca a violência externa à coação interna, mediante a regulação de costumes e moralidades. Regulação que, longe de qualquer pensamento maniqueísta, precisa ser analisada no contexto do aumento das cadeias sociais de interdependência (Elias, 1987) e no marco dos dispositivos de construção de sujeitos e de regimes de verdade (Foucault, 1990).

A modernidade construiu, nesse sentido, várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, no começo, podem aparecer como sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas: a demonização do outro; sua transformação em sujeito “ausente”, isto é, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; sua invenção, para que dependa das traduções “oficiais”; sua permanente e perversa localização do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; suas oposição a totalidades de normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.

As formas de narrar a alteridade são, ao fim e ao cabo, formas de representação que diluem os conflitos e que delimitam os espaços por onde se pode transitar com relativa calma. Porém, se a cultura é, de acordo com Bhabha (1994), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem e através de que significados. Por isso, resulta que a representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. No entanto, essas formas não são neutras nem opacas e geram conseqüências na vida cotidiana desses outros.

O problema da representação não está limitado a uma questão de denominação da alteridade. Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. Visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear.

Neste sentido, é interessante a idéia de Griselda Pollok (1994) acerca do “apelo à visão” que a representação impõe, isto é, uma relação social exercida através de manipulações específicas de espaços e corpos imaginários para o benefício do olhar em relação ao outro.

A alteridade tem um caráter imprevisível e portanto, perigoso. As diferenças culturais parecem ser mais bem explicadas em termos de traços essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana.

A modernidade estabeleceu uma lógica binária a partir da qual denominou e inventou de distintos modos o componente negativo: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc.

Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e que o outro termo (secundário, nessa dependência hierárquica) não existe fora do primeiro senão dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.

A lógica binária atua, de acordo com Rutherford (1990), como se se rompesse e projetasse: o centro expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, satisfazendo-o com as antíteses de sua própria identidade. O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo. Por isso, quando os binarismos são identificados culturalmente, o primeiro termo sempre ocupa, como diz MacCannel (1989) a posição gramatical do “ele”, porém nunca do “eu” ou do “tu”, construindo na modalidade enunciativa sua posição de privilégio.

Uma questão significativa do discurso colonial é sua relação com o conceito de fixação na construção e invenção da alteridade. A fixação é um modo de representação em certo modo paradoxal: supõe rigidez e uma ordem imutável, porém, ao mesmo tempo, também desordem, azar e degeneração. Dessa forma o estereótipo, que é uma de suas principais estratégias discursivas, acaba sendo uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido (esperado) e algo que deve ser ansiosamente repetido. É esta ambivalência que, na opinião de Bhabha (1994), permite sua eficácia e validade: garante sua repetição em conjunturas históricas e discursivas totalmente diferentes; centra suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilístico e predictivo que sempre deve ser excessivo para aquilo que pode ser demonstrado empiricamente ou explicado logicamente.

A alteridade, para poder formar parte da diversidade cultural “bem entendida” e “aceitável”, deve desvestir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas identitárias, ser como os demais.

A estratégia, segundo a qual a alteridade é utilizada para definir melhor o território próprio, proíbe formas híbridas de identidade, desautoriza a mudança, nega a usurpação do lugar que corresponde à normalidade. Necessitamos do outro, ainda que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar, ou garantir, ou preservar aquilo que somos (Larrosa e Pérez de Lara, 1998), nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese,

poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade, etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos.

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente.

Zizěk (1998), pensador contemporâneo esloveno, analisa o exemplo do judeu para mostrar como se desdobra a fantasia ideológica de crer que ali, fora do social, em alguém particular se funda todo o problema. A artimanha do antisemitismo, diz o autor, consiste em deslocar as problemáticas sociais econômicas, políticas, culturais para um conflito que ocorre na sociedade, concebida como um todo harmônico, e para o judeu, concebido como uma força estranha que corrói a estrutura da sociedade. O que fez Hitler, se pergunta Zizěk, para explicar aos alemães as infelicidades da época, a crise econômica, a desintegração social? O que fez foi construir um sujeito que aterroriza, uma única causa do mal que precipita toda a série de males.

E o que se fez mais tarde com a homossexualidade senão depositar ali a origem de todos os conflitos morais? E o que é opor-se à legalização do divórcio senão afugentar a dissolução da família burguesa? E o que significa proibir uma criança chilena de levar a bandeira argentina, como aconteceu em uma província desse país, senão ver no estrangeiro a contaminação da pureza da pátria? E o que significa depositar no outro todo mal, senão o rechaço aos “de fora”, quando se trata de defender as fontes locais de trabalho?

Este tipo de operação consiste em liquidificar, dissolver a heterogeneidade do social, condensando em uma figura uma série de antagonismos econômicos, políticos, sociais, morais. Como se o fato de nomear um componente ameaçador nos afastasse da perplexidade que nos provocam as misérias terrenas. A simples evocação de um culpado fornece uma sensação de orientação, no entanto reduz a um objeto a complexidade dos processos de constituição do social e das experiências humanas.

Esta operação ideológica funcionaria dissimulando uma incongruência que é constitutiva de toda estrutura social. Em seu tempo, o judeu, o estrangeiro, o drogado, o homossexual, o pobre, aparecem encarnando a impossibilidade estrutural da sociedade. O problema é que a sociedade não está incapacitada de alcançar sua plena identidade por causa dos judeus, paraguaios, ciganos, negros etc. O que a impede é sua própria natureza conflitiva.

Se invertêssemos esta lógica poderíamos formular que a negatividade, o componente dissonante não está no sujeito, portador de um atributo essencialista, nem sequer é necessariamente um desvalor; o negativo é aquele que invade para deslocar a aparente normalidade. Portanto, os antagonismos, situacionais e contingentes não se originam em nenhum exterior social, mas expressam posições discursivas em conflito.

Na educação este mito constituiu o pilar fundacional. Sarmiento acreditou que era a barbárie a origem do drama argentino. Para tanto, procedeu-se a uma série de ações: desde a eliminação física de gaúchos e aborígenes até a constituição de sujeitos civilizados. A partir de então, o sistema educativo se povoou de oposições binárias, colocando de um lado o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo.

A promessa educativa pretendeu eliminar o negativo, corrigindo-o: despojando de palavra o menino conflitivo, o “mau” aluno, o que fala “mal”, desvalorizando a linguagem não oficial, rechaçando estilos de vida diferentes, desautorizando a dúvida, julgando desrespeitoso aquele que questiona a autoridade, etc.

Na educação, “o outro como fonte de todo mal” assumiu distintas formas, expressamente violentas ou repentinamente excludentes, porém todas implicaram uma tentativa de descartar o componente negativo, o não idêntico, nas palavras de Adorno. Assim o sentido comum se tornou indesejável frente ao pensamento elaborado; a metáfora, só um artifício de linguagem frente à rigorosidade explicativa da dedução; a emoção, desvalorizada frente à razão; a emoção reprimida frente ao decoro das formas corretas de comunicação, a estética, uma mera aparência frente à solidez certa da racionalidade; a sexualidade, pecaminosa, frente ao olhar prejudicioso da moral.

Versão II.

“Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural”

Para esta perspectiva, as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida. O estudo das culturas primitivas deu origem ao mito do arquétipo cultural, que sustenta que cada cultura se funda em um padrão que outorga sentido pleno à vida de todos seus membros, como se se tratasse de redes perfeitamente tecidas que tudo apanham. Este mito da consistência cultural supõe que todos os negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural, que as mulheres vivem o gênero de maneira idêntica. Em poucas palavras, que cada sujeito alcança identidades plenas a partir de únicas marcas de identificação, como se as culturas tivessem sido estruturadas independentemente das relações de poder e hierarquia.

O mito da consistência interna supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória. E nela nada carece de significado espiritual, nenhum aspecto importante do funcionamento geral traz consigo uma sensação de frustração, de esforço mal encaminhado. Esta idéia descansa na suposição de que as diferenças são absolutas, plenas e que as identidades se constroem em únicos referentes, sejam eles: étnicos, de gênero, de raça, de religião, etc.

Neste contexto, a diversidade cultural passa a ser um objeto epistemológico, uma categoria ontológica; supõe o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais preestabelecidos, isentos de mescla e contaminação.

Para Bhabha (1994, ob. cit.) a diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical de separação de culturas totalizadas, a salvo de toda intertextualidade, protegidas na utopia de uma memória mítica, de uma identidade estável. Este autor articula uma distinção importante entre diversidade e diferença. Critica a noção de diversidade quando é usada dentro do discurso liberal para referir a importância das sociedades plurais e democráticas. Afirma que junto com a diversidade aparece uma “norma transparente”, construída e administrada pela sociedade, que “hospeda”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas”.

O que persiste no mito da consistência interna é a idéia da coerência lógica, mediante a qual pode se impor uma ordem de idéias ao caos da experiência e um consenso causal segundo o qual haveria êxito nos intentos de ordenar os sujeitos na perseguição de certos ideais. Claudia Briones (1996) se pergunta se é válido colapsar distintas formas de diferença em um conceito guarda-chuva como o da etnicidade, gênero ou raça. “Não seria mais interessante falar de etnias ou culturas como formas, processos de marcação e não qualidades ontológicas?”

Não há nada irredutível que faça dos grupos somente raças ou etnias; são os processos de comunalidade os que operam mediante padrões de ação configurando os sentidos de pertencimento dos sujeitos. Ao mesmo tempo que proclamam as diferenças com os outros, funcionam silenciando distinções e conflitos internos. Como sustenta Balibar (1991), os critérios da comunalização inscrevem por antecipação a textura das demandas que vão realizar seus membros.

A radicalização desta postura levaria a exagerar a alteridade ou a encerrá-la em pura diferença. Deste modo, permaneceriam invisíveis as relações de poder e conflito e se dissolveriam os laços vinculantes entre sujeitos e grupos sociais.

Além disso, o mito da consistência interna das culturas alimenta o discurso atual multiculturalista. O multiculturalismo se levanta contra as posições homogeneizadoras, reivindicando não somente a incomensurabilidade das culturas segundo padrões universais, senão os direitos plurais não previstos pelas narrativas totalizantes.

O problema se suscita quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas. Neste caso, impossibilita-se o diálogo cultural no cenário de disputa e se dissolvem os cenários de constituição de identidades plurais.

O multiculturalismo se torna discurso conservador quando a pergunta pelas diferenças não é acompanhada de outra, sobre a articulação dos fragmentos. E torna-se conservador porque o pensamento fica desarmado para pensar a dimensão do sistema como totalidade articulada. Seguindo a Zizek (1998): “la insistencia en el multiculturalismo entendido como la coexistencia híbrida y mutuamente intraducible de diversos mundos de vida culturales puede interpretarse también sintomáticamente como la forma negativa de la emergencia de su opuesto, de la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal”. O caráter paradoxal do multiculturalismo é o de fazer a modernidade cair em sua própria armadilha ao reclamar dela o que ela deve. A modernidade fica assim presa de si mesma. O multiculturalismo é, neste sentido, um dos reflexos mais significativos da crise da modernidade. Não serão então suas respostas politicamente corretas a desigualdade, as exclusões, os genocídios, etc.? Será o multiculturalismo uma maneira elegante que a modernidade desenvolveu para confessar sua brutalidade colonial? Concordamos, uma vez mais com Zizek (1998, ob. cit.):

Y, desde luego, la forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que – desde una suerte de posición global vacía – trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente. En otra palabras, el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: respeta la identidad del otro, concibiendo a este como una comunidad auténtica cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.

É interessante, nesse sentido, a distinção que apresenta Teixeira Coelho (1999) entre multiculturalismo como resultado e como processo. O primeiro é um caso de ação cultural, um dado que revela a coexistência de culturas diferentes. O segundo é uma derivação da fabricação cultural, paternalista, autoritária, discriminatória e totalitária: pretende estabelecer um paralelismo cultural ali onde ele não existe e criar um débil mecanismo de compensação pelas injustiças e assimetrias de poder passadas. Busca a superação entre culturas antagônicas, a eliminação das fronteiras, um neo-iluminismo, uma espécie de convergência simbólica, o *Black and White* de Michael Jackson, como afirma Coelho.

O multiculturalismo conservador abusa do termo diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse bálsamo tranqüilizante que é a cultura são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo “esses outros”, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência “sem remédio”.

Uma pergunta inquietante permanece na construção da idéia do multiculturalismo que é: quem são os outros na representação multicultural? Esta é uma pergunta crucial em uma época onde as identidades já não se constroem de uma vez e para sempre, senão que se fragmentam, se multiplicam e se fazem móveis (e não somente em relação a uma consciência de oposição à identidade oficial).

A resposta a esta interrogação não parece ser muito clara. Porém, é possível supor que os outros não são todos os outros mas alguns outros. Instala-se um processo de fragmentação da alteridade, que muito tem a ver com o que alguns autores chamam de “multiculturalismo empresarial”, talvez uma nova maquiagem da lógica do mercado. A alteridade, novamente, é recategorizada e subdividida em categorias até agora desconhecidas. Alguns outros se aproximam, alguns outros se afastam cada vez mais. O circuito da cultura recebe com alegria a alteridade consumista e produtiva. E vigia os mendigos, as crianças de rua, as prostitutas, os deficientes, que continuam sendo expulsos do território da alteridade multicultural.

O discurso multicultural conservador sobre a alteridade provoca assim, uma fronteira de exílio para alguns desses outros que não são prestigiosos, que continuam sendo miseráveis, que serão sempre corpos e mentes obscuros e incompletos.

No campo educativo, a entrada do multiculturalismo é recente, dado que o pensamento etnocêntrico miserabilista tem funcionado desvalorizando as outras narrativas e produzindo uma gramática escolar fortemente disciplinadora e homogeneizante. Não obstante, podemos assinalar que sua entrada apresenta uma dupla estampa. Por um lado, se trata de uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares. Por outro lado, a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional passa a ser outro modo de tradução educativa do discurso multiculturalista. O suposto cultural relativista de cada um, segundo o prisma com que se olha, é traduzido no discurso escolar como: cada escola, segundo suas disponibilidades, condições institucionais e capacidade de administrar os “riscos da competitividade”.

Seria mais apropriado, em virtude do que já tem acontecido nos Estados Unidos, em alguns países europeus e na América Latina, falar de formas plurais, polimorfos, politicamente discrepantes, discursivamente refratárias de educação multicultural.

Isto ocorre, justamente, pelas discrepâncias de interpretações existentes acerca da alteridade, das representações e das concepções de cultura nos projetos pedagógicos. Assim, parece possível incluir na educação multicultural tanto os processos de assimilação das minorias à cultura “oficial” como os conteúdos de natureza anti-racistas e anti-sexistas. Do mesmo modo, poderíamos

entender por educação multicultural, simplesmente, uma reflexão sobre a presença das minorias nas escolas e uma expressão conflitiva das distâncias entre cultura escolar e cultura regional ou local.

Em geral, em sua versão débil ou forte, os programas de educação multicultural operam sempre a partir de um duplo mecanismo: a idéia de “respeito” para com a cultura de origem, em um tipo de marca de fatalidade, e a de “integração” na cultura hospedeira. É nessa duplicidade que ocorrem os conflitos permanentes entre maioria e minoria, língua oficial e língua do aluno, “alta” e “baixa” cultura.

Será que a educação multicultural é somente uma enunciação do conflito? Ou um intento por encontrar nas descrições conservadoras as soluções para os conflitos? Trata-se de esgotar a descrição da diversidade na visibilidade do diferente dentro da sala de aula? Uma aula politicamente correta, com algum negro, algum deficiente, algum cigano?

As diferentes formas que assume a educação multicultural são as diferentes formas de responder a essas perguntas. Uma delas, alicerçada na lógica do capital humano, supõe que a educação é a imersão necessária para que todos, ainda os “naturalmente privados de cultura”, adquiram habilidades úteis para sua empregabilidade. Este é o multiculturalismo empresarial, dentro do qual a escola joga o papel de mero instrumento de competitividade, território de conformidade com os códigos de integração dominantes. Essa mesma escola, por outro lado, é incapaz de aprofundar-se nas culturas e nas línguas dos alunos que compõem a alteridade escolar. Há aqui, também, uma relação unívoca entre o conceito de diversidade e de igualdade. A idéia de diversidade somente é aceitável, temporariamente, conduzindo à assimetria de posições e à perda de identidades híbridas. A igualdade resulta desse modo em uma pressão etnocêntrica para aquele ou aqueles que não são, não querem ser, não podem ser rapidamente como os demais, brancos, alfabetizados, saudáveis, de classe média, etc.

Outra versão da educação multicultural se aproxima do que se pode chamar de cognição multiculturalista. A sociedade multi-étnica é apresentada, elencada, “estetizada” em um formato folclórico, ao mesmo tempo que engessada e fixada no currículo escolar. Trata-se de “aprender” sobre os grupos culturais, seu exotismo, despojando-lhes de narrativas, de relato de experiência. Trata-se de apreciar a diversidade, aceitá-la, enfim, de concluir que no mundo não estamos, lamentavelmente, sós.

Porém, os outros não estão na escola, senão no currículo. Desse modo, o objetivo é ensinar a diversidade cultural e não a educação da alteridade. Os outros estão ao alcance das mãos, porém afastados, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares, etc.

O currículo ensina o quanto somos diferentes da alteridade e se esforça por encontrar algumas semelhanças grotescas. Introduce, ao mesmo tempo, temáticas

como o racismo, sexismo, rechaço cultural, como se elas fossem, justamente, objeto de consciência abstrata, formas de assombro sobre aquilo que a humanidade é, foi e será capaz de produzir culturalmente.

Uma terceira forma de educação multicultural, a qual poderíamos denominar uma antropologia sem sociologia (Silva, 1995), impõe a convivência dos diferentes, porém sem nenhuma alusão à desigualdade. Suas metas são preservar e estender o pluralismo, valorizar a diversidade, conservando por exemplo a homogeneidade na formação e composição do professorado.

De acordo com Semprini (1998), existe uma perversão manifesta nestas formas de educação multicultural, quando elas estão sustentadas somente a partir do politicamente correto, das ações afirmativas e da apresentação da alteridade em termos exóticos.

Peter McLaren (1997) sugere a necessidade de outras formas políticas de multiculturalismo e de educação multicultural, que superem aquelas liberais, humanistas e progressistas, as quais ele denominou de multiculturalismo crítico. Em oposição as outras políticas de significação, que argumentam que as diferenças são somente textuais e que se satisfazem unicamente em questionar os privilégios da cultura dominante, deve questionar-se o essencialismo monocultural de toda forma de “centrismo” (logo, etno, falo, antrope, eurocentrismo, etc.) e entender a educação como uma luta em torno dos significados políticos.

Ainda assim, a educação multicultural deixa em suspenso e talvez adie voluntariamente a resposta a interrogações sobre aqueles saberes diferentes, incapazes de serem unânimes; o saber local e regional, descrito por Foucault (1990), que sempre tem sido desqualificado e entendido como incompetente ou insuficientemente elaborado.

Versão III: “O outro como alguém a tolerar”

Como não reivindicar o discurso da tolerância, frente às conseqüências que estabelece a intolerância para com a vida humana e o exercício da liberdade? Michel Walzer (1998) interroga a chamada política da tolerância, pondo em destaque as ambigüidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade tem construído. Em um tipo de soma e subtração, a história da tolerância tem significado ou o privilégio do indivíduo, em detrimento do reconhecimento de grupos, ou o inverso, o privilégio do grupo, deixando de resolver a questão da liberdade individual.

Walzer destaca que a modernidade tem dado lugar a duas formas de tolerância: “a assimilação individual e o reconhecimento do grupo”. A conquista da cidadania de judeus, trabalhadores, mulheres, negros e imigrantes significou um passo decisivo no terreno dos direitos humanos. Não obstante, recordemos que

o princípio do reconhecimento se sustentou na homogeneidade, na igualdade e não na diferença. Sou cidadão por minha condição de indivíduo igual e não em por minha condição de sujeito diferente.

Assim mesmo, dotar os grupos de certo grau de reconhecimento mediante a legitimidade de práticas religiosas, programas educativos, formas de agrupamento implicou um grau de tolerância, ainda que, restrito se levarmos em conta que longe estão os diferentes grupos sociais e culturais de constituir-se em sujeitos políticos, que discutam os alcances de sua inclusão nas políticas públicas.

Como vemos, a tolerância não está isenta de ambigüidades, porém, sobretudo, a pergunta é se a tolerância expressa uma utopia de profundo reconhecimento da alteridade e se este é o cenário que possibilita a reconstrução dos laços de solidariedade social.

A polêmica com o discurso da tolerância não supõe reivindicar seu oposto. Geertz descreve com clareza esta questão, quando assinala que interrogar os limites do relativismo não nos torna antirrelativistas, nem confrontar-nos com o marxismo nos torna antimarxista. Da mesma forma, debater com os limites do discurso da tolerância não implica de nenhum modo reivindicar a intolerância.

A tolerância é uma necessidade, um ponto de partida inevitável para a vida social, porém, também uma virtude?

A reivindicação da tolerância reaparece no discurso pós-moderno e não deixa de mostrar-se paradoxal. Por um lado, a tolerância convida a admitir a existência de diferenças. Por outro lado, nessa admissão reside um paradoxo, já que, ao aceitar o diferente como princípio, também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos.

A Real Academia Espanhola define a tolerância como respeito e consideração para com as opiniões dos demais, ainda que estes recusem as nossas. Se assim fosse, deveríamos tolerar os grupos que levantam as limpezas étnicas em nome da pureza da pátria ou também haveríamos que tolerar as culturas que submetem a mulher à obscuridade, ao ostracismo e à submissão.

Clifford Geertz (1996) rechaça o conceito de tolerância, baseado em um relativismo:

a idéia de que todo julgamento remete a um modelo particular de entender as coisas tem desagradáveis conseqüências: o fato de pôr limites à possibilidade de examinar de um modo crítico as obras humanas nos desarma, desumaniza, nos incapacita para tomar parte numa interação comunicativa, torna impossível a crítica de cultura para cultura, e de cultura ou subcultura ai interior dela mesma.

Geertz assinala com clareza que o medo obsessivo ao relativismo nos torna xenófobos, porém isto não quer dizer que se trata de seguir todo lema segundo a cor com que se olhe. As culturas não são essências, identidades fechadas

que permanecem através do tempo, mas lugares de sentido e de controle que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação. A questão não é evitar o juízo de uma cultura à outra ou ao interior dela mesma, não é tampouco construir um juízo isento de interrogação, senão unir o juízo a um exame dos contextos e situações concretas.

Ricardo Forster (1999) suspeita da tolerância por seu teor eufemístico. A tolerância, assinala, emerge como palavra suave, nos exime de tomar posições e de responsabilizarmo-nos por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades. Quanto mais polarizado se apresenta o mundo e mais prolifera todo tipo de *bunkers*, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se toleram formas inumanas de vida.

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão, quando muito trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que aparece como molesto.

A tolerância tem um forte ar familiar com a indiferença. Corre o risco de tornar-se mecanismo de esquecimento e levar seus portadores a eliminar de uma só vez as memórias da dor. Por acaso as *Mães da Praça de Maio* foram produto da tolerância?

O discurso da tolerância corre o risco de transformar-se em um pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, em um pensamento frágil, *light*, que não convoca à interrogação e que tenta evitar todo mal-estar. Um pensamento que não deixa pegadas, desapaixonado, descomprometido. Um pensamento desprovido de toda negatividade, que subestima a confrontação, por ineficiência.

A tolerância pode materializar a morte de todo diálogo e, portanto, a morte do vínculo social, sempre conflitivo. A tolerância, sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e ao Estado, da responsabilidade institucional de assumir da realização dos direitos sociais. O discurso da tolerância, na mão das políticas públicas, bem poderia ser o discurso da delegação das responsabilidades, à disponibilidade das boas vontades individuais ou locais.

Como é o jogo da tolerância na educação? É certo que somos tolerantes quando admitimos na escola pública os filhos das minorias étnicas, religiosas ou outras, ainda que esta aceitação material não suponha reconhecimento simbólico. Porém, também somos tolerantes quando naturalizamos os mandatos da competitividade como únicas formas de integração social, quando fazemos recair no voluntarismo individual toda esperança de bem-estar e reconhecimento, quando damos uma piscada conciliadora a tudo o que emana dos centros de poder, quando não lutamos com os significados que nos conferem identidades terminais. Somos tolerantes, quando evitamos examinar os valores que domi-

nam a cultura contemporânea; porém, também somos tolerantes quando evitamos polemizar com crenças e preconceitos dos chamados “setores subalternos” e somos tolerantes quando a todo custo evitamos contaminações, mesclas, disputas.

A tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar. A tolerância promove os eufemismos: por exemplo, chamar de localismos, identidades particulares as desigualdades materiais e institucionais que polarizam as escolas dos diferentes pontos do país.

Retornemos ao princípio: “o outro como fonte de todo mal” nos empurra à xenofobia (ao sexismo, à homofobia, ao racismo, etc.). Por sua vez, o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a âncoras de identidade, que é igual a condená-los a não ser outra coisa que já se é e a abandonar a pretensão de todo laço coletivo. E, por último, a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento débil.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se crermos que isto implica formatar por completo o outro, ou regular, sem resistência alguma, o pensamento e a sensibilidade. Porém, parece atrativo, pelo menos para muitos, imaginar o ato de educar como o ato de deixar à disposição do outro tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é em algum aspecto. Uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que encerrem o trajeto e enfatizem resultados excludentes.

Referências Bibliográficas

- BALIBAR, E. “The Nation Form: history and ideology”. In: *Race, Nation, Class, Ambiguous Identities*. New York : Verso, 1991.
- BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BRIONES, C. Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. In: *Revista de Ciencias Sociales*. n. 5. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1996.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- EBERT, T. *Writing in the political: resistance (post)modernism*. In: *Legal Studies Forum* XV (4)1991. p. 291-303
- ELIAS, N. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- FORSTER, R. Adversus tolerancia. In: *Rev Lote. Mensuario de Cultura*. Año III, Número 25, Venado Tuerto. Santa Fe: 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1990.
- _____. *Tecnologías del yo y otros textos*. Madrid: Paidós, 1990.

- GEERTZ, Clifford. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GRIGNON, C. e PASSERON, J. C. *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.
- HOBBSAWM, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica, 1998.
- LARROSA, J. e PEREZ DE LARA, N. *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus, 1998.
- MACCANNELL, D. *The tourist*. New York: Basic Books, 1989.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo : Cortez, 1997.
- POLLOCK, Griselda. Feminism/Foucault-Surveillance/Sexuality. In: BRYSON N., HOOLY M. e MOXEY K. (Eds). *Visual culture: image and interpretations*. Hannover: Wesleyan University Press, 1994.
- RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. London : Lawrence e Wishart, 1990.
- SEMPRINI, A. *Le multiculturalisme*. Paris : Presses Universitaires de France, 1997.
- SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Paixão de Aprender*, n. 9. Porto Alegre: SMED, 1995. p. 40-51
- WALZER, M. *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós, 1998.
- ZIZEK, S. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In Jameson F. e Zizek S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- _____. *Porque no saben lo que hacen: el goce como factor político*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Silvia Duschatzky é investigadora da Área da Educação, na FLACSO, Buenos Aires, Argentina.

Carlos Skliar é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Endereços para correspondência:

E-mail: paumat@tournet.com.ar

E-mail: skliar@edu.ufrgs.br



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA BÁSICA:

perspectivas para a pedagogia

Marlene Ribeiro

RESUMO – Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. O artigo tem por objetivo rever como historicamente vem se constituindo a relação entre a formação do professor em curso superior e a qualificação da escola básica, para compreender as propostas que estão hoje colocadas para a formação universitária de professores, principalmente as perspectivas para a licenciatura em Pedagogia, tendo em vista o Decreto N° 3.276/99, que transfere para os cursos normais superiores a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação de professores, movimentos sociais e educação, pedagogia e escola básica.

ABSTRACT – Teacher education and elementary school: perspectives for pedagogy. The purpose of this paper is to observe how the relationship between teacher education and the quality of elementary education has been historically constituted. This effort aims at understanding the new proposals for teacher education, at the University level, specially the perspectives to students that major in Pedagogy, taking into account the law 3.276/99. This law transfers the responsibility for the formation of pre-school and elementary teachers from Universities to College-level Normal Schools.

Key-words: teachers graduation, social movements and education, pedagogy and basic education.

Introdução¹

Desde o final do século XIX, uma questão tem-se colocado, com maior ou menor ênfase porém de forma permanente, para a sociedade ocidental: a formação do professor em sua vinculação com a causa da universalização do ensino elementar². Dentro desta temática, preocupa-me mais diretamente a formação efetuada pela licenciatura em Pedagogia. Nessa direção, formulo as seguintes indagações: alguma vez foi colocada em dúvida a necessidade de a universidade formar professores de matemática, de física, de história ou de línguas? Por que não se contesta a necessidade de que tais professores tenham uma formação em nível superior e a todo o momento levantam-se questões referentes à necessidade de formar pedagogos? Por que é colocada em questão a existência do curso de Pedagogia, havendo mesmo quem ouse propor a sua extinção?

Três autores levantam questões dessa ordem:

Pergunto, pois, se as nossas Faculdades de Educação têm ainda alguma coisa a dizer sobre a educação? O que justifica ainda a existência dessas Faculdades? (Gadotti, 1980: 55).

(...) não podemos ter medo de pensar, pelo menos como uma proposta limite, a possibilidade de eliminação das habilitações (Coelho, 1982: 7).

(...) no meio educacional se discute se há pertinência ou não de uma ciência pedagógica, se deve ou não existir um curso de Pedagogia, se existe ou não trabalho para os pedagogos (...) (Libâneo, 1997: 129 - 130).

Mas, ao mesmo tempo em que alguns professores temem a possibilidade próxima de extinção do curso de Pedagogia³, ou das habilitações que formam os “especialistas”, há aqueles que vêm nesse curso a possibilidade de começar a concretizar a concepção de *escola única*, na perspectiva de dar qualidade à escola elementar através da formação universitária de seus professores. Seguindo esta idéia, pensa Moreira (1994) que uma escola fundamental de qualidade tem como pressupostos a valorização do professor e a exigência de que os *sistemas de ensino invistam tanto na sua formação, como na promoção de condições adequadas de trabalho*. O autor está referindo-se à formação universitária de professores para o 1º grau em licenciaturas e cursos de Pedagogia. Alguns anos antes, Ronca (1987, p. 5) já havia afirmado: “Só encontro justificativa para o curso Normal em algumas regiões do Brasil que ainda não têm condições de manter cursos superiores que tenham por objetivo a preparação de professores para as séries iniciais do 1º grau”.

Pergunto, então: que perspectivas estão postas para os cursos de Pedagogia, tendo em vista, de um lado, a força e a insistência com que o Estado neoliberal vem desmantelando a qualidade da escola pública, sendo sua última estocada dirigida diretamente a esse curso, e, de outro, a fragilidade ou uma certa apatia dos movimentos sociais ligados à educação?

Não pretendo encontrar soluções para questão tão complexa que cumpre a todos os implicados parar para refletir. Minhas reflexões orientam-se nesta direção: a de contribuir para a busca de alternativas. Penso que o debate sobre a natureza do curso de Pedagogia assume, simultaneamente, relevância no que concerne ao resgate do processo histórico de construção da identidade do pedagogo, e atualidade no momento em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenta transferir para os cursos normais superiores a *exclusividade* da formação de profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais da educação básica.

Esta realidade que se mostra preocupante para os educadores é resultante do que se poderia identificar como uma certa perda de forças⁴ dos movimentos sociais de modo geral, e, em particular, dos movimentos que congregam segmentos sociais e profissionais ligados à educação, tais como: pais, professores, funcionários e estudantes. Com isso, tais movimentos têm sofrido alguns reveses em suas lutas em defesa de uma educação pública de qualidade como um direito de cidadania.

O primeiro destes reveses deu-se no confronto entre os dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que resultou da organização dos segmentos comprometidos com as causas populares e o que representava o pensamento neoliberal, ditado pelas organizações multilaterais⁵, traduzido pelo projeto elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro. O Projeto Nº 1.258 - C de 1988, aprovado pela Câmara Federal (PLC 101/93), passou posteriormente ao Senado, onde, devido ao Relator, tornou-se o *Substitutivo Cid Sabóia*. O outro Projeto foi o do Senador Darcy Ribeiro (PLC Nº 67/1992), que desconsiderou o regimento interno do Senado, impôs-se à votação nessa casa legislativa⁶ e, tendo sido aprovado, veio a constituir-se na LDB 9.394/96.

Este último Projeto adquiriu muita força no bojo de iniciativas governamentais de privatização da educação pública (Vieira, 1995), quais sejam: decretos para viabilizar propostas remanescentes do Plano Collor para as Instituições de Ensino Superior (avaliação da habilitação profissional e serviço civil obrigatório)⁷, e a Campanha “Acorda Brasil! Está na Hora da Escola!” Esta Campanha, amplamente divulgada pela mídia em 1996, afirmava pretender melhorar a qualidade do ensino fundamental. Entre outras iniciativas, previa a doação de aparelhos de televisão, videocassetes e antenas parabólicas para as escolas de nível fundamental que, na legislação anterior, correspondiam ao 1º grau. As críticas feitas a essa iniciativa do MEC apontavam para a desvinculação entre a doação de aparelhos eletro-eletrônicos e a correspondente valorização dos professores dessas escolas no que tange aos salários, às condições de trabalho e às oportunidades de qualificação.

Projetos de privatização que informam as legislações educacionais com iniciativas como a recente Campanha “Amigos da Escola”⁸, que desqualifica a formação de professores dando a entender que qualquer pessoa pode fazer o trabalho desses profissionais, têm sido sistematicamente rejeitados pelos movimentos sociais ligados à educação.

O segundo revés deu-se com o Decreto Nº 2.208/97, em que o MEC, submetendo-se às determinações do Banco Mundial para a educação, separa a formação geral da formação técnica, nos cursos técnicos de nível médio, aligeirando a formação transformada em treino e destruindo a qualidade destes cursos. Esta qualidade era comprovada tanto pela absorção, por parte das empresas, dos egressos das escolas técnicas federais de nível médio, quanto pelos altos índices de aprovação desses egressos nos vestibulares das universidades públicas⁹.

O terceiro revés, do mesmo modo que o da LDB também acontece em um final de ano, com o Decreto nº 3.276/99, tendo por base o Parecer da Profª Eunice Durhan, no Conselho Nacional de Educação (CNE). Coerente com a regulamentação imposta ao ensino técnico de nível médio e dando continuidade ao pensamento vigorante nos anos da ditadura, expresso através dos pareceres e indicações de Valnir Chagas, o Decreto supramencionado separa a formação de professores da formação de especialistas para atuar na educação básica. Ao mesmo tempo, define que os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental serão formados “*exclusivamente*” em *cursos normais superiores*.

A ocorrência desses contínuos reveses mostra que a educação e, conseqüentemente, a formação de professores, não são questões pacíficas, nem mesmo dentro das concepções que referendam cada um dos projetos anteriormente referidos. No entanto, apesar dos limites, o *Substitutivo Cid Sabóia* representava a conquista possível obtida na negociação entre os representantes da sociedade organizada interessados na educação e os chamados representantes do povo na Câmara Federal. Em conseqüência deste Projeto, que autoritariamente se impôs como LDB, decorrem os decretos subsqüentes, trazendo preocupações aos educadores comprometidos com as causas populares, principalmente no que concerne à questão proposta para este artigo, com a formação de professores. É nessa realidade, em que a educação brasileira faz-se no confronto de forças contraditórias, que se justifica a necessidade de rever como historicamente vem se constituindo a relação entre a formação do professor em curso superior e a qualificação da escola elementar, para compreender as propostas que estão hoje colocadas para a formação universitária de professores, principalmente as alternativas para a licenciatura em Pedagogia.

A formação de professores na história

A necessidade de estruturar a escola pública por parte do Estado moderno suscitará o problema da formação de professores que me proponho a analisar. Dessa forma, a educação pública, para todos, leiga e gratuita é uma bandeira dos revolucionários franceses (Lopes, 1981), cujas concepções são forjadas no bojo de grandes transformações ocorridas na Europa, no século XVIII quando, sob a

égide de novas forças produtivas, as manufaturas dão lugar às fábricas, inaugurando novas relações de produção. Tais mudanças irão fundamentar a nova organização política constituída pelo Estado moderno; as novas relações do homem com a natureza representadas pela ciência moderna e as novas formas de organização e transmissão de conteúdos escolares através de uma escola moderna que, por via de conseqüência, exigirá novos professores. Dentro desta concepção de Estado moderno, ou liberal, se explicitam os direitos do cidadão, entre os quais a escola pública em que está compreendida a iniciativa de tomar da Igreja o controle sobre a educação dos “fiéis” tornados “cidadãos”, o que impõe ao Estado a urgência de organizar a formação dos mestres para a nova escola. (Lopes, 1981; Buffa et alii, 1987; Luzuriaga, 1959). Três princípios sustentam a concepção liberal de Estado, baseada principalmente em Locke: a igualdade e a liberdade formais e a propriedade privada (Cunha, 1975). Destes princípios, a igualdade formal, apregoada pelos teóricos burgueses, irá fundamentar a escola elementar única para todos, diferenciada segundo as classes sociais e/ou as aptidões (Arroyo, 1987; Cunha, 1975; Lopes, 1981; Ribeiro, 1997).

Apesar de escassas as informações sobre a formação dos professores, na história, alguns estudos (Luzuriaga, 1959; Larroyo, 1974) identificam a preocupação em dotar as escolas elementares com professores formados em curso superior como uma questão política que não é recente. Sua origem pode ser localizada no confronto, iniciado no final do século XIX, de concepções de *escola única* nas suas versões liberal e socialista, ambas compreendidas no processo de unificação dos estados nacionais; em que a primeira vincula-se mais propriamente à Alemanha, e a segunda, de fundamentação marxista, é desenvolvida por Gramsci, na Itália (Machado, 1989). As idéias de unificação escolar, no entanto, começam a aparecer nas obras de Comenius que, ainda no século XVII, preconizava a generalização do ensino sob a coordenação de um órgão universal para a integração dos povos, e de Fichte (século XIX) que, ao contrário de Comenius, propunha a organização nacional do ensino, tendo como horizonte a unificação da Alemanha. (Machado, 1989; Luzuriaga, 1959; Vincenti, 1994).

O Estado moderno, constituído como nação que incorpora e unifica pequenos estados e/ou feudos e/ou cidades, consolida-se através da unificação desses estados, territórios e cidades, demandando uma nova identidade cultural, religiosa, lingüística e racial. Como em outros países que lhe antecederam, assim ocorreu na Alemanha¹⁰, onde começou o movimento pela escola unificada, em que a necessidade de formação do Estado nacional forçou o aprofundamento dos debates no interior dos quais situa-se a formação do professor em cursos universitários ou bacharelados, seguidos de formação profissional nas escolas normais (Luzuriaga, 1959; Ribeiro, 1992). Compreendido, portanto, no movimento de unificação nacional, o processo de democratização da escola pública na Alemanha contou com a participação da *Assembléia dos Professores Alemães*

que viram formalizadas legalmente, na Constituição de 1919, uma de suas maiores aspirações, *a formação superior ou unificada do magistério*, embora muitas conquistas dessa época tenham sido atropeladas pelo avanço do nazismo (Luzuriaga, 1959; Machado, 1989).

Por sua vez, a concepção socialista que tem o *trabalho como princípio educativo*, unindo trabalho produtivo e trabalho intelectual, destina-se a formar o homem em sua totalidade ou o *homem omnilateral*, como diz Gramsci. Fundada em estudos de Marx sobre o trabalho infantil (Manacorda, 1991) e tendo como pano de fundo experiências feitas pela Comuna de Paris, a concepção de *escola unitária* foi desenvolvida por Gramsci no contexto das discussões pedagógicas que ocorriam em torno da Reforma Gentile na Itália (1923); das atividades formativas do Círculo de Cultura *De Ordine Nuovo*, em Turim (1919 - 1920), influenciadas pelas experiências pedagógicas realizadas na Rússia após a Revolução de 1917 (Nosella, 1989; 1992; Manacorda, 1990).

Como afirma Machado (1989, p. 53): “A proposta de escola “única” formulada pela burguesia, significará um questionamento da escola aristocrática e também uma tentativa de desarticulação do pensamento educacional socialista que vinha sendo elaborado ao longo dos anos e que, com Marx adquiriu um delineamento mais preciso.”

Avançando no tempo, pode-se afirmar que a formação dos professores do ensino fundamental, em cursos superiores, consolida-se no contexto de adoção de políticas sociais, através da implantação de um Estado do Bem-Estar Social¹¹ na Europa, após a II Guerra Mundial. Tal fato pode explicar tanto a ampliação do número de vagas em todos os graus de ensino, como o aumento do tempo de permanência na escola (Santos, 1994). Conforme Offe, no período do pós-guerra, o Estado Social foi celebrado como a solução política para as contradições sociais. Representava forças sociais organizadas em torno de reivindicações concernentes aos seguintes direitos: à proteção do trabalho, à educação e à saúde públicas, ao crédito para a compra de habitação e ao reconhecimento dos sindicatos. Essas forças podiam ser compreendidas no reformismo social, onde se destacavam as elites esclarecidas da política conservadora, os grandes sindicatos da indústria e o socialismo cristão (Offe, 1991), tendo como pano de fundo a ameaça de avanço do comunismo, de um lado, e do nazi-fascismo, de outro.

Embora o processo de democratização do ensino elementar que, no Brasil, começa nos anos 30, não possa ser comparado ao que ocorreu na Europa, até porque não é possível falar de um autêntico Estado do Bem-Estar Social brasileiro¹², é preciso ter presentes os determinantes históricos nos quais, em nosso país, desenvolve-se a proposta de *formação universitária do professor do ensino elementar*. Essa proposta insere-se tanto nos movimentos que garantiram a conquista dos direitos sociais dos trabalhadores, quanto nos debates sobre a educação brasileira iniciados nos anos 20. Só aí será possível compreender a distância entre o padrão de escola *unificada* alcançado pelos países europeus,

comparado ao modelo de escola pública elementar brasileira. E, ainda, o movimento de retrocesso das lutas e discussões que fundamentaram a elaboração do Projeto de LDB (Substitutivo Cid Sabóia) e culminaram com a sua retirada de pauta do Senado, substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, que os representantes das empresas de ensino tiveram força para aprová-lo como LDB.

No Brasil, preocupações com a expansão das matrículas na escola fundamental e a qualidade do ensino (que nem sempre vêm juntas¹³) são contemporâneas das discussões internacionais influenciadas pelas experiências pedagógicas realizadas na Rússia revolucionária¹⁴ e nas escolas americanas, alicerçadas, estas últimas, nas concepções *de educação democrática* de Dewey (Nosella, 1986). Essas influências explicam as posições contraditórias que marcam os debates no chamado movimento renovador organizado a partir da Associação Brasileira de Educação (ABE), que, no final dos anos 20, passa a realizar conferências nacionais de educação. As discussões efetuadas nessas conferências subsidiaram as propostas para a estruturação do sistema educacional brasileiro na Constituição liberal de 1934 (Romanelli, 1986; Ribeiro, 1979; Ghirdelli Jr., 1991a).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 lideranças do movimento renovador da educação brasileira, inclui como um dos pontos de seu programa a *formação universitária do professor primário*. Apresenta elementos que permitem identificar a influência das concepções contraditórias (liberal e socialista) de *escola única*¹⁵, engendradas em processos históricos europeus. Tais contradições marcam o discurso renovador que propõe como uma das funções das universidades: “a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na formação do pessoal de ensino)” (Ribeiro, 1979, p. 102).

Na mesma época, Anísio Teixeira criava a Universidade do Rio de Janeiro (UDF, que funcionou de 1935-39) pela transformação e ampliação da Escola Normal do Rio de Janeiro, constituindo-se em uma *Universidade da Educação*. Propunha-se a *formar professores para todos os graus de ensino* e aglutinar mestres, formados e alunos na perspectiva de *socialização do saber*. Na prática, a UDF acabou por direcionar-se primordialmente para a formação de professores. A experiência da UDF foi interrompida pela política autoritária do Estado Novo que criou, em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia integrada à Universidade do Brasil (RJ) com a justificativa de que a mesma iria contribuir para a melhoria do ensino primário e secundário. (Fávero, 1977). A Faculdade de Filosofia – inicialmente de Educação – Ciências e Letras destinava-se a formar tanto os bacharéis para as áreas de conteúdo, quanto as licenciaturas para o setor pedagógico (Chagas, 1976).

As escolas normais brasileiras existem desde o século passado, tendo experimentado um desenvolvimento mais acelerado durante o período republi-

cano, porém só começaram a estruturar-se como projeto nacional em 1946 (Chagas, 1976). Precederam, portanto, o curso de Pedagogia regulamentado pelo Decreto Nº 1.190/39 que organizou a Faculdade de Filosofia e instituiu o chamado *padrão federal* de educação (Chaves, 1981). Este Decreto estabeleceu o esquema conhecido como 3 + 1, em que o bacharelado obtido em três anos poderia ser complementado com um ano de Didática para obtenção da licenciatura, separando-se, desta forma, o conteúdo específico do conteúdo técnico.

Enquanto os bacharéis quase não procuravam os cursos de Didática, os pedagogos, licenciados em *generalidades educacionais*, sem uma fundamentação teórica consistente em determinada área do conhecimento, não chegavam a ser professores como os demais. Na prática, o pedagogo deveria planejar uma educação para a qual não possuía experiência, administrar uma escola que desconhecia ou coordenar o trabalho de professores que, sem ter conhecimento de didática, dominavam os conteúdos de suas respectivas áreas. Na realidade, essas funções continuaram a ser exercidas por professores, dificultando a inserção dos pedagogos no mercado de trabalho que, por isso mesmo, começaram a ser licenciados em Matemática e História sem terem frequentado as licenciaturas correspondentes a essas áreas do conhecimento (Chagas, 1976).

Com algumas modificações, esta situação irá repetir-se tanto na LDB 4.024/61 quanto na Lei 5.692/71¹⁶, mantendo-se o conflito entre “professores” e “pedagogos”¹⁷, o que levará o Conselheiro Valnir Chagas, autor da maior parte dos pareceres que regulamentaram a educação no Brasil, no período de 1960-76, a propor o que se deliberou chamar de “extinção do curso de Pedagogia” (Chaves, 1981, p. 57).

A LDB 4.024/61 decorreu da necessidade de regulamentar a educação na Constituição Federal de 1946 (Art. 5º, XV, d). Da elaboração do anteprojeto, em 1948, até a sua aprovação em 1961 transcorreram treze anos de acirrados debates entre setores conservadores, identificados como católicos, e setores renovadores ou liberais, debates estes que traziam à tona o conflito entre ensino público e ensino privado (Cury, 1978). Esta Lei recolocava o problema do curso de Pedagogia, reformulado então pelo Parecer 251/62 de Valnir Chagas¹⁸, que estabelecia um conteúdo mínimo nacional, abolia o antigo esquema 3 + 1 e deixava espaço para que as escolas incorporassem as questões regionais, incluindo a prática de ensino ou o estágio supervisionado. O mesmo Parecer, a partir da abertura que a Lei dava para reformas, registra entre outras proposições: “trazer para o nível superior a preocupação da escola primária, chegando mesmo a prever que até o início dos anos 70, em regiões mais desenvolvidas do país, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se neste nível” (Chagas, 1976, p. 62-63).

Pode-se dizer que a LDB 4.024/61 nasceu superada porque não respondia nem pelos problemas educacionais da época em que começou a ser projetada, nem pelos que se acumularam no prazo em que a sua votação foi protelada. O curso de Pedagogia continuou a formar professores para as escolas normais e

para as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Esses professores/pedagogos, no entanto, ficavam com restritas possibilidades de aproveitamento e disputavam espaço no mercado de trabalho com professores das outras licenciaturas, sem resolver, portanto, o problema de sua identidade ou papel social.

A próxima Lei, a 5.692/71, restrita ao ensino de 1º e 2º graus¹⁹, foi produzida pelo regime militar instaurado com o golpe de 1964. Muitas têm sido as críticas a esta Lei, não só à forma ditatorial como foi imposta, mas especialmente ao seu conteúdo tecnicista, que desmantelou principalmente o 2º grau (nem profissionalizava, nem preparava para o 3º grau), e à ingerência dos EUA na sua elaboração (Acordos MEC/USAID analisados por Romanelli, 1986 e Arapiraca, 1982, entre outros). No que tange à formação de professores, as críticas dirigidas à Lei 5.692/71 questionam que a mesma tenha extinguido a figura do “pedagogo” para regulamentar a existência do especialista transformado em “técnico educacional”.(Gadotti, 1981). Incumbidos de formar “especialistas”, os cursos de Pedagogia encontraram razão de continuar existindo apegando-se principalmente a dois artigos da citada Lei, o Art. 33 e o Art. 39:

Art. 33 - A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com graduação plena ou curta, ou de pós-graduação.

Antes mesmo da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, já o Parecer 252/69 (Valnir Chagas), baseado na Reforma Universitária consubstanciada na Lei 5.540/68, e destinado a regulamentar as habilitações para o curso de Pedagogia, observava que o ideal seria que as 4 habilitações (Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção) fossem obtidas em nível de pós-graduação. Quer dizer, a formação do “especialista” não seria exclusividade do curso de Pedagogia, podendo ser feita após uma licenciatura, o que chegou a ser realizado em algumas universidades através de cursos de Especialização.

Art. 39 - Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, “sem distinção dos graus escolares em que atuem”²⁰.

Este Artigo da Lei 5.692/71 estimulou o retorno às Faculdades de Educação de um número considerável de professores que atuavam no ensino de 1º e 2º graus e que buscavam um título, visando a uma melhoria salarial. Também favoreceu sobremaneira a multiplicação desordenada, com o aval do CFE, de faculdades particulares de qualidade duvidosa (Nosella, 1998; Ribeiro, 1999).

O curso de Pedagogia, como é possível ver, já nasce sem identidade, e este problema se intensifica nas Indicações e Resoluções de Valnir Chagas²¹, que alguns estudiosos entendem como tentativa de *extinguir o curso* e outros,

como Chaves (1981), percebem como *redefinição* da Pedagogia, voltando-se esta para a formação do professor das séries iniciais do 1º grau e abrindo-se a outras habilitações. A questão da identidade dos pedagogos começa a integrar as preocupações do movimento docente desde o final dos anos 70.

Esta trajetória que, no todo ou em parte, tem sido analisada por vários autores de diferentes matizes ideológicos, preocupados com a indefinição histórica dos cursos de Pedagogia, mostra a necessidade de repensar a formação oferecida por tais cursos, sendo esta necessidade registrada no Documento Final produzido pela CONARCFE²², durante a III Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1984. Nesta oportunidade apresenta-se a proposta de:

criar no curso de Pedagogia, áreas de concentração como Docência para as Séries Iniciais do 1º Grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras.

O debate tem continuidade na IV CONARCFE (1989), onde o Documento Final registra que a identidade do pedagogo não é consensual, aparecendo no movimento pró-reformulação do curso de Pedagogia duas posições divergentes. Uma corrente vincula a identidade da Pedagogia à responsabilidade social do pedagogo exercida através de uma prática profissional. Nesta concepção, a educação enquanto área do conhecimento é *colonizada* pelas ciências que fundamentam a análise do fenômeno educativo, produzindo-se conhecimentos isolados e fragmentados em cada disciplina. Para esta posição, sem desconsiderar o conhecimento sobre a educação não-formal, a pedagogia deve dedicar-se prioritariamente à *educação formal em ambiente escolar*. Contrapondo-se a esta postura, há os que advogam a pedagogia como teoria geral da educação em qualquer ambiente social. Nessa concepção, com a qual me identifico, o interesse da Pedagogia está focalizado no fenômeno educativo como processo histórico, com o sentido de sistematizar e aprofundar uma teoria da educação global, não reduzida, pois, aos processos pedagógicos do ensino formal.

Em um longo processo de resistência, como uma licenciatura desprestigiada em um contexto de desvalorização da educação e da profissão de magistério, a Pedagogia talvez tenha minimizado a importância do seu papel teórico como lugar de produção do conhecimento pedagógico relacionado à realidade brasileira, enfraquecendo a luta por uma política científica consistente para a formação de educadores como docentes-pesquisadores.

A identidade do pedagogo: entre o profissional e o trabalhador

Até aqui temos uma olhada que privilegia a identidade vinculada à formação, ao papel social do pedagogo ou ao lugar que ocupa no sistema educacional. Outra é a versão que recorta a identidade pela ótica do trabalho, consideran-

do, mais propriamente, o lugar que o pedagogo, em particular o “especialista”, ocupa na divisão social do trabalho, realçando a luta contraditória pelo controle do trabalho docente.

Primeiramente, é preciso esclarecer que, deste ângulo da análise, modificações decorrentes do movimento docente, que se reorganiza desde o final da década de 70, se fazem sentir nas expressões com as quais se designam os *mestres, educadores, profissionais do ensino, trabalhadores da educação*, não havendo unanimidade na adoção de nenhum dos termos, penso que pelas próprias contradições do trabalho docente²³.

Em suas críticas ao curso de Pedagogia, alguns autores vinculam a criação das habilitações técnicas à taylorização do processo de trabalho escolar, onde os especialistas desempenham funções que parcelam e fragmentam as tarefas pedagógicas, retirando dos professores o controle sobre o processo de trabalho docente. Um desses autores é Rasia (1981), que vê o professor cada vez mais distante do exercício do poder, devido à especialização das funções pedagógicas, reduzindo-se a sua autonomia na medida em que a escola se complexifica, assume uma forma de organização despótica, burocratizando técnicas, fossilizando conteúdos e, ao mesmo tempo, impondo a necessidade de atuação política por parte do professor.

No mesmo sentido, Silva (1989) afirma que a formação do “especialista” acontece no Brasil no processo histórico de *massificação do ensino*, em que a escola pública torna-se uma gigantesca empresa, cuja administração, em virtude dos recursos aí investidos, amplia sua burocratização e centralização. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o sistema coloca “especialistas” dividindo as tarefas e controlando o processo de ensino/aprendizagem, este sistema não cobra desses profissionais uma determinada produtividade em termos de aprovação e permanência do aluno na escola. Na ótica da *divisão social do trabalho*, Coelho (1981) diz que a caracterização como “especialista” comparada a de simples “professor” irá justificar tanto a subordinação à burocracia escolar destes últimos, como a desqualificação do seu trabalho e a degradação de seu salário, o que já havia sido denunciado por Arroyo (1980).

Esta análise continua a aparecer no V Encontro da CONARCFE, onde o texto do Documento Final (1990, p. 11) vincula a apropriação do saber ao controle do processo de trabalho, no caso, docente, e o desenvolvimento da ciência à reprodução dos processos produtivos da economia capitalista. Com esta argumentação, é proposta uma *base comum nacional* para os cursos de formação de professores, *como um instrumento de luta contra a degradação do profissional da educação*, muito embora o documento não defina em que consiste esta citada *base comum nacional*.

Ainda tendo o trabalho como eixo, outra via de análise da identidade do professor enquanto *profissional/trabalhador*, categoria na qual também se incluem os pedagogos, enfoca o movimento contraditório em que, de um lado há uma busca do *status* de profissional liberal (profissionalização) e de outro há

uma realidade que empurra cada vez mais os professores para situações de pobreza que os identifica aos operários e às suas lutas (proletarização). Em meio a esse movimento é preciso considerar o fato de que o magistério é exercido, conforme mostram as estatísticas, majoritariamente por mulheres²⁴. Entre outros autores, desenvolvem estudos nessa linha: Enguita (1991), Apple (1988), Araújo (1990) em nível internacional, e Abramo (1986), Pucci (1991), Lopes (1991), no Brasil²⁵.

Se a legislação educacional que vigorou até a imposição do regime militar era caracterizada como *humanista*, a que passou a vigorar após a Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus é impregnada pelo *pragmatismo* e passa a ter, na *preparação/formação para o trabalho*, o eixo principal. Porém, a partir de 1978, movimentos sociais organizados²⁶ conquistam gradualmente uma “abertura política” em cujo cenário compreende-se a retomada das discussões sobre a educação, no interior das quais são construídas propostas para o ensino de 1º, 2º e 3º graus, desta vez integrados em uma única lei²⁷. Nesse contexto em que são formuladas críticas contundentes à ditadura militar, à Reforma Universitária e à Lei 5.692/71, desencadeia-se o movimento pró-reformulação dos cursos de formação do educador, que tem como marcos o 1º Seminário de Educação Brasileira (Campinas/1978) e a I CBE (1980). Tendo por base as Indicações e Resoluções do Professor Valnir Chagas (1975/76), que punham em questão a existência do curso de Pedagogia e a sua relação com as licenciaturas, o MEC, querendo adiantar-se às propostas do movimento porém sem deixar de considerá-lo, organizou os seminários regionais que culminaram com um Encontro Nacional, em 1983, de que resultou o chamado *Documento de Belo Horizonte*. Neste documento encontram-se registradas algumas diretrizes orientadoras para a reformulação dos cursos de formação do educador (entre os quais, o de Pedagogia).

A Constituição Federal promulgada em 1988 colocou a necessidade de regulamentar a educação brasileira (Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto), mobilizando setores interessados direta ou indiretamente na educação para a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases, cujas discussões se estenderam até meados de 1989, quando foram sistematizadas as propostas para um anteprojeto²⁸.

Nos dois projetos anteriormente mencionados, que estiveram em confronto no Congresso Nacional, o *trabalho* manteve-se como eixo, o que pode ser observado nas concepções de educação aí manifestas, com as diferenças que identificavam os interesses aos quais estavam vinculados tais projetos. O Art. 2º do texto final do Projeto de Lei do Senado Federal Nº 67/1992, de autoria de Darcy Ribeiro, fazia uma síntese de princípios estabelecidos nas legislações anteriores (LDB 4.024/61 e Lei 5.692/71), propondo que:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É flagrante a diferença entre a concepção de *preparação para o trabalho* de Darcy Ribeiro, herdada da ditadura militar, mantendo vivos os interesses que esta representava, e a concepção proveniente do movimento organizado da sociedade civil. O Art. 1º da proposta de LDB construída pelos segmentos sociais ligados à educação pública propunha:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (PLC Nº 101/93).

O Projeto aprovado na Câmara, apesar de alguns avanços, aprofundava e reafirmava o paradigma liberal que tem fundamentado a educação brasileira, ao restringir questões colocadas pelo Fórum Nacional de Educação, constituído de entidades que posteriormente viriam a integrar o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As restrições marcam a diferença de projetos e o grau de força das entidades para aprová-lo/rejeitá-lo, o que pode ser visualizado na concepção original de educação, oriunda do Fórum, assim expressa:

Art. 1º “A educação abrange todos os processos educativos que têm lugar na sociedade, nas diversas atividades em que se produzem as condições da existência humana, especialmente no trabalho produtivo” (...) Parágrafo 1º - A presente lei normatiza a educação escolar que se desenvolve em instituições próprias, e abrangerá suas vinculações com as “formas extra-escolares de educação que se dão mediante múltiplos processos educativos, no trabalho produtivo e na prática social”²⁹.

O trabalho como princípio educativo, que sustenta a proposta gramsciana de *escola unitária*, está bem presente no Artigo acima formulado que, ao transformar-se em Projeto de Lei, é consideravelmente amputado, conforme se pode constatar ao comparar as duas propostas. Em relação às legislações educacionais anteriores, este Projeto (Substitutivo Cid Sabóia) se enriqueceu ao ampliar a concepção de educação como fenômeno social. Mas, ao não reconhecer o caráter pedagógico do trabalho produtivo e da prática social, e, ao definir-se pela *educação escolar*, rejeitou a *escola unitária básica para todos os cidadãos, tendo o trabalho como princípio educativo*, que fundamentava a proposta elaborada pelas entidades organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, onde a educação brasileira foi amplamente debatida. E, nesse sentido, o Projeto, aprovado na Câmara Federal e encaminhado posteriormen-

te ao Senado, amesquinhou-se, deixando entrever os interesses em conflito que subjaziam a sua elaboração.

Já no que concerne à formação de professores, as propostas de ambos os projetos coincidiam, pelo menos na letra, o que julgo deva ser compreendido como resultante de um processo histórico anteriormente explicitado. No que concerne aos docentes para atuar na educação básica, afirmava o Projeto aprovado na Câmara Federal, no seu Cap. XVII – Dos Profissionais da Educação:

Art. 87 - A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos(...). Art. 88 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, "admitida" como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na "modalidade Normal" (PLC Nº 101/93).

Já a LDB 9.394/96 estabelece no seu Cap. II – Dos Profissionais da Educação:

Art. 87 - A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos (...). Art. 88 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Acompanhando o movimento, as propostas resultantes e os projetos em confronto, no que diz respeito à formação do professor em nível superior para a escola elementar, é possível perceber que se, por um lado, as propostas advindas da sociedade civil organizada avançaram em direção à *escola única* de cunho socialista, por outro, no mesmo movimento manifestaram timidez e foram tolhidas pelo processo histórico onde se desenvolve a escola pública no Brasil. Esta não chegou a ser uma prioridade para a criação do Estado brasileiro liberal, como ocorreu na Europa com a unificação dos estados nacionais, em que a escola, através do ensino da língua vernácula, teve um papel fundamental. A realidade brasileira ainda apresenta um número expressivo de professores "leigos" nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente nas regiões norte e nordeste, e de professores normalistas em todo o Brasil, de tal maneira que a proposta de formação superior para lecionar no ensino fundamental parece colocar tais professores em confronto com os portadores de diplomas universitários. Portanto, esta proposta que, à primeira vista, parece ser consensual entre dois projetos, antagônicos no que se refere às forças sociais que representam, reflete as contradições peculiares a esse antagonismo. Assim, penso que a mesma mereceria uma análise mais aprofundada, considerando tanto a realidade educacional brasileira quanto os dilemas que enfrentam as licenciaturas, principal-

mente a de Pedagogia. Tais contradições afloram, mais uma vez, na maneira golpista com que, baseado em um Parecer que não chegou a ser discutido pelo CNE, o Decreto Nº 3.276/99 surpreendeu, no final do ano de 1999, professores e alunos os quais, entre perplexos, indignados e assustados, organizaram-se para resistir a mais uma ofensiva neoliberal de destruição das universidades públicas brasileiras.

As questões levantadas anteriormente, que dizem respeito à formação do pedagogo, não aparecem num vazio histórico nem são abstraídas das condições sociais onde se faz a educação. A legislação e as iniciativas do MEC apontam no sentido de a educação vir a tornar-se um “bem de mercado” acessível aos consumidores pagantes, enquanto parcelas imensas da população passam de um processo anteriormente reconhecido como de marginalidade (Saviani, 1983) para a total exclusão de direitos de cidadania, entre os quais a educação pública. Emendas constitucionais, leis e decretos vêm, lenta e continuamente, desmontando um conjunto incipiente de políticas de seguridade social conquistadas, a maior parte delas, em duras lutas no período da ditadura Vargas (Silva, 1994; Gentili, 1994). É nesse contexto que se coloca o desafio de encontrar alternativas para a manutenção do curso de Pedagogia.

O Estado neoliberal adota a destruição das políticas sociais do *Welfare State* como estratégia para enfrentar a crise do processo de acumulação de capital (Frigotto, 1995; Oliveira, 1998). O povo brasileiro não chegou a experimentar amplas conquistas sociais como os trabalhadores dos países europeus, conquistas essas que, nesses países, resultaram em Estados sociais mais desenvolvidos. Por isso é preocupante o rumo que toma o processo de *minimalização do Estado*³⁰, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento das desigualdades sociais de que o nosso país já é um dos campeões mundiais.

Vimos, até aqui, que a formação de professores em nível superior é uma reivindicação antiga que permeia os debates, as leis e as lutas que travam tanto pensadores, professores, funcionários e estudantes preocupados com a educação pública, quanto movimentos sociais que vinculam a conquista de uma educação de qualidade a um projeto de sociedade democrática.

Algumas idéias à guisa de conclusões

Mesmo observando a formação universitária do professor do ensino fundamental como uma característica que está na origem da educação moderna, cujo modelo é a escola pública, leiga, gratuita para todos os cidadãos, a sua institucionalização, conquistada na Europa no século XX, não foi tarefa simples. É preciso atentar para a contradição em que se assenta essa conquista, que, no Brasil, coincidindo nos dois últimos projetos de LDB, reconhece a necessidade da qualificação da escola básica – em particular, da educação infantil e do ensino fundamental – através da formação acadêmica do professor. Isso

em uma face. Na outra, a formação em curso superior, mantida na LDB resultante do Projeto autoritariamente aprovado, respalda o Decreto Nº 3.276/99 que, com uma palavra – *exclusivamente*³¹ – remete a clientela de professores formados em nível médio diretamente para as empresas criadoras dos cursos normais superiores, tal como a carreira do magistério, acenada pela Lei 5.692/71 e, na maior parte dos estados não cumprida, fez enriquecer os proprietários de escolas que ofereciam os chamados “estudos adicionais” e cursos de pedagogia de finais de semana.

Há professores conformados que dizem ter a LDB 9.394/96 contemplado cerca de 80% das demandas contidas no *Substitutivo Cid Sabóia*, onde as propostas dos movimentos ligados à educação já estavam bastante adulteradas. Não discordo dessa afirmação, faço dela, porém, outra leitura. A essencialidade do que foi modificado em ambos os projetos, comparando-os à proposta original do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, mais propriamente, no que foi omitido e/ou acrescentado no Projeto aprovado, transformado em LDB, é que oferece a abertura para respaldar a iniciativa privada e a retirada do Estado de seu compromisso com a educação pública. Se assim não fosse, por que o Projeto Darcy Ribeiro impôs-se, com artifícios que ignoraram o Regimento do Senado, sobre o *Substitutivo Cid Sabóia*? Por que o Projeto 1.603/96 para o ensino técnico de nível médio, rejeitado pelos movimentos educacionais, foi aprovado tornando-se o Decreto Nº 2.208/97? Por que o Decreto 3.276/99 surpreendeu-nos, adiantando-se ao processo natural de discussão de um Parecer no CNE?

Na minha leitura, que transcende a mera interpretação da atual LDB para abarcar o projeto estatal mais amplo, o qual se impõe de forma totalitária³² à maioria da população com direito a uma educação pública de qualidade, é a de que o conformismo, ou seja, a aceitação dos 80%, pode dificultar a percepção do que esconde a retirada dos 20%. E o conformismo, com o tempo, pode vir a tornar naturais as desigualdades sociais que se acirram, constituindo-se em uma nova questão social (Martins, 1997).

Na verdade, penso que a luta está longe de ser concluída. Há, por parte do Estado, uma postura autoritária perceptível nas artimanhas que cria para impor as leis, o que transparece nas avaliações do ensino, nos padrões curriculares nacionais, nos decretos assinados na calada da noite, como foi o último. Observa-se, ainda, analisando-se o teor de todas essas iniciativas, em que se destaca o Decreto 3.276/99 sobre a formação de professores, um retrocesso à concepção positivista de ciência e ao velho tecnicismo dos anos 70, da ditadura militar, que separa a formação geral da formação especial, o professor do especialista, inviabilizando a *omnilateralidade* como eixo da formação almejada pelo Movimento constituído pelos segmentos ligados à educação pública.

Da parte deste Movimento há iniciativas cuja força debilita-se na medida em que o desemprego em massa contagia os espíritos com o medo e a desesperan-

ça, em que a mídia, que toma cada vez mais o espaço educativo da escola, infunde uma concepção de indivíduo possessivo, suporte das políticas neoliberais. Mesmo assim, professores e alunos, em todo o país, têm pressionado o Congresso para, mais do que retirar a palavra *exclusividade* do Decreto 3.276/99, ratificar a qualificação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental através de uma formação efetuada no curso de Pedagogia.

O Estado neoliberal não precisa da escola nem para implantar-se enquanto Estado-nação, como ocorreu na Europa, nem para disciplinar a força de trabalho porque o modelo de trabalho fabril assalariado está em processo de esgotamento, nem para o controle social uma vez que o desemprego o executa com menor custo, nem para difundir a sua ideologia, porque a mídia o faz com maior eficiência. Quer dizer, no modelo neoliberal de Estado produz-se um esvaziamento das funções que historicamente configuraram a escola pública. As classes subalternas reconhecem, no entanto, a importância da escola como espaço de produção/reprodução do conhecimento e da cultura. Assim, para onde vai a escola básica e, com ela, uma formação qualificada oferecida pelos cursos de Pedagogia?

Esperanças nos vêm daqueles que nada têm a perder e que, de forma organizada, procuram construir alternativas de vida e de educação. São os movimentos sociais populares que, no Brasil, têm o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) como uma de suas referências. Neste forja-se, com todas as contradições e ao compasso de suas lutas e caminhadas, um projeto de educação no qual se inclui a preocupação com a formação de professores através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)³³.

Possivelmente haja inúmeras e ricas experiências de formação pelo país afora, feitas através de igrejas, sindicatos, associações de moradores, organizações de professores indígenas através da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e organizações não governamentais (ONGs). Quanto à manutenção dos cursos de Pedagogia, de sua qualidade e identidade com a escola básica, conquistadas, é uma luta nossa da qual não podemos abdicar e para a qual precisamos, aprendendo com a história, construir novas estratégias. Penso que ainda seja possível, apesar de uma conjuntura adversa, fortalecermos a luta para manter as faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de uma formação qualificada para a escola infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Os sindicatos de professores, os centros acadêmicos, os partidos políticos, as entidades democráticas, as organizações científicas poderão ser nossos aliados nessa luta por uma educação pública efetivamente democrática e de qualidade. Acreditando nisso é que escrevi este artigo.

Notas

1. Este texto tem suas origens ligadas ao trabalho desenvolvido como professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas; minha participação em encontros estaduais (Amazonas) e nacionais para discutir a formação do educador (trabalhador da educação) e ao trabalho interdisciplinar desenvolvido nas áreas de Filosofia, História e Sociologia – da Educação – na FAGED/UFRGS, em que o texto foi discutido com as professoras Carmen Lucia Bezerra Machado e Maria Aparecida Bergamaschi.
2. A expressão *elementar*, referente a escola e/ou a ensino, na falta de uma terminologia mais adequada, será usada provisoriamente com o sentido de “primário/a”, de “1º grau”, “básico/a”, “fundamental”, para melhor compreensão, neste estudo, das habilitações propostas para o curso de Pedagogia: Magistério em Educação Infantil; em Educação de Adultos; em Séries Iniciais de 1º Grau; em Educação Especial; em Educação Indígena e outras.
3. Pelo Decreto 3.276/ de 06/12/99.
4. Não vou aqui explicitar as transformações que estão ocorrendo nos movimentos sociais, questão já tratada em Ribeiro (1998), porque isso me afastaria do objetivo colocado para este texto.
5. Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, em que se destaca o Grupo Banco Mundial e, vinculado a este, o Fundo Monetário Internacional (FMI).
6. Parecer 691/96 aprovado nas Comissões de Educação, Constituição e Justiça e Justiça e Cidadania em 17/01/96, retornando à Câmara Federal para “nova” apreciação.
7. *Proposta de Nova Política para o Ensino Superior* (1991).
8. A Campanha “Amigos da Escola” é uma iniciativa do MEC que pretende dividir com a sociedade a responsabilidade pela educação pública. Foi amplamente divulgada pela Rede Globo de Televisão, em horário nobre, no período de outubro de 1999 a abril de 2000. “A escola vai dizer de que tipo de ajuda necessita”, diz um dos folhetos. O destaque que faço é para a chamada de voluntários para cooperar ou por um tempo limitado ou de forma mais permanente com a escola. Minha preocupação, observando a propaganda, é com a possibilidade de constituir-se uma representação social de que qualquer profissional possa realizar o trabalho de um professor ou de que o ensino pode ser reduzido a uma tarefa desempenhada por voluntários, esvaziando-se, assim, a função social das licenciaturas, principalmente a de Pedagogia.
9. Sobre o assunto, ver IAHNKE, Carmem Júlia Pires. *Da ETEP ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica*. Pelotas: UCPel, 1999. Dissertação de Mestrado. 149 p.
10. Unificada a partir da Guerra Franco-Prussiana, no período de 1870-71. A defesa dos franceses foi feita pela Comuna de Paris (1871), onde foram produzidas propostas de educação para o exercício de uma efetiva cidadania (Froumov, 1958; Nosella, 1986).
11. Fugiria ao meu propósito estender-me sobre a análise do Estado do Bem-Estar Social (ou Estado-Providência segundo Souza Santos , 1994), análise que faço em Ribeiro (1999).

12. Desenvolvo em minha tese sobre a universidade a afirmação de “que no Brasil não se pode falar da experiência de um Estado do ‘políticas públicas compensatórias’ (Ribeiro, 1999: 91).
13. Vanilda Paiva caracteriza os movimentos de *entusiasmo pela educação* como influenciados por idéias externas vinculadas a preocupações quantitativas em relação à difusão do ensino; de *otimismo pedagógico*, como uma preocupação interna relacionada à qualidade do ensino; e de *realismo em educação*, combinando essas duas tendências (Paiva, 1983; p. 24-35). Sobre o assunto, ver também Coelho (1988; p. 43).
14. Eric Hobsbawm em, *A revolução mundial*, analisa a influência, em diferentes setores, exercida pela Revolução Russa de 1917, influência que se estendeu pela maior parte dos países do mundo (Hobsbawm, 1995; p. 61-89). Essas influências também se fizeram sentir nas concepções e práticas educacionais.
15. Ver Warde, Miriam. J. Manifesto de 32: Reconstrução Educacional no Brasil. In: *Revista ANDE*. Nº 5. São Paulo: CNPq/FINEP, 1982. p. 09.
16. Em algumas universidades como a Universidade do Amazonas, por exemplo, o curso de Pedagogia, além da habilitação em Magistério, oferecia as terminalidades em Administração Escolar; Supervisão Escolar e Orientação Educacional, desenvolvidas com currículo mínimo estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação, sem exigir dos ingressantes comprovante de experiência em magistério e recebendo alunos que não haviam frequentado a Escola Normal; portanto, em muitos casos, sem experiência pedagógica.
17. O conflito é percebido pelos protagonistas do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador, quando decidem rejeitar *os projetos e/ou seminários que se propõem a tratar a formação de “professores” e “pedagogos” como situações distintas*, antecipando-se a iniciativas do MEC nesse sentido, isto é, que caminhassem para a manutenção da histórica separação. (Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, Goiânia, Boletim Nº7, setembro de 1981).
18. No referido Parecer, Valnir Chagas já afirmava que “o curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano de nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção.” Chagas, Valnir. Parecer 251/62. In: *Currículos dos Cursos Superiores*. MEC/CEF. Separata dos Documenta 10 e 11, p. 9.
19. O ensino superior já fora regulamentado pela Lei Nº 5.540/68.
20. Os grifos são meus e destinam-se a realçar a possibilidade que nesta Lei estava colocada para o professor da escola elementar ser formado em curso superior, sendo remunerado, portanto, a partir de sua formação e não do grau de ensino onde iria exercer o magistério.
21. *Nova regulamentação dos Estudos Superiores proposta por Valnir Chagas nos anos de 1975/76*. (Chaves, 1981; p. 56-69).
22. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).
23. Sobre o assunto, ver Arroyo (1985); Ribeiro (1999; p. 255-278).

24. Guacira Lopes Louro tem trabalhado as questões de gênero relacionadas à docência (Louro, 1998).
25. Não vou me estender sobre este assunto por ter tratado do mesmo em Ribeiro, 1999.
26. Greves do ABC paulista que motivam outras greves em todo o país, luta pela anistia dos políticos cassados, criação de associações e retomada de sindicatos, entre outros.
27. Tiveram participação efetiva nesse processo as entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), e as associações posteriormente transformadas em sindicatos nacionais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação das Associações de Funcionários das Universidades Brasileiras (FASUBRA/SN) e a Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES/SN).
28. As propostas, muitas não consensuais, foram listadas no Relatório do 1º Seminário Nacional de Educação realizado em Brasília/DF, no período de 01 a 04 de junho/1989, durante a greve nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Vale ressaltar que, tanto a ANPED quanto a ANDES/SN apresentaram projetos na íntegra para subsidiar as discussões no Congresso Nacional.
29. Os grifos são meus e destinam-se a realçar a concepção de *trabalho como princípio educativo* que sustenta o Projeto de LDB, elaborado pelos segmentos organizados da sociedade civil e, nos artigos referentes à formação dos profissionais de ensino, a tendência a manter, na prática, as Escolas Normais como instâncias de formação dos professores das escolas elementares.
30. O Estado neoliberal é caracterizado como *Estado mínimo*, com a justificativa da sua “não-intervenção” nos processos sociais de desenvolvimento, contrapondo-se ao chamado Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), Estado social-democrata, ou Estado keynesiano, ou ainda Estado amplo (Souza Santos, 1994).
31. Pelo *Decreto 3.276/99, Art. 3º § 2º A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.* Diário Oficial da União, Terça-feira, 07/12/99, p. 02.
32. Para fazer tal afirmação baseio-me em Oliveira (1998), segundo o qual o neoliberalismo ao não admitir o conflito de interesses que caracteriza a possibilidade da convivência com o pensamento divergente, não pode ser caracterizado, em uma perspectiva gramsciana, como hegemônico, sendo, portanto uma ideologia totalitária.
33. Maiores informações sobre a formação de professores ligados ao MST podem ser obtidas em Caldart (1997).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Formação de professores. Pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Formação do jovem professor para a educação básica. In: *Cadernos do CEDES*. Nº 17. O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 5 - 20, 1986.
- ANDES/UNE/CPB/FASUBRA. Relatório Final do I Seminário Nacional de Educação. Brasília/DF, p. 12, junho de 1989.
- APPLE, Michael. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 64, fev., p. 14 - 23, 1988.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 15, nº 2, jul./dez., p. 45 - 58, 1990.
- ARROYO, Miguel. (Org.) et alii. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo. Loyola, 1986.
- _____. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*. Nº 2. São Paulo. Cortez e Aut. Associados, p. 05 - 23, jan., 1980.
- _____. *Mestre, Educador e Trabalhador (Organização do Trabalho e Profissionalização)*. Belo Horizonte: FAGED/UFMG, 1985. Texto produzido para concurso público de Professor Titular; 218 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) et alii. *O educador: vida e morte*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel. e NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1987.
- CALDART, Roseli. *Educação em movimento. Formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: Novo Sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHAVES, Eduardo. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CEDES*. Nº 2. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez/CEDES e Autores Associados, p. 47 - 69, 1981.
- COELHO, Ildu Moreira. Curso de Pedagogia: a busca de identidade. *Formação do Educador: A busca de identidade do curso de Pedagogia*. Brasília: MEC, p.10 - 14, 1987.
- _____. A questão política do trabalho pedagógico. BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *O educador: vida e morte*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. A formação do educador em questão: *Inter-ação*. Vol. 6. Nº 1-2. Goiânia: FAGED/ UFG. p. 1-7, jan/dez. 1982.
- CONARCFE. "Reformulação dos cursos de formação do educador". In: *Cadernos do CEDES*. Nº 17. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 58 - 65, 1986.
- CONARCFE. Documento Final. IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, julho de 1989. p. 40. fotocopiado.

- _____. Documento Final. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, julho de 1990, p. 42.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, Carlos Roberto J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 22 - 40, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: conciliação aberta. *Universidade e Sociedade*. nº 1, Brasília: ANDES/SN, p. 33-36, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.) et alii. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 31-92, 1994.
- FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école: documents e materiaux*. Moscou: Éditions du Progrès, 1958.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.
- _____. *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GENTILI, Pablo (Org.). Vários Autores. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 111-178, 1994.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia e luta de classes no Brasil*. Ibitinga/SP. Humanidades, 1991a.
- _____. Reelaboração de didática e história concreta. In: *Educação e Sociedade*. Nº 23. São Paulo: Cortez, p. 136-147, 1986.
- HOBBSBAWN, Eric. A revolução mundial. In: *A erados extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 61-89, 1995.
- LARROYO, Francisco. *História geral da Pedagogia*. Vol. II. 2.ed. São Paulo. Mestre Jou. 1974.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez/ANDE, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPr, p. 127 - 176, 1997.
- LOPES, Eliane Marta. T. *Origens da Educação Pública*. São Paulo. Loyola, 1981.
- _____. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, jul./dez., p. 22 - 40, 1991.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília Regina. S. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989.
- _____. *Educação e divisão social do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989a.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *História da Educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MORAIS, Ignez Navarro de. Educação Brasileira: uma nova Lei de Diretrizes e Bases. *Educação e Sociedade*. Nº 1. Brasília: ANDES/SN, p. 37 - 46, fev., 1991.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p. 37 - 52, 1992.
- _____. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*: Campinas/SP. Papyrus: p. 127-138, 1994.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. Educação tradicional e educação moderna. *Educação e Sociedade*. Nº 23. São Paulo: Cortez, p. 106-135, 1986.
- _____. A escola brasileira no final de século: um balanço. Frigotto, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, p. 166-188, 1998.
- OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. In: *Trabalho e Sociedade*. Vol. 2. São Paulo: Tempo Brasileiro, p. 113-127, 1991.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PUCCI, Bruno et alii. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, jul./dez., p. 91-108, 1991.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos do CEDES*. Nº 2. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 09 - 27, 1981.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 2a. ed., 1979.
- RIBEIRO, Marlene. *Universidade Brasileira "pós-moderna": competência x democratização*. Manaus: EDUA, 1999.
- _____. Formação unificada do profissional de ensino: Uma proposta de Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*. Brasília: INEP, p. 65-74, 1992.
- _____. Pedagogia e Educação Popular: O curso de Pedagogia na perspectiva de um projeto de educação das camadas subalternas. *Revista Temas em Educação*. Nº 4. FAGED/UFPb. p. 25-34, 1995.

- _____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *Serviço Social e Sociedade*. Nº 58. São Paulo: Cortez, p. 41-71, nov. 1998.
- _____. Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados. *Cadernos da Educação*. Nº 9. Pelotas: FACED/UFPEL, p. 155-184, ago./dez. 1997.
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RONCA, Antonio Carlos. C. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos do CEDES*. Nº 8. Licenciaturas. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 05-09, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- _____. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior e a formação do educador na nova LDB. *Universidade e Sociedade*. Nº 3. Brasília. ANDES/SN, p. 32-35, jun., 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, Pablo. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 09-30, 1994.
- SILVA, Tereza Roserley. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. *Cadernos do CEDES*. Nº 6. Especialistas do Ensino em questão. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 03-07, 1989.
- TEORIA E EDUCAÇÃO. *Interpretando o trabalho docente*. Nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. OLIVEIRA, Romualdo. P. (Org.). *Política educacional: impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, p. 27-56, 1995.
- VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade. Kant e Fichte*. São Paulo: UNESP, 1994.
- WARDE, Miriam Jorge. Manifesto de 32: Reconstrução Educacional no Brasil. *Revista da ANDE*. Nº 5. São Paulo: CNPq/FINEP, p. 08 - 12, 1982.

Marlene Ribeiro é professora de filosofia da educação na Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Dona Laura, 924/201 – Moinhos de Vento
90430-090 – Porto Alegre – RS
E-mail: maribe@adufgrs.ufrgs.br



RESENHA CRÍTICA

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*
Campinas: Papirus, 1999.

Invenção e cognição

Maria Rosa Fontebasso

O presente livro aborda um tema de extrema importância, tanto para os profissionais da educação quanto para aqueles que se preocupam com as questões que dizem respeito às possibilidades do ser humano, como ser capaz de inventar e (re)inventar a si mesmo na contemporaneidade.

O tema tratado, de diferentes ângulos, é sobre a origem e o desenvolvimento da psicologia. Ao longo dos quatro capítulos da obra, a invenção cognitiva é o elemento articulador da discussão. Há, por parte da autora, uma opção pela concepção de invenção advinda da palavra latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, com resultados imprevisíveis. O conceito de invenção é diferente do de criação ou criatividade, pois esses fazem parte do que se convencionou chamar de “inteligência” e, portanto, são limitados a um sistema fechado em princípios e leis do pensamento, onde os resultados já se encontram enquadrados em algumas possibilidades estabelecidas previamente.

No primeiro capítulo é apresentado um estudo da modernidade, a qual é tratada como sendo complexa, paradoxal e portadora de uma diferença interna que possibilita as condições históricas de um estudo da invenção como imprevisibilidade, além dos limites do pensamento científico moderno. Os principais autores utilizados para esse estudo são Michel Foucault e Bruno Latour.

Na leitura de Kastrup, Foucault trata a modernidade sob o prisma da existência de momentos diferentes em seu desenvolvimento: o da analítica da verdade – com Comte e o movimento da filosofia anglo-saxônica – e o da ontologia do presente, que trata do problema fundamental do tempo – com Hegel, Marx, Nietzsche, Heidegger e Bergson, dentre outros.

Na analítica da verdade são construídos os princípios e leis da ciência que buscam as condições invariantes do conhecimento; na ontologia do presente é posto em questão o tempo e, com ele, emerge a crítica à psicologia cognitiva e a todas as categorias invariantes, por sua exclusão da cognição como ato inventivo. A crítica às categorias invariantes é realizada através do recurso ao tempo: um tempo pensado como duração, tal como o trata Bergson, como modo de ser do real e não como um mero atributo dos objetos.

Para tratar as práticas de purificação e as práticas de mediação na modernidade, a autora recorre a Latour. São as práticas de purificação que separam a realidade em, de um lado, sujeitos e objetos, homens e coisas – sob o signo da representação; de outro, os seres que se furtam à representação, chamados por Latour de híbridos. Igualmente, a ciência moderna impõe a separação entre mundo natural e mundo social. As práticas de mediação são criadoras de híbridos, seres que misturam natureza e sociedade, ciência e política, sujeito e objeto (buraco na camada de ozônio, embriões criados em laboratório, computador, dentre outros).

Assim, a autora, valendo-se das concepções de Latour e Foucault, diz que é possível ver na própria modernidade a produção do que escapa ao seu projeto: a criação de híbridos e a produção das condições de paradoxo e de problematização de seus pressupostos. Salienta ainda que a originalidade desses autores reside na concepção de modernidade como contendo, ela mesma, a possibilidade de seu ultrapassamento.

No segundo capítulo são estudados o gestaltismo e a epistemologia genética. Para Kastrup, tais teorias baseiam-se na ontologia do dado, excluindo, por consequência, o tempo como duração. O resultado dessa exclusão aparece na impossibilidade de tratar a invenção como potência da cognição de ultrapassar a si mesma. Para a autora, a diferença e a invenção, em tais teorizações, se constituíram como resto, como o que não teve lugar no seu sistema de princípios e leis.

No que diz respeito às teorias cognitivistas, a autora observa que as experiências problemáticas, advindas das relações do sujeito com o mundo, não são consideradas na sua potencialidade criadora. Desse modo, ficam excluídas as situações em que a reconhecimento e o estranhamento se unem e forçam a pensar, a inventar.

Na problematização da cognição, a autora convoca ainda a posição de Deleuze acerca do pensamento. Assim, temos que não é o objeto portador de identidade que provoca o pensamento, mas aquilo que atinge uma das faculda-

des do ser humano, sem uma sintonia com as outras, propiciando um pensamento singular. O pensamento é aqui aludido como divergência de uma simples reconhecimento, isto é, como invenção.

O gestaltismo também traz consigo a noção de cognição como reconhecimento, a partir das condições da percepção, sob a forma de leis invariantes. Nessa teoria, também não há lugar para um pensamento inventivo, já que tudo já está contemplado dentro de um sistema que prevê possibilidades apriori.

Contribuiu para a problematização da cognição, além de Deleuze, autores como Simondon e Bergson. Simondon procura pensar a cognição à luz da noção de individuação como processo e não como princípio, enquanto Bergson introduz uma diferença interna na inteligência, com diferentes gradações de representação, pensando esta última como consecutiva à emoção e não como antecedente.

O terceiro capítulo é voltado para a história da atualidade, recorrendo a trabalhos que possibilitem pensar a invenção cognitiva, por meio de diferentes áreas do conhecimento. Na física, na química e na história das ciências (I. Prigogine e I. Stengers), na filosofia (Bergson); nos estudos da subjetividade (F. Nietzsche, M. Heidegger, G. Deleuze e F. Guattari); e na biologia (H. Maturana e F. Varela). Como exemplo, temos o trabalho em biologia do conhecimento, de H. Maturana e F. Varela, que retomam algumas das teses de Bergson, principalmente a que contém o conceito de vivo, como sendo o que coloca e soluciona problemas.

Neste capítulo é introduzida a questão da problematização da invenção, a partir da existência de elementos discursivos (teorias) e extradiscursivos (tecnologias como a informática) da contemporaneidade. Esse assunto é tratado principalmente a partir da obra de P. Lévy.

No quarto capítulo é tratada a relação entre as transformações produzidas pelas máquinas de informação da atualidade – principalmente o computador – e os estudos tradicionais da cognição, onde é visto um lugar para a introdução da ontologia do presente. Aqui também, como em todo o livro, a invenção continua a ser vista como imbricada no tempo, tempo visto como duração. A invenção vista dessa forma também está imbricada na memória, não como memória psicológica, mas como memória ontológica, da qual toda invenção pode advir.

Os estudos desenvolvidos pela autora nessa obra permitiram-lhe concluir o quanto o gestaltismo e a epistemologia genética não trataram do tempo e do coletivo, essenciais para o estudo da invenção, no sentido construído a partir dos autores já citados. As duas teorias, quando pensaram a invenção, pensaram-na como solução de problemas e invenções necessárias, excluindo o que é da ordem do imprevisível.

Sem ter sido proposto, como afirma a autora, ela acabou por tratar do tema da aprendizagem, com uma centralidade não prevista, na medida em que colo-

cou a aprendizagem como “um processo de virtualização da ação, que faz devir a cognição”. Em outras palavras, ao tratar do tema previsto – origem e desenvolvimento da psicologia e a questão da invenção cognitiva – acabou tratando da aprendizagem como centralidade, o que lhe era imprevisível. Percorreu o caminho apontado pela palavra *invenire*, ou seja, ao buscar restos arqueológicos, buscou e encontrou também o que não previu – a própria invenção que sustenta a aprendizagem.

Neste caminho, a autora ampliou a visão de cognição, antes pensada por intermédio de suas leis e seus princípios, e posteriormente vista como produção de práticas científicas ao mesmo tempo políticas e coletivas.

A novidade nesse estudo é a ampliação do conceito de cognição, quando nele são incluídos tanto reconhecimento quanto invenção. Invenção, repita-se, vista como abertura ao devir, à problematização, à criação de problemas mais que à resolução de problemas dados. O devir, no entanto, seguido de produção de formas cognitivas, é indissociável “da produção de mundos e de planos coletivos”.

É importante ressaltar que a autora, de forma original, situou a invenção como novidade imprevisível, sem leis, e, portanto, inconcebível numa teoria dentro da ciência moderna. A única regra aceitável para essa concepção de invenção é a lei da divergência; mas antes de ser vista como uma exceção, deve ser vista como excesso, como um ultrapassamento dos limites da cognição.

Como a autora mesmo diz, seu trabalho é uma contribuição a um novo estilo de fazer psicologia. A essa idéia pode ser acrescentada uma contribuição para um novo modo de pensar a aprendizagem e, portanto, para uma outra forma de pensar a educação.

Talvez possam ser apresentados outros argumentos que ampliem a concepção de invenção na epistemologia genética, já que não foram tratados, pela autora, os trabalhos posteriores de Piaget sobre os possíveis.

De qualquer forma, o conteúdo desse livro revigora as esperanças de ampliar a visão das questões relativas à aprendizagem numa direção que credita potência à ação humana, não numa dimensão individual e competitiva, mas num sentido de virtualidade coletiva de ação em favor da vida. Vida aqui entendida numa concepção bergsoniana, prenhe de impulso vital que cria problemas, resolve-os e volta a criá-los, no contínuo movimento de sua complexificação.

Maria Rosa Fontebasso é professora do Centro Universitário La Salle/ Canoas e doutoranda em Educação na UFRGS e da Universidade de Barcelona.

Endereço para correspondência:
Valencia, 196 – 1º – 6º
08011 – Barcelona – Espanha

Relendo Monteiro Lobato: representações de linguagem em cenários da lingüística, da literatura e do ensino

Ana Maria Dischinger Marschal

Nível: ME

Defesa: jun./2000

Orientadora: Rosa Maria Hessel Silveira

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Palavras-chave: linguagem, representação, lingüística, Língua Portuguesa, História da Educação, literatura infantil, José Bento Monteiro Lobato.

RESUMO:

Na presente dissertação, analisam-se representações de linguagem em dois textos de José Bento Monteiro Lobato: *Emília no País da Gramática*, livro infanto-juvenil de cunho ficcional e paradidático, e *A Barca de Gleyre*, obra que reúne a correspondência do escritor com seu amigo Godofredo Rangel ao longo de quatro décadas. São consideradas as relações entre a gramática normativa tradicional, como é habitualmente ensinada na escola, e a gramática presente na língua, entendida como código socialmente partilhado pelos indivíduos em suas comunidades. As questões desenvolvidas relacionam-se à lingüística teorizada por Saussure, à literatura infanto-juvenil como a concebeu Monteiro Lobato e à história da educação brasileira no contexto da década 30. Encaminha-se, outrossim, uma reflexão sobre discussões mais amplas ligadas à relação entre identidade cultural e padrão idiomático, tema cuja atualidade ora se reafirma com a polêmica em torno de um projeto de lei combatendo as contribuições lingüísticas advindas de estrangeirismos introduzidos na comunicação formal e informal.

A construção da docência para o Ensino Médio: políticas públicas educacionais em ação

Beatriz Tricerri Felipe

Nível: ME

Defesa: jul./2000

Orientador: Augusto Nivaldo Silva Triviños

Linha de Pesquisa: Formação do Educador na Sociedade Informatizada

Palavras-chave: ensino médio, formação de professores, licenciaturas, departamentos, Faculdade de Educação, Políticas Educacionais.

RESUMO:

A dissertação trata da construção da docência para o ensino médio e analisa as políticas públicas educacionais brasileiras para a formação de professores para esse nível de ensino.

no, em ação. Utilizando o apoio teórico do internacionalismo simbólico de Head e Blumer, o estudo foi ambientado na FACED/UFRGS, como “mundo social empírico”. Os objetivos que norteiam o trabalho referem-se a conhecer e analisar os departamentos dessa Faculdade e sua participação na ação de formar educadores juntamente com as licenciaturas, analisando aspectos das políticas educacionais para essa formação em sua concretude. Busca ainda elaborar conclusões que possam vir a colaborar com a ação desenvolvida. Após uma contextualização do estudo e uma análise preliminar sobre o ensino médio brasileiro (em volume anexo), é enfocada a realidade das políticas públicas para a formação de professores. Detendo-se na ação educativa de formar didático-pedagogicamente os licenciandos da UFRGS, ação essa exercida pelos departamentos da FACED, a dissertação chega a conclusões temporárias que se referem a departamentos em geral como estrutura organizacional, à identidade profissional do magistério ao paradigma de professor, às licenciaturas e saberes nelas implicados ao esquema 3+a; à interdisciplinariedade; à postura emancipatória de transformação e à ação/interação entre Faculdades e Licenciaturas.

A constituição da identidade social do professor de Língua Estrangeira no Curso de Formação

Gladys Beatriz Morales Wheeler

Nível: DO

Defesa: ago./2000

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: identidade social, língua estrangeira, formação docente.

RESUMO:

Esta tese apresenta um estudo sobre os efeitos de sentidos, emergentes dos dispositivos pedagógicos, que fazem parte do curso de formação de professores/as de língua estrangeira (inglês e francês), operando na constituição da identidade social desse profissional. O campo de análise está constituído pelos discursos que produzem as professoras e pelos que circulam em torno de suas práticas pedagógicas, durante o processo de formação docente inicial, na Universidade Nacional de Río Cuarto, Argentina. Neste estudo a ênfase é mais orientada para o pensamento de Michel Foucault, mas se estabelece também um diálogo com aspectos teóricos de Michel Pêcheux, importante representante da escola francesa de Análise de Discurso, com o propósito de trazer para o campo das Línguas Estrangeiras outras possibilidades de sentidos sobre a formação docente, obtida em nível de graduação. Com base no primeiro autor citado, a seleção de textos foi, fundamentalmente, dirigida para aqueles que analisam as práticas sociais como reguladoras da constituição da identidade social; assim, tendo em vista a especificidade da tese, destacou-se: a governamentalidade, a relação entre pensamento e verdade, o currículo como dispositivo pedagógico, a identidade social como narrativa. A partir do segundo autor referido, considerou-se a categoria interpretação, a relação entre sujeito e

sentido, a tensão entre língua, história e sujeito. Buscou-se estabelecer relações entre efeitos de sentidos correspondentes a diferentes posições-sujeito. Dos dispositivos pedagógicos, foram estabelecidos recortes discursivos para análise, assim constituídos: textos do âmbito da didática da língua estrangeira; os planos de curso das licenciaturas de inglês e de francês, de 1981 até 1997; um livro-texto para o ensino do francês; pronunciamentos das professoras dessas licenciaturas, apresentados em eventos de divulgação científica. Tais recortes foram agrupados em três regiões narrativas: a região da posição-aluno, a região do cultural e a região do trabalho científico. Dos gestos de leitura dos dispositivos pedagógicos, no percurso da interpretação, emergiram efeitos de sentidos, *topoi* que colocam em evidência diversas narrativas sobre o professor de Língua Estrangeira: narrativas sobre a maneira como deve ser o professor de língua estrangeira; narrativas sobre os efeitos do cultural no sujeito-professor; narrativas sobre o que é entendido como pesquisa nesse âmbito profissional. Dentre os efeitos de sentidos evidenciados, é possível apontar, por exemplo: o efeito de instrucionalidade, o efeito de cientificidade, o efeito maravilha, o efeito de cristalização. As narrativas, os efeitos de sentido interpretados criam espaços preenchidos por diversas posições-sujeito: a posição-sujeito autônomo, a posição-sujeito cientista, a posição-sujeito eficiente ... sendo a mais forte, a que mais aparece, a do sujeito professor que se narra como lingüista.

Otolingüisticidade da Educação: uma abordagem normoepistêmica

Ireno Antônio Berticelli

Nível: DO

Defesa: ago./2000

Orientadora: Nadja Hermann

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: educação, epistemologia da educação, educação e normatividade, filosofia da educação.

RESUMO:

Ontolingüisticidade da educação: uma abordagem normoepistêmica é uma investigação em torno da questão da instauração de sentido no processo da educação, face às atuais condições da filosofia, quando já não se pode contar com fundamentos fixos, quais sejam, as metanarrativas ou então a metafísica transcendental. Tendo em conta as condições marcadas pela contingência e finitude em que a própria educação como processo se insere no horizonte dos saberes, a pesquisa é um trabalho de busca de formas epistêmicas que se podem estabelecer através da linguagem para que, no decurso do processo educacional, se possam estabelecer acordos e/ou consensos normativos em torno do que deva ser e como deva ser a educação para os partícipes do processo. Para tanto, utilizaram-se os seguintes aportes teóricos: teoria da linguagem (pragmática lingüística), teoria da ação comunicativa habermasiana, a hermenêutica de tradição que remonta a Heidegger e, sobretudo, a Gadamer e, finalmente, a teoria da auto-organização, complexidade e caos,

num esforço de apontar caminhos em que a norma do processo possa se afastar da imposição autoritativa ou das promessas próprias de metanarrativas, no seio das quais sempre se esconde, ora mais, ora menos, um *télos* pré-estabelecido a alcançar. A pluralidade teórica que se adotou tem como eixo básico a *linguagem* como o *tópos* da acontecência dos sentidos buscados interativamente pelos participantes (docentes e discentes) do processo educacional no seu mais amplo e aberto sentido formal e informal. Trata-se de um estudo educacional cujo acento é a *lingüística* do processo educativo, como também a *lingüística* do mundo vivido e compartilhado entre falantes, no tempo e no espaço da finitude humana e do mundo em geral.

Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes

Jacira Cabral da Silveira

Nível: ME

Defesa: jan./2000

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: infância, mídia, televisão, subjetividade, discurso.

RESUMO:

Dentro da linha de pesquisa “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos”, deste Programa e, especificamente, dentro da temática “mídia e educação”, o presente trabalho objetiva investigar como é construído um discurso sobre a infância na mídia televisiva na atualidade. O tratamento do tema, por sua vez, tem como suporte teórico a Análise Discursiva, na perspectiva de Michel Foucault, ou seja, preocupa-se em estabelecer uma relação entre produção de discursos e os processos de subjetivação na cultura contemporânea. Na seleção do *corpus* de análise procurei retirar da programação da televisão aberta brasileira exemplares de quatro modalidades enunciativas: comerciais, materiais do telejornalismo, janelas do “Fantástico” e o programa infantil “Teletubbies”. Os critérios de seleção procuraram abranger a variedade de inserções da figura da criança nos produtos veiculados na TV. Cada uma das modalidades, dentro de suas peculiaridades de produção e edição de imagens, textos, sons, personagens, etc., multiplica enunciados que vêm a se constituir no discurso de infância na televisão. O capítulo inicial procura fazer o percurso histórico do sentimento da infância na sociedade ocidental, desde o século IV. Tais lembranças históricas têm o objetivo de subsidiar o capítulo seguinte, que trata das condições de emergência de um discurso de infância na sociedade contemporânea. Na seqüência, são discutidos conceitos como discurso, sujeito e poder na teoria de Foucault. Em “Um olhar sobre o material empírico”, são analisados os programas gravados, observando-se as diferentes narrativas da mídia, das quais são retiradas alguns enunciados que avalio comporem o discurso sobre infância na mídia televisiva brasileira na atualidade.

Mulheres caladas: um estudo sobre a produção/ circulação de representações sobre os negros na escola a partir de trajetórias escolares de professoras negras em Pelotas

Jacira Reis da Silva

Nível: ME

Defesa: abr./2000

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Políticas de Educação e Exclusão Social

Palavras-chave: educação, escola, negros, trajetórias, professoras, apresentação.

RESUMO:

No presente estudo me proponho a realizar uma abordagem interpretativa sobre a questão educacional do negro brasileiro. Articulando a perspectiva da pesquisa etnográfica com procedimentos da história oral, a partir da análise de depoimentos de professoras negras, sobre suas trajetórias escolares, em Pelotas, Rio Grande do Sul, busco captar as representações que emergem desses relatos. Como pano de fundo da análise discuto alguns aspectos do universo cultural e social escravista e como aquele contexto ajudou a produzir e estruturar as representações estereotipadas e preconceituosas que, de certa forma, regulam as relações estabelecidas entre brancos e negros no nosso país. Utilizando basicamente o referencial teórico sobre Representações Sociais, tento compreender como essas representações, permeando as trajetórias e práticas pedagógicas relatadas pelas professoras, são ressignificadas e reabsorvidas por elas, orientando novas/velhas práticas e produzindo novas/velhas representações. Através desse estudo, tenho como objetivo procurar entender como se produzem e circulam as representações, sobre os negros, no cotidiano escolar e, quem sabe, colaborar para desmistificar o óbvio e as representações naturalizadas, apontando para a possibilidade de construção de uma escola não racista e de relações sociais mais justas.

O Instituto de Educação Doméstica e Rural da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1920-1934): uma escola- lar

Letícia Adriane Azambuja Godoy

Nível: ME

Defesa: fev./2000

Orientador: Maria Helena Câmara Bastos

Linha de Pesquisa: Educação Brasileira e Cultura Escolar: século XIX e XX

Palavras-chave: história da educação, instituição escolar, educação feminina.

RESUMO:

O estudo reconstitui, na perspectiva da história das instituições educacionais, a história do Instituto de Educação Doméstica e Rural da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1920 – 19340), recompondo sua origem, processo de formação e práticas pedagógicas. Esta instituição ministrava um ensino totalmente gratuito, dividido em dois níveis. O curso elementar, com três anos, tinha o objetivo de preparar as alunas para o curso técnico com duração de quatro anos. Na construção sobre o comportamento feminino feita pelo positivismo, o resgate do papel de mãe-educadora é muito forte. O ensino técnico e profissionalizante para meninas ministrando nesta instituição procura deixar claro a função da mulher dentro do lar como educadora dos novos cidadãos que contribuiriam para a instauração da ordem e do processo na sociedade. Somente ela seria capaz de formar estes indivíduos, pôr sua *doce natureza moderadora*. Também são analisados o espaço arquitetônico da escola e seu aspecto pedagógico-didático. A autora utiliza como fontes documentais as atas do conselho universitário, os estatutos e os relatórios anuais da escola de Engenharia, depoimento de aluna, fotografias, leis e decretos sobre educação. Conclui que o ensino técnico-profissional que os engenheiros pretenderam dar às meninas das classes menos favorecidas foi uma inovação educacional em um universo educacional masculino, mas os resultados ficaram aquém do esperado, tendo em vista que o curso Técnico teve 12 alunas, mas formou 8 e, no Curso Elementar, das 627 alunas matriculadas, apenas e 234 concluíram os estudos..

Um estudo sobre o adolescentes portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo seu “olhar” sobre o “olhar” do outro

Mara Regina Nieckel Da Costa

Nível: ME

Defesa: jun/2000

Orientadora: Cleonice Carolina Reche

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Palavras-chave: educação especial, altas habilidades, adolescência, inteligência.

RESUMO:

O presente estudo busca entender como o adolescente portador de altas habilidades constrói a autopercepção e a como percebe ser visto pela “multiplicidade de olhares” de seu círculo de relações mais próximas. As dimensões analisadas como “múltiplos olhares” referem-se à família, escola e grupo de amigos. A metodologia utilizada na pesquisa é o modelo qualitativo, de caráter descritivo, apresentando três níveis de investigação. No primeiro, são caracterizados dois serviços que realizam identificação e atendimento às altas habilidades, em Porto Alegre (RS, Brasil), referindo suas propostas de trabalho, população atingida e modalidade de atendimento. O segundo nível descreve seis adolescentes falando sobre si mesmos – em suas histórias de vida. No terceiro nível, são analisados os depoimentos dos mesmos, obtidos em entrevistas semi-

estruturadas. Os resultados desta investigação sinalizam para o compromisso das instâncias estudadas, no que concerne ao desenvolvimento do adolescente portador de altas habilidades que, como toda pessoa nessa fase de vida, necessita de proteção, de estímulo, de confiança e, principalmente, de apoio afetivo. Constatou-se, também, que a marca da “diferença” e uma cultura que supervaloriza determinadas capacidades constituem-se em difíceis barreiras a serem enfrentadas. A conclusão do estudo aponta para a relevância de todas essas questões, para uma melhor compreensão do adolescente portador de altas habilidades, para a conquista de melhores condições de atendimento – tanto familiar como institucional – e para sua afetiva inclusão nos seus grupos sociais. O papel primordial da sociedade, nesta questão, é o de repensar seus valores, reconhecer os talentos e assegurar o aproveitamento das potencialidades humanas, possibilitando ao adolescente com altas habilidades a realização de seus projetos individuais e coletivos.

A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas

Maria Manuela Alves Garcia

Nível: ME

Defesa: ago./2000

Orientador: Tomaz Tadeu da Silva

Linha de Pesquisa: Teorias Pós-Críticas em Educação

Palavras-chave: educação, crítica, pós-estruturalismo, ética, subjetividade, poder, saber, discurso pedagógico, filosofia da educação.

RESUMO:

Desde uma perspectiva pós-estruturalista, tem-se como tema as relações entre sujeito, poder e saber em uma parcela dos discursos pedagógicos críticos no Brasil. Investigou-se os modos de subjetivação/individuação instituídos por esses discursos, descrevendo-se o tipo de subjetividade crítica e progressista almejada e o funcionamento da tecnologia pedagógica crítica, incorporando, do ponto de vista metodológico, elementos de uma genealogia da ética e de uma análise enunciativa inspirada nas investigações de Michel Foucault. Demonstro que as pedagogias críticas são tecnologias humanas e intelectuais que exercem uma função pastoral-disciplinar, que objetiva produzir uma subjetividade de moralidade e racionalidade superiores: um sujeito, indivíduo ou classe social, auto-consciente, engajado, emancipado, de saber e poder, soberano, plenamente desenvolvido e de responsabilidade social. Uma subjetividade que é produto de um regime do eu humanista e da secularização da disciplina espiritual cristã. A tecnologia pedagógica crítica, ou os métodos didáticos críticos, propõem um trabalho ético a alunos/as e docentes e/ou intelectuais educacionais críticos/as, conclamando-os/as a tornarem-se sujeitos da transformação de si e do mundo, pela posse dos saberes escolares, da ciência, pelo exercício da auto-reflexão e do exame de si. Empregam formas de monitoramento do pensamento e da existência dos indivíduos e grupos que são alvos dos programas de educação crítica, através de racionalidades práticas que se utilizam de formas de liberdade, de reflexividade, de auto-expressão, de co-responsabilidade, de autovigilância e auto-regulação. As pedagogias críticas exortam os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as a se constitu-

írem enquanto sujeitos de princípios e de condutas exemplares, guardiões da verdade e guias da consciência esclarecida e engajada. A pedagogia implementada para produzir esses sujeitos está centrada na investigação de relatos autobiográficos que possibilitam a correção e a autocorreção da própria experiência, e na investigação de práticas pedagógicas exemplares que servem como modelos de abnegação e compromisso, apesar das circunstâncias desfavoráveis. Institui-se assim uma ética de autonegação e renúncia para os/as docentes e intelectuais educacionais críticos/as, em nome de sua tarefa humanizadora e emancipadora.

A interpretação da Matemática na escola, no dizer dos alunos: ressonâncias do sentido de “dificuldade”

Marisa Rosani Abreu da Silva

Nível: ME

Defesa: abr./2000

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento e linguagem e contextos

Palavras-chave: ensino e aprendizagem matemática, dificuldades de aprendizagem, análise do discurso.

RESUMO:

Esta dissertação tem o objetivo de contribuir com novos sentidos para o ensino e a aprendizagem da disciplina de Matemática, analisando o discurso que fala da sua “dificuldade”, a partir do referencial teórico da Análise de Discurso francesa. “Matemática é difícil” tornou-se uma expressão naturalizada, já que é resultante de re-significações atribuídas a fatos que marcaram o campo da disciplina, agregada à visão utilitária do seu saber. O aluno reconhece este discurso que circula no senso comum e na comunidade escolar e, ao coabitar com os efeitos de sentidos deste pré-construído, filia-se a ele, tornando-se também seu porta-voz; porém, ao interpretá-lo, modifica e acrescenta sentidos seus. Este sentido pronto dado à Matemática, que o aluno retira do interdiscurso, foi analisado através de reflexões sobre o que se diz na escola, em situações de ensino-aprendizagem. A análise permitiu perceber que as dificuldades encontradas na aprendizagem da Matemática, manifestadas na voz do aluno, mostram a adesão aos já-ditos da disciplina, bem como os deslocamentos de sentidos produzidos, atestando a heterogeneidade que lhe é constitutiva. A produção dos efeitos deste discurso foi investigada na multiplicidade de vozes encontradas no discurso da mídia, da comunidade escolar e nas publicações das sociedades a que os professores de Matemática se filiam, na tentativa de mostrar como seus ecos ressoam e corroboram com a sua manutenção. O discurso que fala da Matemática está disperso em todas estas vozes e em todos estes lugares de significação a que aluno e professor têm acesso, interferindo no ensino e na aprendizagem da disciplina. Mas como essa dificuldade constitui-se como memória discursiva, perpetuando-se através das enunciações pelos sujeitos, é nestas que se encontra a possibilidade de re-significá-la.

Construções figurativas: representação e operação no projeto de composições espaciais. Traçados – modelos – arquiteturas

Rogério Castro Oliveira

Nível: DO

Defesa: mai./2000

Orientador: Fernando Becker

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento linguagem e contextos

Palavras-chave: construções figurativas, metáfora, lógica das significações.

RESUMO:

Esta tese aborda a condição figural do conhecimento – aqui chamada de *figuralidade*. Trata-se de uma investigação sobre o estatuto epistêmico de seus objetos – figuras e, para além delas, modelos figurais. Esses objetos têm como substrato representações concretas e não «imagens mentais»; são artefatos, *construções figurativas* no sentido de uma produção tanto mental quanto material, o que conduz à dimensão epistemológica da figuralidade. O conceito de proposição figural é adotado a partir de Wittgenstein, e sua gênese e organização interna estudadas no quadro da epistemologia genética de Jean Piaget, que é submetida a revisão crítica. Finalmente, como corolário, os resultados da investigação são transpostos à teoria da metáfora – particularmente à teoria de Ricoeur sobre a «metáfora viva». O estudo realizado sugere que a metáfora é uma manifestação da lógica natural, ou de uma lógica de significações (Piaget), o que permite uma transposição adicional das categorias epistemológicas às práticas cotidianas. A lógica das significações dá coerência interna às composições espaciais que sustentam a construção de modelos figurais, que têm no projeto de arquitetura sua manifestação exemplar, ou paradigma.

Indicativos semióticos para leituras sobre os vegetais: um estudo em textos digitais

Rosely Rodrigues Alves

Nível: ME

Defesa: fev./2000

Orientadora: Dinorá Fraga da Silva

Linha de Pesquisa: Estudos Semióticos da Natureza e da Cultura

Palavras-chave: leitura, natureza, cultura, semiótica, enciclopédia eletrônica.

RESUMO:

Esta dissertação apresenta indicativos de leituras textuais – verbais e não-verbais – definidos a partir do campo semiótico. Dentro do amplo campo da mídia eletrônica digital

delimitaram-se como material empírico dois CD-ROM sobre vegetais, pertencentes à Enciclopédia Múltímedia dos Seres Vivos – Folha de São Paulo. Os indicativos de leitura foram pensados a partir do campo semiótico através de conceitos referenciais como: texto, entendido enquanto significação, comunicação e produtividade; intertextualidade; texto imagético, com especial atenção aos planos de expressão e de conteúdo. A compreensão semiótica fundamenta as considerações desenvolvidas acerca da produção de significações sócio-culturais em torno dos vegetais. Este estudo também aponta para possíveis compreensões entre a cultura e a natureza, entendidas semioticamente enquanto função solidária, expressão e conteúdo, manifestas em sistemas de linguagens sincréticas ou sistemas complexos, articulando, através de diferentes linguagens, processos de significação interdependentes. Estabelecer a presença destas relações como habitando também os interstícios educacionais, permite-nos colocar outras compreensões e perspectivas, que podem nos deslocar de um binarismo moderno natureza/cultura, possibilitando constituirmos outras leituras sobre a natureza.

O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos

Sita Mara Sant'Anna

Nível: ME

Defesa: mai./2000

Orientadora: Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, ensino de língua materna, Análise de Discurso, pesquisa-ação, texto teatral.

RESUMO:

Esta pesquisa pretende contribuir para a Educação de Jovens e Adultos, enfocando uma experiência desenvolvida no processo de Ensino de Língua Materna para os alunos do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), instituído na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo do quadro teórico da Análise de Discurso foi associado a discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, e com o objetivo de sistematizar os procedimentos de análise, optei por organizar a pesquisa em dois momentos. O primeiro momento se constituiu pela análise das possíveis posições de sujeito assumidas pelos alunos e manifestadas nos textos que produziram. As seqüências discursivas e as marcas lingüísticas indicam sentidos de exclusão social ao qual os jovens e adultos se encontram submetidos. O segundo momento é decorrente do primeiro e reivindica uma discussão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino de língua materna. Nesta etapa foram produzidos textos teatrais pelos alunos, a partir de sua inscrição nesse discurso de escrita. Esta investigação se constituiu principalmente a partir de filiações estabelecidas com a Pedagogia de Projetos e a Lingüística Textual. O processo de textualização, conduzindo à experiência de autoria, propiciou o estabelecimento de recortes para a análise

discursiva realizada, tendo em vista evidenciar efeitos de sentido produzidos na interlocução pedagógica. Dessa forma, por constituir-se em processo de reflexão *na* e *sobre* a ação, inseri-me, nessa proposta, como professora-investigadora de minha própria prática. Na posição de autoria de textos teatrais, inscritos num discurso de escrita como leitores e produtores, os jovens e adultos trabalhadores ampliaram sua participação, reconhecendo as normas e, ao mesmo tempo, marcando sua posição, deixando ouvir suas vozes, instaurando outros sentidos. Tendo em vista a proposta pedagógica que desenvolvi, que contou em alguns momentos com a intervenção da professora de teatro do PEFJAT, o espaço de sala de aula se constituiu em local de troca, onde diferentes saberes circularam, numa interlocução constante. Em educação de jovens e adultos, mais especificamente, em ensino de língua materna, é isso que consigo ver a escola prometer: vivências e reflexão sobre a língua, em situações reais de produção, nas quais os alunos percebam deslocamentos possíveis, autorizando-se a ocupar outros lugares de dizer que não sejam somente os das instâncias da exclusão.

Carta de recomendações dos editores de periódicos científicos de educação

Levando em consideração a importância da sistematização das publicações na área de humanidades e as peculiaridades da produção científica na área educacional, realizou-se nos dias 22 e 23 de agosto de 2000, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o seminário “POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL HOJE”.

O seminário se desenvolveu por meio de exposições organizadas em torno de três mesas-redondas, conforme o temário abaixo transcrito. Contou com a presença de mais de cem participantes, a maior parte dos quais editores de periódicos científicos da área de educação, que, na última sessão, apresentaram as recomendações que constam deste documento, para que sejam encaminhadas às associações de pesquisa, às agências de fomento e instâncias avaliadoras, e à comunidade científica em geral.

TEMÁRIO

1. “A produção científica na área educacional e o papel dos periódicos especializados” Balanço do papel que vem sendo cumprido pelos periódicos na divulgação e no fomento à qualidade da pesquisa; diferentes linhas editoriais; formas de financiamento e inserção institucional dos periódicos.

Expositores:

Maria Malta Campos (Editora da *Revista Brasileira de Educação*)

Osmar Fávero (Membro da Diretoria da ANPED)

Águeda Bittencourt (Editora de *Pro-Posições*)

2. “Qualidade editorial e sistema classificatório dos periódicos”

Análise dos critérios externos de avaliação do conjunto dos periódicos da área; a questão da periodicidade, indexação, exogenia, abrangência e distribuição das revistas.

Expositores:

Rosaly Fávero Krzyzanowski (FAPESP)

Rosa Maria Bueno Fischer (Editora de *Educação & Realidade*)

3. “Arbitragem da produção científica: a editoração”

Exame dos problemas práticos do processo de editoração; o papel dos editores, do conselho editorial e dos pareceristas ad hoc; critérios e procedimentos de avaliação dos artigos; aspectos científicos e éticos.

Expositores:

Luciano Mendes de Faria Filho (Editor de *Educação em Revista*)

Ivany Pino (Editora de *Educação e Sociedade*)

Elba Siqueira de Sá Barreto (Editora de *Cadernos de Pesquisa*)

RECOMENDAÇÕES

1. Que as informações sobre indexação de revistas sejam divulgadas o mais amplamente possível, especialmente entre os editores;
2. Que as questões de ordem ética envolvidas em cada etapa do processo de editoração sejam objeto de uma ampla e contínua discussão;
3. Que os critérios adotados na avaliação e classificação das revistas sejam definidos com maior clareza, especialmente por parte da CAPES, levando em conta as peculiaridades da área de educação e as especificidades de cada região, de cada instituição e dos próprios periódicos;
4. Que em tais avaliações as revistas de periodicidade mais larga não sejam desfavorecidas, de modo que por meio de uma política de publicações se estimule a produção e a qualidade da pesquisa na área da educação em todas as regiões do país;
5. Que seja estabelecido um diálogo entre os editores e a ANPED para se discutirem os critérios de classificação dos periódicos e os critérios definidores de “cientificidade” e “fator de impacto”;
6. Que seja examinada uma forma de os periódicos terem participação no COMPED (Comitê dos Produtores de Informações Educacionais).

Subscvem esta Carta as seguintes revistas:

Educação e Pesquisa, revista da Faculdade de Educação da USP

Educação e Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Cadernos CEDES, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Estudos Leopoldenses, série Educação, da UNISINOS

Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas

Teoria e Prática da Educação, do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

Revista de Educação, da PUC de Campinas

Educação & Realidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Educação em Revista, da FaE da Universidade Federal de Minas Gerais

Pro-Posições, da Faculdade de Educação da UNICAMP

Contexto & Educação, da UNIJUÍ
Paradoxa – Projetivas Múltiplas em Educação, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro
Cadernos de Pesquisa, da UNIVERSO, São Gonçalo, Rio de Janeiro
Revista de Educação CEAP, do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, Bahia
Ciência & Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da UNESP-Bauru
Educar em Revista, da Univesidade Federal do Paraná
Revista da FAEBA, da UNEB
Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, do Centro de Ensino de Ciências e Matemática, FaE, UFMG
Educação – Revista da FE/Programa de PG – PUCRS
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos– INEP
Temas em Educação, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da UFPB
Educação em Questão, Revista da Universidade Federal de Rio Grande do Norte

São Paulo, 2000