

(Re)pensando os *regimes de verdade* sobre o corpo na cultura contemporânea

Prof^ª. Ms. Leticia Vasconcelos Britto

Prof^ª. Ms. Maria Celeste de Moura Andrade

Resumo

A temática do corpo, de forma mais ou menos explícita, atravessa todos os conteúdos disciplinares que perpassam o campo educacional, daí justificar a escolha do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional, do Uniaraxá – Centro Universitário do Planalto de Araxá – como seu eixo de investigações e debates no biênio 2005/2006. O objetivo deste artigo constitui-se em divulgar, bastante sinteticamente, as pesquisas elaboradas por alunos e professores participantes do grupo de estudos sobre a temática em questão, assim como o teor das discussões desenvolvidas a partir dos estudos realizados.

Palavras-chave: corpo, mito, representação, discurso.

Abstract

The body thematic, in a more or less explicit way, crosses all school contents, what justifies the choice of GEPE – Educational Studies and Research Group, from Uniaraxá – Centro Universitário do Planalto de Araxá – as its camp of investigation and debates in the biennium 2005/2006. The aim of this paper is to turn public, synthetically, the researches accomplished by students and teachers involved in this group about the theme, as well as the gist of discussions developed about studies realized.

Key-words: body, myth, representation, discourse.

Prof^a. Ms. Leticia Vasconcelos Britto

Qualificação:

Graduação em Psicologia
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Local de trabalho atual:

Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ

Endereço eletrônico: leticiabritto@terra.com.br

Prof^a. Ms. Maria Celeste de Moura Andrade

Qualificação:

Graduação em História
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Mestrado em Educação
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Local de trabalho atual:

Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ

Endereço eletrônico: celmoura@terra.com.br

(Re)pensando os regimes de verdade sobre o corpo na cultura contemporânea

Prof^ª. Ms. Leticia Vasconcelos Britto

Prof^ª. Ms. Maria Celeste de Moura Andrade

“Neste instante, esteja você onde estiver, há uma casa com seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perden as chaves. Por isso, fica de fora, só vendo a fachada. Não chega a morar nela. Esta casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças é o seu corpo”.

“Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso, tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro, pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade”.

(Thérèse Bertherat e Carol Bersnstein – O corpo tem suas razões)

O “GEPE” e a temática do corpo

Cada sociedade delimita, historicamente, as crenças e saberes, dogmas e dúvidas, mitos e tabus que vão (des)dizendo o que é o corpo. Nossa corporeidade é definida não apenas por determinantes biológicos, mas por um conjunto de significados culturalmente instituídos que vão delimitando muitas de nossas ações, nossas relações com os outros e com nós mesmos, nossos hábitos, nossas regras de conduta,

nossos movimentos, enfim, nossa identidade. Consciente ou inconscientemente, todos trazemos as marcas socialmente inscritas em nossos corpos, que pretendem dizer quem somos ou quem deveríamos ser, como participantes de uma dada cultura. A relação de um sujeito com seu corpo traz marcas sensoriais através do registro das emoções e do sofrimento físico; marcas culturais impressas pelos signos, mitos, desejos e discursos dominantes em um período histórico determinado, atravessado continuamente pelo poder da religião, da ciência e da política.

A temática do corpo, de forma mais ou menos explícita, atravessa todos os conteúdos disciplinares que perpassam o campo educacional, daí justificar a escolha do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional, do Uniaraxá – Centro Universitário do Planalto de Araxá – como seu eixo de investigações e debates no biênio 2005/2006. O objetivo deste artigo constitui-se em divulgar, bastante sinteticamente, as pesquisas elaboradas por alunos e professores participantes do grupo de estudo sobre a temática em questão, assim como o teor das discussões desenvolvidas a partir dos estudos realizados.

Partindo das questões direta ou indiretamente ligadas à corporeidade, surgiram as pesquisas:

✓ *Escola e cidadania: uma identidade regional*, monografia elaborada pela concluinte do Curso Normal Superior, Danielle Loren Silva.

✓ *Cidadania e educação: as identidades construídas a partir da escola*, da concluinte do Curso Normal Superior, Elis Regina de C. Cordeiro Perfeito.

✓ *Educação e sexualidade*, monografia elaborada pela concluinte do Curso Normal Superior, Alessandra Fontes de Rezende.

✓ *Sexualidade na infância*, monografia elaborada pela concluinte do Curso Normal Superior, Carina Luciana Pereira Carneiro.

✓ *Currículo oculto e escola cidadã*, monografia elaborada pela concluinte do Curso Normal Superior, Maria do Carmo Gonçalves Shoemaker.

✓ *Perfil das gestantes em relação à auto-imagem: abordagem psico-socio-cultural*,

da concluinte do Curso de Enfermagem, Sharon Sampaio Caetano.

✓ *Helena Morley, uma mente inquieta na escola e na literatura*, monografia da concluinte do Curso de Letras, Aparecida Luciene Cruvinel Dutra.

✓ *A cultura corporal nos assentamentos rurais do Alto Paranaíba*, da pós-graduanda em Supervisão Escolar, Rafaela Magalhães da Silva Barbosa.

✓ *Cidadania, gênero e sexualidade: quem fala pelas crianças*, da professora Maria Celeste de Moura Andrade.

As pesquisas originaram-se dos questionamentos sobre as interações entre corpo e mente; corpo e sexualidade; corpo e identidades; corpo e auto-imagem; corpo e cidadania; corpo e trabalho, corporeidade e infância. Nelas, o corpo não se limita à sua configuração biológica, mas se impõe como constructo sócio-cultural, que institui as representações sobre normalidade e anormalidade, tanto no contexto da sexualidade, como da aprendizagem, legitimando as identidades das crianças, dos araxaenses, das gestantes, dos trabalhadores rurais, daqueles que (não)aprendem; enfim, configurando suas condições de inserção (ou não) no contexto da cidadania. A perspectiva foi sempre indagar como têm sido produzidas as subjetividades nestes campos e quais as representações sobre corpo que se inserem neste contexto.

Os limites deste texto não permitem um detalhamento de cada pesquisa e não constituem seu objetivo. A proposta é apresentar parte da problemática sobre corpo que, a partir das reuniões do GEPE, orientou as investigações acima mencionadas.

A primeira tentativa foi a de estabelecer um conceito de corpo. Embora todo conceito seja limitado e provisório, pareceu-nos apropriado iniciarmos nossas reflexões, partindo da tentativa de uma possível definição do termo. “*Corpus* designava, em latim, o corpo em oposição à alma, de onde vem o sentido de ‘cadáver’, conservado pela memória de muitas línguas modernas: o inglês chama o corpo morto de *corpse*; o francês vale-se da expressão *levée du corps* – literalmente, “levantamento do corpo” – como sinônimo de “encomendação do defunto”; e todo falante do português compreende sem dificuldade uma frase como esta,

colhida num dicionário qualquer: “O corpo está sendo velado no necrotério” (FONTES, 2004).

O que nos interessa aqui, contudo, são os significados culturais do corpo histórico, vivo, que, dentro do espaço geométrico da norma, foram sendo incorporados socialmente, e como tal absorvidos e (re)construídos continuamente pela escola. Joaquim Brasil Fontes (2004) nos indica que foi a dicotomia entre *animado* e *inanimado* que permitiu à palavra *corpus* passar a indicar os objetos materiais – isto é, visíveis – em oposição àquilo que os sentidos do homem não podem captar. A história da palavra teria absorvido desde as suas mais remotas origens, o sentido de *matéria*, que pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço, tem um peso, opondo-se, semanticamente a *anima*, inerte, imaterial, invisível. De forma dicionarizada, permaneceu que corpo designa qualquer objeto material (tronco da árvore), substância física ou estrutura de cada homem ou animal; a parte do organismo humano ou animal formada pelo tórax e pelo abdome; o tronco. (HOUAISS, 2001, p. 843).

Geralmente as definições perpassam pelo contexto do corpo enquanto parte sensível, composta por funções específicas que se unem para estruturar um ser (humano ou animal), separando-o tanto da mente, responsável pelo pensamento, como do espírito, responsável pela sensibilidade. Essa visão mecanicista do corpo ainda é predominante na divisão das ciências que, prioritariamente, têm o corpo como campo de trabalho, como a Medicina, Fisioterapia, Biologia, das que têm como foco o estudo da mente ou do espírito, como a Psicologia e a Psiquiatria.

Esta não foi, contudo, a perspectiva dos estudos do GEPE. Procurou-se pensar o corpo como uma construção cultural, um campo de possibilidades, de troca, fonte das mais amplas e diversificadas relações. Buscou-se a abordagem de nosso organismo como um complexo sistema de trocas: de ar, de sangue, de alimento, e por que não de afeto, carinho, palavras, gestos. Partiu-se do pressuposto de que só podemos pensar a existência humana, partindo da possibilidade das suas constantes trocas, das relações efetivas ocorridas nas suas mais variadas dimensões. Não simplesmente trocas de substâncias químicas,

mas trocas também de informações, sentimentos, percepções, intenções. É dentro dessa teia de relações que se insere nossa corporeidade.

Para teóricos do desenvolvimento, a significação que é dada ao corpo é ponto preponderante na construção do pensamento e de todos os demais processos de desenvolvimento. É o que defende Jean Le Boulch (1992), quando afirma que a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Esta imagem não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. O mesmo autor traça um histórico sobre as diferentes posições acerca do conceito e do significado de corpo, citando, dentre outros, Melanie Klein, Freud e Lacan. Parece que inicialmente as discussões giravam em torno da diferenciação entre esquema corporal e imagem do corpo, cabendo à Psicologia este último e à Neurologia o primeiro. Jean Le Boulch (1992), entretanto, discorda desta cisão, alegando que a etapa do corpo percebido corresponde à organização do esquema corporal. A partir deste período, à imagem visual do corpo estarão associadas as sensações táteis e as sensações cinestésicas correspondentes. O autor menciona que:

A estruturação do esquema corporal organiza-se a partir de uma estreita interligação entre as duas imagens. Como resultado, a criança dispõe de uma imagem do corpo operatório no sentido piagetiano, um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno do seu próprio corpo. (p.19)

Analisando mais especificamente o pensamento piagetiano, podemos perceber que a ação (o corpo) é constituinte prioritário das aquisições cognitivas. É o que nos aponta Amália Rocha Faria (1989), argumentando que, para haver interação e compreensão do mundo, são necessários dois pólos distintos: o sujeito e o objeto, sendo a ação do sujeito a responsável pela interação entre ambos e pela aquisição do conhecimento. É ainda que, embora quando a criança nasce, haja indissociação entre seu corpo e o ambiente no qual está imersa, devido

à capacidade que ela tem para reagir ao meio, a noção de objeto vai sendo construída durante os demais estágios do período sensório-motor. Desta forma, podemos pressupor que a psicogênese da pessoa acaba por se confundir com a psicogênese da motricidade, uma vez que o ato mental se desenvolve a partir do ato motor.

O processo de relações afetivas interpessoais, as novas possibilidades de ação no mundo, bem como o processo de erotização, características típicas do desenvolvimento psicomotor, permitem à criança a construção de uma postura ativa diante do mundo, o que favorecerá a sua auto-afirmação enquanto sujeito.

Este processo de simbolização do corpo, de certa forma, poderia ser entendido como um instrumento de diálogo do sujeito com o mundo. Ao analisar as idéias de Vygotsky sobre as questões da construção do sujeito, Teresa Cristina Rego (1998) esclarece que a inserção num contexto cultural, a interação com membros de um grupo social e a participação em práticas sociais historicamente construídas, propiciam à criança a incorporação ativa das formas de comportamento já consolidadas na experiência humana. O que nos leva a compreender a importância da atividade humana como um agente socializador. O desenvolvimento se dá mediante atuações (também corpóreas) e interações do sujeito com o meio sócio-histórico e cultural, gerando transformações e reconstruções contínuas. É ao mesmo tempo um desenvolvimento ontogenético e filogenético.

A construção da identidade do sujeito é promovida pela interação entre os homens, num processo de diferenciação e mimetização, no contexto de legitimação dos significados culturais, dentro do qual o corpo atua enquanto suporte físico-afetivo-cultural.

A partir destas argumentações, podemos pensar na escolarização como uma educação também do corpo, uma vez que é instrumento de compreensão do mundo, de construção de vínculos com outros corpos sensíveis e simbólicos, possibilitando a construção do sentimento de pertença ao grupo social, do sentimento da identidade coletiva e também subjetiva.

Mas de que forma o corpo é tratado na educação? Que significação lhe é conferida? São inquietações que mobilizam diversas áreas do

conhecimento, numa busca recente pela integração corpo e mente. Entretanto, apesar desta tendência à totalidade, os currículos escolares e de formação de profissionais para a educação ainda mantêm uma carga horária significativamente maior dedicada aos conteúdos pretensamente mais lógicos, racionais, concretos, do que aos relacionados à educação da sensibilidade, da estética e dos valores humanos. É o que afirma Chaise (2002), argumentando ainda que um dos grandes desafios não apenas da Pedagogia, mas da Educação como um todo, está na superação dos dualismos, dos conceitos e preconceitos já ultrapassados.

Vieira (2002), em sua análise sobre a corporeidade, lembra-nos que historicamente as teorias pedagógicas sempre foram direcionadas ao desenvolvimento da inteligência. O corpo aparecia como instrumento do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, que passa pelo conhecimento sensorial. A experiência física, de ação direta do sujeito sobre o objeto (tocar, levantar, cheirar, olhar, escutar, etc), produz um conhecimento mediante abstrações simples. Faltam-lhe os nexos, as explicações e o entendimento possibilitado pelo trabalho em nível lógico ou operatório.

Na Idade Média, o corpo foi massacrado em nome da salvação da alma. Os desejos foram demonizados e as “bruxas” tiveram seus corpos queimados por se atreverem a desvendar os mistérios neles envolvidos. A contemporaneidade, obedecendo à lógica da produção e consumo, tem o corpo como mercadoria: é vendido, trocado, explorado, reciclado, continuamente.

Na teorização tradicional, o corpo é considerado como o substrato biológico, naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente, os sistemas sociais e culturais de significado. A análise cultural contemporânea questiona esse postulado, argumentando que o corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação. (SILVA, 2000, p. 31)

Os Estudos Culturais recentes resgatam a rede de significados

que interferem nos mecanismos de constituição da corporeidade, como tema prestigiado de investigação e análise, incluindo também o referencial teórico dos movimentos feministas, que reivindicam a especificidade da experiência das mulheres com seu corpo. Esse interesse decorre justamente da centralidade do corpo na cultura contemporânea. Seus estudos buscam investigar os mecanismos de constituição dos sujeitos que determinam que manter um corpo elegante através da dieta; do exercício físico; de drogas medicinais e de intervenção cirúrgica tornou-se uma das obsessões da sociedade atual. Que mecanismos de subjetivação impuseram a tirania dos padrões estéticos da moda relativos ao corpo, como garantias da felicidade através da manutenção da “forma” ideal? O fenômeno da emergência da AIDS reforçou também o interesse pela abordagem dos comportamentos culturais via corporeidade, devido à importância que esta assume, em conexão com toda uma complexa rede de componentes sociais, políticos e culturais. Tomáz Tadeu da Silva (2000, p. 30) destaca a forma como

o questionamento dos padrões socialmente estabelecidos da sexualidade considerada ‘normal’, feito, sobretudo, a partir das investigações de Michel Foucault, concede ao corpo, outra vez, um lugar central na análise social contemporânea. É, ainda, ao questionar a normalidade física em geral, chamando a atenção para corpos considerados abjetos, defeituosos ou deformados, que a análise cultural manifesta seu interesse pela questão do corpo.

A referência ao diferente, anormal, decorre dos conceitos de normalidade instituídos como verdades, no jogo de saberes e poderes que circulam microfisicamente no espaço social, continuamente sob controle midiático e comercial, determinando os padrões corporais.

Jimena Furlani (2003) destaca a forma como nossa sociedade capitalista, ao legitimar seu sistema econômico, reforça o comportamento consumista, vendendo, para isso, a imagem do corpo perfeito, esbelto e atlético, como fundamental às relações humanas, tanto no amor, como no trabalho. Na discussão deste mito, aspectos de ordem econô-

mica, política e sócio-cultural podem ser abordados, considerando na discussão, o levantamento dos fatores, que numa dada sociedade, determinam os padrões de beleza e estética considerados aceitos.

A autora destaca como os padrões de beleza para a espécie humana são construídos historicamente e, em distintas culturas, podem ser diferentes. No Brasil, por exemplo, a brancura dos dentes é um padrão de beleza, enquanto entre algumas sociedades africanas e aborígenes australianas, costuma-se, como parte das cerimônias de iniciação sexual, limar, tingir ou perfurar os dentes, e, entre os Yapse, nas ilhas Carolinas, escurecê-los. No quesito coloração da pele, se na época Vitoriana as mulheres usavam sombrinhas para evitar o escurecimento da pele, a mídia hoje vende o corpo bronzeado, preconizado pelo mito da juventude, da beleza, da saúde e do vigor físico, ignorando os apelos médicos contra o abuso do sol e a publicidade farmacêutica dos filtros solares. A tatuagem, que já foi discriminada, associada ao movimento hippie ou à criminalidade, é hoje estampada em corpos de todas as idades e classes sociais, como um ornamento identificador de um estilo próprio, ideologia, sensualidade ou tribo, apesar dos temores quanto ao risco de se contrair o HIV através de agulhas contaminadas, nos *ateliers* improvisados ou clandestinos. As tatuagens, assim como os *body-piercings*, neste novo milênio, têm sido incorporadas ao conjunto de estilos pitorescos de uma geração que talvez use a arte em decorar o corpo para demonstrar sua tomada de decisão sobre o controle de sua própria vida. Seus protagonistas dirigem-se à sociedade, afirmando nas entrelinhas: “sim, eu sou esquisito”, “eu sou diferente”, ou então, “eu não sou como você”, “e daí?”

A mesma sociedade que vende o mito do corpo perfeito é a que lida com as angústias da insatisfação permanente nos seus indivíduos. É difícil encontrarmos alguém que esteja totalmente satisfeito/a com seu corpo: sempre há uma gordurinha indesejada; um nariz torto ou grande demais; um bumbum caído; um sinal indiscreto; um pezão; um pescoço curto; uma mão enrugada; um cabelo liso ou anelado demais; pernas muito cabeludas; uma pele muito oleosa, uma papadinha sob o olho, e busca-se alterar o corpo dentro da estética padronizada, por mais que as práticas, cirúrgicas ou não, possam chegar a requintes de

crueldade. Em algumas comunidades da França e da costa oeste norte-americana, era costume promover um achatamento da cabeça, empurrando-se para trás a cabeça do bebê e prendendo-a entre duas talas, uma na testa e a outra na parte de trás; na China, enfaixava-se os pés das mulheres, para torná-los extremamente pequenos, o que era um símbolo erótico e de *status* de uma classe ociosa.

A Educação Sexual pode contemplar uma discussão sobre esses e tantos outros temas que atravessam o discurso médico, midiático, religioso, jurídico, e, a partir da compreensão dos mecanismos coercitivos impostos historicamente, possibilitar uma vivência mais livre e positiva do corpo e do prazer advindo dele. O mais importante não é exatamente o tipo de corpo que temos, mas aquilo que podemos fazer com ele, com seu potencial de desempenho nas várias situações da vida, incluindo as afetivas e sexuais. Para isso, o primeiro passo é gostarmos dele.

Pensar o corpo é também pensar o prazer. Prazer que está, também, no corpo. O desejo, a sexualidade, o erógeno são temas que freqüentemente ficam excluídos de boa parte das discussões, principalmente no âmbito acadêmico. As repressões, os limites, os padrões impostos externamente nos levam a criar novas formas de relacionamentos muitas vezes defasados de afeto e veracidade.

Com relação ao quesito corpo e aprendizagem, as discussões giraram em torno da forma como a escola, como microcosmo da realidade mais ampla, contribui, microfisicamente, para a configuração dos corpos e dos sujeitos que os habitam. Ela diz como devem se comportar os meninos e as meninas, delimitando as identidades de gênero; quem aprende e quem não aprende, delimitando os níveis-padrão de saúde mental determinantes da aprendizagem ou da não-aprendizagem. Tem se ampliado, recentemente, o interesse pela análise do papel e lugar do corpo na educação, no currículo e na pedagogia. Nessa abordagem, têm-se procurado resgatar a compreensão de que o processo pedagógico não é um fenômeno puramente mental ou cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na confrontação e transformação dos próprios corpos.

O corpo já foi falado, visto e discutido sob vários olhares e

enfoques. Assim como houve o tempo da fragmentação, da dicotomização - razão/emoção, consciente/inconsciente, mente/corpo - a tendência recente é quebrar esses binarismos. Não há como falar de corpo sem falar não apenas da mente, mas também da emoção, do afeto, do desejo e por que não das dificuldades que percorrem este corpo. Poderíamos lembrar aqui das chamadas dificuldades de aprendizagem e, também, da temida “indisciplina”.

Segundo Alicia Fernández (1991), o organismo, transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age. Para a autora, desde o início até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. A aprendizagem, uma vez contínua, cumulativa e progressiva, exige do corpo constantes reestruturações que provavelmente resultarão em estados de prazer ou desconforto, ansiedade ou quietude, acomodação ou movimento. Pelas palavras da mesma autora, pode-se afirmar que o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal.

A necessidade de um corpo quieto como um pressuposto para a aprendizagem e disciplina parece que retira da prática pedagógica a possibilidade do prazer, do sentir, do vivenciar experiências de formas diversas que não sejam os cadernos, a escrita e a leitura.

O apelo à racionalidade e à capacidade cerebral são aspectos vivenciados cotidianamente pela grande maioria de nossas escolas. Por outro lado, a expressão do corpo é quase sempre vista como imprópria ou inadequada para determinados lugares ou momentos. Em sua obra “A inteligência aprisionada”, Fernández comenta sobre um atendimento clínico a uma menina, inserida no contexto do que ela chamou de “corpos-cadernos”, que descrevemos a seguir:

Maria Sol, uma boa aluna de 3ª série em uma escola municipal de Buenos Aires, contou-me um pesadelo que havia tido na noite anterior, mais ou menos assim: “tive um sonho horrível. Estávamos, meus companheiros e eu, na escola. Vinham uns

maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas. Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados como de papel...Como de cadernos! Sabe quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos. Mas claro, as cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era quem. Só se viam os corpos-cadernos achatados.”, (1991).

E a autora termina levando-nos a refletir: “e o corpo do psicopedagogo, do psicólogo ou do médico. Não serão também um corpo-livro anulado em sua ressonância e vitalidade?” E nós, professores? Segundo João Batista Freire (1995, p. 9) “antes que planejem nossa aula, a vida nos planejou. Os professores são mais que os livros que leram, os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram”. Somos também as marcas que foram sendo impressas em nossos corpos, e que vamos imprimindo em nossos alunos. Por que será que as crianças antes de ingressarem na escola, correm, saltam, riem, brincam de todas as coisas e, depois, nos bancos escolares, tornam-se alunos despojados de todas as coisas que possuíam? Por que se transformam em “corpos-cadernos achatados”? Trabalhar esses questionamentos implica considerar a totalidade do ser humano.

A proposta do GEPE é que se ampliem muito mais estes estudos, apenas iniciais, e se pense com Marcel Mauss que:

No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material”. (1974, v.1, p. 198)

A imagem dos “corpos-cadernos-achatados” do sonho de Maria Sol nos remete também a Michel Foucault (2005) e aos conceitos de *poder disciplinar*, de *biopoder* e *norma*, considerados pelo autor como elementos de um racismo de Estado, que age sobre os corpos tanto individuais quanto coletivos, determinando como e quem deve “viver” ou “morrer”.

O poder disciplinar nos remete aos séculos XVII e XVIII, é centrado no corpo dos indivíduos. Ele age pela norma. Norma seria entendida como um conjunto de traços socialmente estabelecidos, com base nos quais cada indivíduo pode apreciar o grau de distanciamento que guarda com relação a um outro: grau esse que remete a uma medida sem nome próprio para lhe conferir legitimidade. A norma cumpre uma função política tanto sobre corpos individuais (poder disciplinar) quanto sobre corpos coletivos, isto é, das populações (biopoder), definindo o que “deve viver” e o que “deve morrer”. Ela determina o que é normal ou anormal, aceitável ou reprovável, lícito ou ilícito com relação aos atos, atitudes e modos de ser dos sujeitos e seus corpos. No poder disciplinar, o diferente pode viver, desde que ajustado à norma, dentro de um “desvio-padrão” aceitável. No biopoder isto é impossível.

O biopoder nos remete à 2ª. metade do século XVIII e século XIX, é centrado na vida social, no *corpo* coletivo, como mecanismo de massificação que age sobre a população. É mais amplo, mais abrangente, controla os nascimentos e óbitos, as taxas de reprodução, as endemias e epidemias. Dele se origina o “Estado do bem estar social”, através das sociedades de controle, a prisão, o hospital, a fábrica, a escola, a igreja, a família, via regulamentação: controle da sexualidade, por exemplo, com medidas contra a prostituição, a pedofilia etc.

Numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida, o direito de “fazer morrer” é justificado como “purificação”, pela eliminação do diferente, pela moderna função da evolução e do darwinismo social novecentista, que legitima a sobrevivência do mais “puro”, mais “sadio”, “superior”. O biopoder age pelo apagamento da diferença no próprio grupo, pelo ódio ao “inferior”, pelo “medo” do outro. Ele age

pela regulamentação. Ele inscreve o racismo de Estado, muito mais do que o poder disciplinar, pois age pela eliminação do degenerado ou pelo mascaramento de sua visibilidade entre nós. A inclusão pode contribuir para produzir como efeito essa invisibilidade, já que apaga as diferenças sem problematizá-las.

A pergunta final que o GEPE quer deixar neste artigo, mas não em suas pesquisas, é: nossas escolas têm contribuído para um “fazer viver” ou um “deixar morrer”? Há muito ainda para se investigar e discutir neste campo.

Referências

CHAISE, M. J. Integrar corpo e mente. Disponível em: <http://www.upf.tche.br/users/jornal/setembro/feff.htm>

FARIA, A. R. de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTES, Joaquim Brasil. O corpo e sua sombra. In: SOARES, Carmen(org). **Corpo e história**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004. prefácio (Coleção Educação Contemporânea).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, João Batista. Prefácio. In: DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mário de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v.1.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, P. S. Integrar corpo e mente. Disponível em : <http://www.upf.rche.br/users/jornal/setembro/feff.htm>

Composição do Conselho Editorial de **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**

A composição do Conselho Editorial é feita de acordo com o Regulamento da Revista Científica do Instituto Superior de Educação do UNIARAXÁ.

Artigo 8º

§ 1º. Integram o Conselho Editorial dez (10) membros com um mandato de dois (2) anos, permitindo-se apenas uma prorrogação de mandato por igual período:

I - Editor.

II - Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão.

III - Coordenador de Pesquisa.

IV - Um professor de cada Curso do ISE -Instituto Superior de Educação, indicado pelo Coordenador e aprovado pelo Colegiado de Curso.

V - Um representante técnico-administrativo indicado pelo Reitor.

VI - Um professor do UNIARAXÁ, recomendado pelo Editor e indicado pelo Reitor.