

CORPOS FEMININOS “ESCOLARIZADOS”

Maria Celeste de Moura Andrade*
Ana Maria Faccioli de Camargo**

Resumo

A temática abordada enfoca como a produção das identidades de gênero e sexuais estão envolvidas em um processo discursivo que fixa os limites e a validade dos corpos. Esse processo não apenas produz narrativas sobre os mesmos, mas os institui, através do “poder disciplinar” e do “biopoder” explicitados por Michel Foucault. O texto procura mostrar o horizonte simbólico segundo o qual uns corpos “importam” mais que outros. Indica como as restrições do poder, indissociáveis de certas categorias discursivas, delimitam e circunscrevem materiais e contornos físicos que marcam um domínio de corpos impensáveis, abjetos, invisíveis. Vislumbra, por esses veios de argumentação, a performatividade dos corpos femininos que, a partir das relações de poder inseridas na escola, vão assumindo contornos materiais e significações sociais, legitimidade simbólica e formas de inteligibilidade bem específicas.

Palavras-chave: Gênero e relações poder-saber. Corporeidade. Escola.

[...]o corpo não é uma dádiva da natureza: os corpos são construídos de acordo com as particularidades histórico-sociais. [...], não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso próprio saber sobre o corpo e este não pode ser isolado de suas relações, numa ampla gama de contextos discursivos (FOUCAULT, 1997, p. 87).

A corporeidade tornou-se, na teorização cultural e social recente, um tema prestigiado de investigação. Artigo recente (ANDRADE; BRITTO, 2007, p. 247-248), sobre estudos realizados pelo GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional do Uniaraxá – alerta para a necessidade de se (re)pensar os regimes de verdade¹ sobre o corpo na sociedade contemporânea. Esses estudos apontam como cada sociedade delimita, historicamente, as crenças e saberes, dogmas e dúvidas, mitos e tabus que vão (des)dizendo o que é o corpo. Todos eles abordam a forma como 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.

Eles apontam as marcas socialmente inscritas em nossos corpos, que pretendem dizer quem somos ou quem deveríamos ser, como participantes de uma dada cultura. Evidenciam também a forma como a relação de um sujeito com seu corpo traz marcas sensoriais através do registro das emoções e do sofrimento físico; marcas culturais

* Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Centro Universitário do Planalto de Araxá e coordenadora do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do UNIARAXÁ. Este artigo é um extrato de sua tese de doutorado “Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?”, sob orientação da Dra. Ana Maria Faccioli de Camargo. O trabalho aborda a História das Mulheres e as interfaces de constituição de suas identidades a partir dos mecanismos de poder imersos no cotidiano escolar. Analisa os processos de subjetivação que foram historicamente instituindo as representações de gênero e sexualidade das meninas (e meninos) e como estas se consolidaram através de artefatos culturais e discursivos modelares produzidos pela educação. celmoura@uniaraxavirtual.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Aposentada pela Unicamp em 1996 e após essa data professora convidada. Trabalha com as temáticas: formação de professores, sexualidade humana, gênero e educação, cotidiano escolar e educação à distância. camargo@unicamp.br

impressas pelos signos, mitos, desejos e discursos dominantes em um período histórico determinado, atravessado continuamente pelo poder da religião, da ciência, da política, da propaganda, das artes.

Nessa construção das representações sobre os corpos, a escola exerce papel de destaque. Não apenas pela abordagem dos conteúdos relativos às suas configurações, suas partes e funções, mas, principalmente pelas permissões e interdições relativas ao uso dos mesmos. As rotinas e hábitos escolares, o dito e o não dito sobre os corpos vão produzindo o que as crianças e adolescentes podem e devem pensar e dizer sobre eles, assim como o que fazer com os mesmos.

As relações de poder e de saber escolares participam ativamente também da consolidação da norma cultural que governa a materialidade dos corpos, que se insere na temática abordada por Judith Butler (2008) na obra “*Cuerpos que importam*”. Butler destaca que a ordenação e produção discursiva dos corpos de acordo com a categoria sexo é em si mesma uma violência material, por estabelecer o que irá a mesma significar e por fazer incidir sobre ela uma “legislação autorizadora”. Isso implica, segundo ela, na produção, na constituição, na possibilidade performativa dos corpos dentro dos limites estabelecidos previamente pela linguagem. Inserido no que Foucault chamou de ideal regulatório, a autora indica de que maneira as práticas discursivas que atuam sobre o conceito de sexo não funcionam apenas como norma, mas, mais que isso, constituem práticas que produzem, materialmente falando, os corpos que governam.

Ela se refere ao poder dessas práticas de produzir – demarcar, circunscrever, diferenciar – os corpos que controlam. Judith descreve essa materialização dos corpos como uma realidade complexa, não estática, elaborada através da contínua reiteração forçada das normas. A autora explica que a materialização nunca é completa, pois os corpos nunca acatam de forma integral as normas. E essa contingência pode ampliar os espaços de instabilidade e de possibilidades das leis reguladoras voltarem-se contra si mesmas e produzirem contínuas rearticulações.

É nesses espaços que se desenvolve a noção de performatividade dos corpos enquanto um gênero e um sexo, daí a gama de possibilidades de identificação por parte dos sujeitos. Isso remete à reconcepção do processo mediante o qual um sujeito: “assume, se apropria, adota uma norma cultural, não como algo a que, estritamente falando, se **submete**, senão, melhor dizendo, como uma evolução na qual o sujeito, o ‘eu’ falante, se forma em virtude de passar pelo processo de assumir um sexo.” (BUTLER, 2008, p. 18, grifo da autora) Ela explica que há uma vinculação desse processo de assumir um sexo com os meios discursivos que empregam o imperativo heterossexual para permitir certas identificações sexuais e repudiar outras. Segundo Butler

[...] é possível que tanto a política feminista como a política *queer* (*queer politics*) se mobilizem precisamente através de práticas que destacam a desidentificação com aquelas normas reguladoras mediante as quais se materializa a diferença sexual. Tais desidentificações coletivas podem facilitar uma reconceitualização² de quais são os corpos que importam e que corpos haverão ainda de surgir como matéria crítica de interesse (BUTLER, 2008, p. 21).

Muitas pesquisas têm investigado no âmbito escolar as interrelações entre corpo e mente; corpo e sexualidade; corpo e identidades; corpo e auto-imagem; corpo e cidadania; corpo e trabalho, corporeidade e infância. Na perspectiva dos Estudos Culturais, o corpo não se limita a sua configuração biológica, mas se impõe como construto sócio-cultural, que institui as representações sobre normalidade e anormalidade tanto no contexto da sexualidade, como da aprendizagem. Essas representações atravessam as rotinas escolares e a forma como são produzidas e/ou reforçadas as subjetividades sexuais e de gênero instituídas no contexto social mais amplo.

Embora todo conceito seja limitado e provisório, é importante partir de uma referência sobre o que é identificado comumente como corpo. “*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, Prefácio).

O que nos interessa neste estudo, todavia, 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.

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 no corpo o campo de trabalho como a Medicina, Fisioterapia, Biologia, diferentemente das que têm o foco no estudo da mente ou do espírito, como a Psicologia e a Psiquiatria.

A escola, em grande parte, ainda pensa o corpo, dicotomizando-o em material/imaterial, e não como uma construção cultural, um campo de possibilidades, de troca, fonte das mais amplas e diversificadas relações. Há uma contínua fragmentação dos conhecimentos escolarizados, em que se perde a visão do organismo como um complexo sistema de trocas: de ar, de sangue, de alimento, de prazer, dor, palavras, gestos. Nesse processo se perde também a perspectiva da existência humana em sua multiplicidade de possibilidades de trocas e relações

efetivas. 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.

A escola é muito influenciada pelos teóricos do desenvolvimento e pela significação que é dada ao corpo por eles, como ponto preponderante na construção do pensamento e de todos os demais processos ditos maturacionais. Os autores desenvolvimentistas preocupam-se com a estruturação do esquema corporal e suas interligações com o processo de aprendizagem, considerando o corpo “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” (SILVA, 2000, p. 31). Os Estudos Culturais discordam desse posicionamento, argumentando que “o corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação” (p. 31).

A construção da identidade do sujeito é percebida num processo de diferenciação e mimetização, no contexto de legitimação dos significados culturais, dentro do qual o corpo atua enquanto suporte físico-afetivo-cultural. Nesse contexto podemos pensar a 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 tem sido considerado na prática educacional? Que significação lhe tem sido conferida? Embora tradicionalmente a educação afirme a busca de uma integração corpo-mente, os currículos escolares ainda mantêm uma carga horária significativamente maior dedicada aos conteúdos pretensamente mais lógicos, racionais, concretos, do que aos relacionados à educação da sensibilidade, dos aspectos sensoriais, da estética e do prazer.

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. Segundo ela, 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 (1991), comenta sobre um atendimento clínico a uma menina inserida no contexto do que ela chamou de corpos-cadernos:

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 (FERNÁNDEZ, 1991, p. 63-64).

E os professores e professoras não serão também corpos-livros anulados em sua ressonância e vitalidade? Segundo João Batista Freire (1995, p.9) “antes que planejemos 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”. São eles/elas também as marcas que foram sendo impressas em seus corpos, e que vão sendo impressas em seus alunos e alunas. Por que será que as crianças que antes de ingressarem na escola, correm, saltam, riem, brincam de todas as coisas, depois, nos bancos escolares, tornam-se alunos e alunas, despojados de todos os signos? Por que se transformam em corpos-cadernos achatados?

É sintomático que no Brasil, onde a exposição do corpo é tão intensa pelo próprio apelo do clima tropical e pelo incentivo da propaganda erotizada que aqui se desenvolve, permaneça envolto em tantos mitos e tabus. O fato não é casual, e se expressa oportunamente na epígrafe usada no livro *Sexualidade(s) e infância(s)*, (CAMARGO; RIBEIRO, 1999):

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos
não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples:
Definem
partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença dos séculos
E tudo é proibido. Então, falamos
(Carlos Drummond de Andrade,
apud CAMARGO; RIBEIRO, 1999).

A relação com a temática do corpo é de atração e repulsa, prolixidade e silêncio. A sexualidade, transformada em tema transversal e dessa forma incluída nos currículos do Ensino Fundamental e Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, permanece ausente do debate nos meios educacionais, ignorada ou temida por seus profissionais.

Assunto dos recreios, banheiros ou corredores e na maioria das salas de aula, continua sendo fruto proibido e objeto de fiscalização e controle: são palavras que ficam flutuando no ar, não ditas, (mal)ditas, (des)ditas ou sacramentadas.

Vivemos a era da corpo(latria) (CODO; SENNE, 2004). Nunca se falou tanto do corpo; nunca se publicou tanto sobre ele; nunca ele foi tão exercitado, alongado, massageado, reformado; nunca se buscaram tantas formas de se atingir seu auto-conhecimento; nunca se evidenciou de tal maneira o corpo como sede de signos sociais e de re-descoberta do prazer. Ele permanece também como o centro das maiores interdições e questionamentos. Os pontos de controle variam de povo para povo e de época para época e se dão não apenas pela imposição de regras sobre os chamados instintos naturais, mas também pela construção da própria noção de corpo e de natureza. A escola, paralelamente à família, constitui o espaço mais evidente dessa construção. Qualquer prática aí realizada e qualquer conhecimento produzido sobre e por meio do corpo explicitam uma concepção acerca da relação entre esses dois aspectos.

Situando-o na ordem da natureza, os professores pressupõem um corpo “natural”, isto é, livre, despojado de técnicas. [...] Tomando-o como um dado da natureza, devem, portanto, trabalhar sobre esse corpo para conduzi-lo à ordem social (DAÓLIO 1995, p. 80-81).

Nesse contexto, o imaginário de muitas outras crianças deve ser povoado de pesadelos semelhantes ao de Maria Sol, se levar em conta os rituais e métodos escolares que vão configurando os corpos dos alunos e alunas nos limites da norma pedagógica e dos pressupostos científicos. A produção dos corpos levada a efeito pelo higienismo e pelo eugenismo atinge hoje seu projeto mais rigoroso de normalidade baseado na estética da aparência e na afirmação narcísica, com consequências bastante funestas para a saúde dos adolescentes.

Segundo Denise Bernuzzi de Sant’Anna (1996, p. 246) “Governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política”. As pedagogias imprimem marcas no corpo, submetem-nos a normas e preceitos, impõem sobre ele uma disciplina de gestos e posturas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo.

Os estudos culturais recentes resgatam a rede de significados que interferem nos mecanismos de constituição da corporeidade, como tema prestigiado de investigação e análise. Eles abordam o referencial teórico dos movimentos feministas, de interesse especial para esse estudo, que reivindicam a especificidade da experiência das mulheres com seu corpo. Buscam problematizar vários aspectos de abordagem do corpo na educação: a forma como a Educação Física aderiu ao deus mercado; os determinismos biológicos sobre fases de desenvolvimento e faixas etárias que ainda dominam os conteúdos e metodologias escolares; os referenciais que ainda transitam na escola e que possuem as barbies, xuxas e tiazinhas como modelos a serem imitados.

Busca investigar também 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. Tomáz Tadeu da Silva (2000) destaca 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 (SILVA, 2000, p. 30).

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 desse mito, aspectos de ordem econômica, 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 aceitáveis.

Pensar o corpo é também pensar o prazer. Prazer que está, também, no corpo. O desejo, a sexualidade, o erógeno são temas que frequentemente 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.

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. Segundo Jacques Le Goff, (apud SANT’ANNA, 2004, p 17), a abominação do corpo e do sexo atingia seu apogeu quando se tratava da mulher. O autor medievalista relata inúmeros tabus relacionados à menstruação e aos atos sexuais. A geração de filhos leprosos era associada a relações sexuais da mulher em seu período menstrual. Outras doenças eram também consideradas castigos divinos pelo uso indevido e pecaminoso do corpo em busca do prazer. O corpo era considerado a prisão da alma, a sede dos desejos sexuais, e como tal, um espaço suspeito.

A contemporaneidade, obedecendo à lógica da produção e do consumo, tem o corpo como mercadoria: ele é vendido, trocado, explorado, reciclado, continuamente. Como relata Ana Cristina de Rezende Chiara (2003), a partir dos métodos de *body construction* mais violentos e assustadores, cria-se o mito da mulher eternamente jovem. Muitas acreditam e vão sobrepondo tintas

e máscaras, lipos e massagens, até tornar-se máscara sobre máscara, um rosto sem rugas de expressão. O discurso da ciência, sob suas várias vertentes modernas (a ginecologia, a cirurgia plástica, a estética, a dermatologia, a nutricionista, etc), numa arrogância onipotente jamais vista, passou a escrutinar o corpo humano sem deixar um espaço em branco. A mulher, subjetivada dentro dos padrões de beleza de cada época, é o centro da atenção dos cientistas de plantão e de seus métodos. Ela “passou a conviver com a exposição de suas secreções em lâminas, com o massacre dos seios nas torturantes mamografias, com as ultrassonografias intravaginais, com o mapeamento dos hormônios e com toda espécie de reviramento ao avesso do interior do seu corpo (CHIARA, 2003, p. 342).

Mesmo que a mulher, nesse processo de devassa exercido sobre seu corpo, experimente uma espécie de clivagem do eu, ela vai obediente e cuidadosamente se submetendo aos ditames dos avanços científicos e das seduções do *marketing*. Muitas não conseguem se furtar aos ditames das inovações e suas relações com seu corpo vão assim se constituindo, atravessadas pelos fantasmas da cobrança social, que, insidiosamente vão produzindo sua autoimagem e o medo da feiúra, da velhice, da doença. As brechas que se abrem entre os discursos sociais e a experiência íntima de cada mulher com seu corpo não oferecem muitas válvulas de escape e circulam entre os meandros do interdito, do não-saber ou não-dizer sobre si mesmas, da depressão e da dor.

E aí nos perguntamos, com Denise Bernuzzi Sant’Anna, se essas respostas da mulher às pressões exercidas pela sociedade sobre sua autoimagem corporal e o desejo de virtualizar o corpo ou de submetê-lo a sofisticadas tecnologias, metamorfoseando – formas, cores, funções - não responderiam ao desejo de driblar a finitude humana e ao medo dramático de sombrear na insignificância e no anonimato? (2004, p. 23)

O corpo tem sido assim massacrado, produzido, consumido, devassado, ensinado. Todas as aprendizagens

passam pelo corpo. A escola, como microcosmo da realidade mais ampla, contribui microfisicamente, para a configuração dos corpos e dos sujeitos que os habitam. Assim como ela determina como devem se comportar os meninos e as meninas, configurando as identidades de gênero, indica também quem aprende e quem não aprende, delimitando os níveis-padrão de saúde mental determinantes da aprendizagem ou da não aprendizagem.

Os conceitos de (a)normalidade que circulam na escola (e no restante da sociedade) e a imagem dos “corpos-cadernos-achatados” do sonho de Maria Sol nos remetem a Michel Foucault e aos conceitos de poder disciplinar, biopoder e norma.

Na verdade, o aluno normal é uma criação, assim como o homem normal, a mulher normal, a criança normal. Regina Souza e Silvio Gallo (2002) estimulam a desnaturalização dos conceitos de normalidade e anormalidade que circulam socialmente, propondo algumas indagações: o que é normal na família, na escola, na vida em sociedade? Quem determina o que é normal, estranho, possível, aceitável? Qual o papel dessas definições na forma como lidamos com a diferença?

O estudo dos dois autores sobre a inscrição das alteridades no espaço geométrico da norma remete aos conceitos foucaultianos de poder disciplinar e biopoder, considerados por eles 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 remonta ao século XVII e XVIII e 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 (biopo-

der), 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-se à norma, dentro de um desvio-padrão aceitável. No biopoder isto é impossível.

Por meio do uso de práticas discursivas e demais tecnologias de constituição do sujeito, inúmeras instituições exercem, com eficiência, o poder disciplinar. A principal delas é a prisão, e seu modelo, inspirado no Panopticon de Bentham³, se estende aos hospitais, aos asilos, orfanatos, hospícios e fábricas, assim como às escolas, garantindo que um sistema geral de vigilância-reclusão penetre por toda a sociedade e encontre seus pontos de aplicação “não somente nos delinquentes, como também nas crianças abandonadas, órfãos, aprendizes, estudantes, operários etc” (FOUCAULT, 1997, p. 38).

É no espaço normativo e disciplinar da escola que vão, em grande parte se instituindo, os padrões de (a) normalidade. Eles se entrecruzam com os da família e da sociedade em geral e modelam as identidades ditas cidadãs. O dispositivo do panóptico funciona ainda hoje na delimitação dos comportamentos aceitáveis e das possibilidades de governo dos corpos de cidadãos e cidadãs.

Ao longo da história, sobre o corpo das mulheres, construiu-se, eficientemente, um panóptico, invisível, mas bastante eficaz. Esses corpos “foram durante séculos auscultados, mapeados, interrogados e decodificados pela imaginação masculina” (DEL PRIORE, 1995, p. 333). As práticas discursivas que os moldaram evidenciam-se nas falas de confessores, teólogos, médicos e moralistas que instituíram os limites possíveis para esses corpos, os papéis sociais para essas mulheres, a normatização de sua sexualidade e de sua alma, para servir aos fundamentos da colonização portuguesa. O poder disciplinar exercia-se sobre essas mulheres, individualmente, no interior mesmo de suas casas e no seio de suas famílias, ou

nos confessionários e púlpitos, sem que fosse necessário confiná-las em instituições de sequestro pela força invisível do panoptismo representado sobretudo pelo discurso religioso.

Na escola ele funciona ainda hoje, sobre meninas (e meninos também). Um exemplo ilustrativo é o depoimento de uma professora de uma escola confessional da Congregação das Missionárias de Sion. Ela relata que, para evitar que as alunas caíssem no pecado da concupiscência, mesmo que em pensamento, as prescrições escolares determinavam que elas deveriam, quando acordassem à noite, dizer em voz alta: “Je suis un enfant de Sion”. Pelo poder disciplinar, os corpos das alunas se auto-controlavam sem a presença visível da autoridade das freiras da escola, mas pela garantia da ameaça constantemente repetida: “Deus te vê”.

O controle deveria se exercer não só sobre os corpos, mas sobre as mentes também. Ser casto, para o cristianismo, envolve não apenas não ceder aos desejos eróticos, mas também controlar o pensamento, não permitindo que nele surja nenhuma ideia “impura”.

A noção de poder disciplinar é analisada por Foucault como tendo se desenvolvido paralelamente à da categoria dos anormais, indivíduos que constituíam um perigo social e que, como tal, precisavam ser controlados ou eliminados. Nessa categoria se inclui o monstro humano (o meio-homem meio-besta, na Idade Média; as individualidades duplas, no Renascimento; e os hermafroditas, nos séculos XVII e XVIII) que infringe não apenas as leis da sociedade, mas também da natureza. O problema que o monstro traz não é somente o fato de constituir “uma exceção em relação à forma da espécie”, mas “a perturbação que traz às regularidades jurídicas (quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras da sucessão)” (FOUCAULT 1997, p. 61).

Na categoria dos anormais se inclui também o indivíduo a corrigir, mais recente que o monstro e

mais próximo das técnicas de adestramento do corpo, do comportamento e das aptidões do que dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza. Para eles se desenvolveram técnicas de disciplina durante os séculos XVII e XVIII, no exército, nas escolas, nos ateliês e nas próprias famílias, envolvendo, em alguns casos mais graves, o enclausuramento, mesmo que funcionando fora das leis. Todas as medidas de adestramento justificavam-se pela necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência e de fazer retornar aos “bons sentimentos”. Esse grupo incluía elementos os mais diversos: dos indivíduos portadores de cegueira ou surdez-mudez aos imbecis, retardados, nervosos, desequilibrados (FOUCAULT, 1997, p. 61-63).

Outro grupo a que Foucault se refere como incluído na categoria dos anormais era o dos onanistas, que surge a partir do século XVIII, face às novas configurações da sexualidade e da organização familiar. Nesse período nova importância é dada ao corpo e à saúde e se descobre a criança como portadora de um corpo sexual. É nesse contexto, longamente preparado pelo desenvolvimento de técnicas pastorais de direção das consciências (Concílio de Trento) e das instituições religiosas de educação, que se desenvolve um esquadramento discursivo do desejo sexual, do corpo sensual e do pecado de *mollities*. A ele se soma o controle tradicional das relações interditas (adulterios, incestos, sodomia, bestialidade) em uma vigilância rigorosa sobre a “carne” e a “concupiscência” (FOUCAULT, 1997, p. 63-64).

A cruzada contra a masturbação traduz a organização da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder. O questionamento da sexualidade da criança, e de todas as anomalias de que será responsável, foi um dos procedimentos de constituição desse novo dispositivo. A pequena família incestuosa que caracteriza as nossas sociedades, o minúsculo espaço familiar sexualmente saturado, onde fomos criados e onde vivemos, se formou aí (FOUCAULT, 1997, p. 65).

Foucault, nos dois últimos volumes da *História da Sexualidade* (1998 e 1985) analisa como se deu a produção de saberes e de tecnologias de controle dos corpos e das práticas, de tal forma a convertê-los em um problema moral. Ele mostra que, enquanto na Antiguidade a alimentação estava no centro das preocupações em bem administrar o corpo, a partir do século XII, a sexualidade passará a ocupar esse espaço em nível sempre crescente.

A mulher, ao longo da história, foi a categoria privilegiada ao mesmo tempo de instrumento de exercício e de alvo desse poder por seu papel na preservação da sociedade através da procriação e da educação da prole. O importante era submeter os indivíduos ao plano divino da natureza e nesse sentido deveria ser o direcionamento que daria à família, cuidando para que nenhum se “desviasse”.

Esse quadro de instituição de poderes em defesa da sociedade seria completado pelo biopoder que nos remete à segunda metade do século XVIII e século XIX e 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. É esclarecedora a descrição de Silvio Gallo:

Consolidadas as sociedades disciplinares, começa a se delinear um tipo de poder voltado não mais para o indivíduo, mas para um novo corpo político, a população. Ele afirma que esse tipo de poder age segundo uma máxima inversa àquela do poder de soberania⁴: agora, trata-se de fazer viver e deixar morrer. Isto é, o biopoder consiste numa tecnologia de poder que afirma a vida, que consiste num controle do Estado sobre a qualidade de vida de sua população. É no contexto do biopoder que surgem os programas de previdência social, de controle de natalidade, de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e assim por diante. É também nesse contexto que o indivíduo só morre quando tem sua morte juridicamente reconhecida pelo Estado (GALLO, 2006, p. 42).

Como esse biopoder se relacionou/relaciona com as mulheres e seus corpos? Inserem-se no contexto da biopolítica os projetos de controle da natalidade frente aos perigos da explosão demográfica, as campanhas pelo uso do preservativo, diante da ameaça da AIDS, por exemplo. Helena Altmann (2004) analisa um exemplo recente de exercício dessa forma de poder, ao abordar a temática da Sexualidade Adolescente como Foco de Investimento Político Educacional.

Segundo ela, a recente explosão discursiva em torno da sexualidade adolescente deve-se ao fato dela ter-se tornado importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo, por incidir não apenas sobre a vida do corpo, mas também sobre a vida da espécie. A partir do século XVIII, o cerne das questões que tornaram a “população” um problema político está no sexo, tal como relatado por Foucault, em *História da sexualidade: a vontade de saber*. Altmann relata como a sexualidade tida como precoce dos adolescentes se insere nessa questão de biopoder, pelo crescimento desordenado das taxas de natalidade que estariam ocorrendo justamente entre meninas de 15 a 19 anos.

Esse fato exigiria investimentos em políticas sociais relativas a maternidades públicas, postos de saúde,

programas de distribuição de leite, escolas e hospitais gratuitos, entre outros. A autora descreve que a gravidez das adolescentes é retratada como uma das maiores calamidades públicas e questiona as maneiras generalizadoras sob as quais a conduta sexual da população tornou-se objeto de análise de diferentes áreas de saber, entre as quais a medicina, a demografia e a educação. Nesse caso específico insiste em que a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, por ser o resultado de um processo social e cultural, assim como as imagens de mulher e de infância a que assistimos atualmente.

Há muito ainda para se investigar e discutir nesse campo. A proposta é que se amplie a reflexão no sentido proposto por Marcel Mauss:

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” (MAUSS, 1974, p. 198).

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 e, através do cuidado de si, possibilitarmos um dizer verdadeiro sobre ele, seus desejos, suas possibilidades identitárias, suas ambiguidades, que não se encaixam em muitas das normalidades instituídas.

Talvez seja possível instaurar novas possibilidades de corporeidade para as meninas e meninos que passam

pela escola. Isso se elas/eles deixarem de ser vistas/os apenas como alguém a decifrar, a traçar metas e objetivos, a impor formas adequadas de aprendizagem e de convivência social, sem levar em conta sua visibilidade e dizibilidade⁵. Sem restringi-las/los aos limites de nosso saber e poder, mas levando em conta sua presença enigmática no nosso mundo caótico e ambíguo.

Uma posição de escuta, aliada a menos certezas sobre essas meninas e esses meninos, nos ajudaria a desconfiar de todos os regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola sobre seus corpos. Problematizar as evidências escolares abriria novas possibilidades de experiência de si para as/os envolvidos (crianças, pais e mães, professoras e professores, gestoras e gestores).

A perspectiva seria (re)significar as possibilidades performativas e de cruzamento de fronteiras⁶ em que se inserem seus corpos, sua(s) sexualidade(s), seu(s) gênero(s). Frente a essa posição de escuta, muitas perguntas⁷ se apresentam, embora nos limites desse artigo não haja espaço para a análise de cada uma delas:

- O corpo está no centro de toda relação de poder. Mas, por que o da mulher constitui o centro deste centro?
- Por que elas constituem objeto de uma eterna suspeita e se algo de mau lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece?
- Por que o corpo das mulheres não lhes pertence, mas a seus maridos, a seus filhos, ao Senhor, aos empregadores, ao Estado?
- A história da sexualidade continua, em grande parte, a ser um tabu. Por que a história da violência exercida sobre as mulheres é um tabu ainda maior?
- Por que ainda se prefere a análise dos sofrimentos da maternidade à análise do estupro ou do assédio sexual?
- Como as questões de gênero e sexualidade têm atravessado a escola? Que dispositivos de poder disciplinar e de biopoder a escola tem utilizado?
- Por que as relações de gênero e sexualidade ainda

são tão pouco estudadas na escola? Por que essas relações ainda são tão permeadas pela violência, pelo desrespeito, pelo escárnio e ignorância?

Uma última pergunta que se coloca é: por que tentar responder a essas perguntas?

Porque, quem sabe, tentando responder a elas, tomando como referencial a mulher, mas sem perder de vista todas as formas de existência humana, assim,

[...] talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a autoalienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético.

Walter Benjamin

Porque, nessa época tão atormentada em que vivemos, em que os equilíbrios e as regulações pacientemente elaboradas ao longo da história parecem ser questionados em toda parte, as desigualdades, os des-caminhos possam ainda entrar em jogo e se tentar reinventar tudo: os corpos, os desejos, os gêneros, os sexos, as identidades, a felicidade, a liberdade, o amor. Porque, assim, quem sabe, as tantas angústias de meninas (e meninos) tidas/os como anormais fossem abordadas a partir de um prisma mais condizente com uma nova estética da existência⁸. Que o desabafo dessa menina⁹ estimule essa posição de escuta e de problematização e instaure novas perspectivas estéticas de abordagem:

“S” é uma patinha bonita, estranha no ninho: loirinha, de cabelos encaracolados, voz meiga, boa aluna e riquinha, chegou à escola no meio do ano foi colocada nesta classe formada de alunos de periferia por não haver vaga em outra. Um dia aconteceu em minha aula uma discussão entre ela e outro aluno. Depois de ofensas mútuas, o conflito atingiu seu clímax quando ele falou: “Você fica dando uma de santa, mas eu sei que você anda de pernas abertas porque vive assada de tanto “dar” por aí.”

WOMAN BODIES AT THE SCHOOL

Abstract

It discusses how the production of sexual and gender identities is involved in a discursive process that fixes the limits and the validity of the bodies. That process produces not only narrations about the bodies, but it also institutes them, through the “disciplinary power” and the biopower formulated by Michel Foucault. The text searches to show the symbolic horizon on which some bodies signify more than other bodies. It reveals how the restrictions of power are extremely bound to some discursive categories, and how they circumscribe the materials and the physical contours that establish a world of unexpected, abject and invisible bodies. By these ways of argumentation, it elucidates the performance of the woman bodies that assume material contours, social significations, symbolic legitimacy and very specific intelligibility ways, from the power relations inside the school.

Keywords: Gender. Knowledge-power relations. Corporeity. School.

NOTAS

- ¹ A expressão é utilizada na perspectiva de Michel Foucault, quando afirma que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam 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.”(FOUCAULT, 1999, p. 12)
- ² Um exemplo significativo das reconceitualizações a que se refere a autora é o próprio termo “queer”. Indicava originariamente uma sexualidade patologizada que se procurava repudiar pela força do termo. A palavra deu um giro, foi “refundida”, terminando por adquirir uma nova significação afirmativa. Hoje é usada por aqueles mesmos que foram considerados “abjetos”, anomalias sexuais, como forma de incorporar novas possibilidades performativas no campo das sexualidades e rechaçar os discursos que tentaram repudiá-las.
- ³ “Panoptismo. Na análise de Michel Foucault em *Vigiar e punir*, forma de controle e poder que, metaforicamente, segue o princípio do panóptico, dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham, constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central, sendo fundamental o fato de que, por não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam efetivamente sendo vigiados ou não (SILVA, 2000, p. 87).

- ⁴ “O poder de soberania é característico das sociedades absolutistas pré-democráticas. Consiste na absolutização do poder do soberano sobre os súditos, que reagem como que condicionados a uma espécie de ‘servidão voluntária’ para usar a expressão de La Boétie. Nesse tipo de sociedade, o soberano tem o poder de fazer morrer e deixar viver; isto é, como está acima da lei, sendo a própria lei, o soberano pode legalmente matar um súdito. E se os súditos vivem é por permissão do mandatário” (GALLO, 2006, p. 41).
- ⁵ As expressões vizibilidade e dizibilidade referem-se ao que Foucault chama de Tecnologias do eu. O ver-se, expressar-se, julgar-se, narrar-se são situações envolvidas nessas tecnologias que modelam a experiência de si de cada sujeito (Cf. FOUCAULT, 1998, 1999).
- ⁶ Nas análises educacionais pós-estruturalistas, assinala-se tanto a possibilidade de transitar entre diferentes identidades, vistas como fluidas e instáveis, quanto entre diferentes formas de conhecimento, cujas fronteiras são vistas como pouco nítidas e distintas (SILVA, 2000, p. 32).
- ⁷ As afirmativas e perguntas aqui apresentadas foram inspiradas em Michele Perrot, especialmente no seu livro “As mulheres e os silêncios da história”, publicado em 2005.
- ⁸ O termo nos remete à estética da amizade, tal como abordada por Michel Foucault (1985, 1999, 2001) no sentido de uma ética existencial diversa da já instituída nos modelos legitimados socialmente e sempre aberta a novos “descaminhos”.
- ⁹ Esse relato faz parte dos 500 casos analisados na tese “Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?” que deu origem a este artigo.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Sexualidade adolescente como foco de investimento político educacional. *Anais da 27ª. Reunião Anual da Anped*. 2004. Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/ge23/t235.pdf>.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. *Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?*, Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 2010.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura & BRITTO, Letícia Vasconcelos. (Re)pensando os regimes de verdade sobre o corpo na cultura contemporânea. *Araxá-MG. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*. v.3, n.3, maio de 2007a. p. 245-261.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- CAMARGO, Ana Maria Faccioli & RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidades e infâncias: a sexualidade como um tema transversal*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Moderna, 1999.
- CHIARA, Ana Cristina de Rezende. Fim da festa de hormônios. In: SUSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlitos (orgs.). *Vozes femininas: gênero, mediações e práticas da escrita*. Rio de Janeiro: 7letras: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2003. p. 340-348.
- CODO, Wanderley & SENNE, Wilson. *O que é corpo(latria)*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 155).
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).
- DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil colônia*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONTES, Joaquim Brasil. O corpo e sua sombra. Prefácio à 2ª. edição. In: SOARES, Carmen (org.). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher; Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.
- _____. *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- FREIRE, João Batista. Prefácio. In: DAÓLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana*. Belo Horizonte: Autêntica . 2003.
- GALLO, Sílvio. O pensador transversal. *Discutindo filosofia*. São Paulo. Ano I. n.6, 2006. p.35-45.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v.1.
- PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. (Coleção História).

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen (Org.) *Corpo e história*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea.)

_____. Corpo e história. *Cadernos de subjetividade*. n. 2, v.3, São Paulo: PUC/Educ, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Regina & GALLO, Silvio. Porque matamos o barbeiro. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300004

