

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

De muros, tempos, artes e pingue-pongue
aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias:
falando do corpo nas práticas escolares

Ana de Medeiros Arnt

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), em cumprimento a exigências parciais para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Orientadora: Nádya Geisa Silveira de Souza

Porto Alegre — RS

2005

Aproximações

Todo poema é uma aproximação. A sua incompletude é que o aproxima da inquietação do leitor. Este não quer que lhe provem coisa alguma.

Está farto de soluções. Eu, por mim, lhe aumentaria as interrogações. Vocês já repararam no olhar de uma criança quando interroga? A vida, a irrequieta inteligência que ele tem? Pois bem, você lhe dá uma resposta instantânea, definitiva, única — e verá pelos olhos dela que baixou vários risquinhos na sua consideração.

(Mário Quintana, 1979, p. 48)

Agradecimentos

Última ilusão
Amanhece já
Vai se abrir o chão
Quiçá

De espirais sem fim
Eu corria atrás
De mim
(Edu Lobo e Chico Buarque,
2001)

(...) Num jardim fugaz

Nestes momentos finais, sempre restam algumas arestas, farpas que devem ser retocadas, limpas, ajustadas... Nos últimos dias fui sumindo, fechando-me *num jardim fugaz, de espirais sem fim*. Talvez, correndo atrás de mim. No entanto, durante toda trajetória, para dar os passos nesse jardim — florido, espero — precisei, por vezes, de apoio, de paradas, de descanso, de companhia para seguir caminhando...

Inicialmente, gostaria de agradecer à Nádia, que durante os últimos anos me mostrou outros modos de olhar, de pensar, de sentir. Não apenas sua leitura atenta, suas posições fortes e seus comentários precisos, quero agradecer a amizade, o incentivo, as risadas, os cafés. Enfim, a oportunidade da convivência...

Ao grupo de orientação, Anelise, Fátima, Landemir, Neila e Simone, agradeço os momentos de leituras, discussões, parceria, amizade. Momentos esses que nos ajudam por vezes a pensar e escrever de outras formas, mas que também valem para que possamos fugir um pouco de nosso trabalho e vivenciar, através das pesquisas de vocês, por outros mundos...

A Caroline pela revisão atenta.

A Lavínia e a Lore, pela amizade, pelas dicas, pelos desabafos. Pelo trabalho que desenvolvemos juntas. Não há palavras para expressar o carinho e a admiração que tenho por vocês...

Ao pessoal da Bioquímica, por me levar a diferentes caminhos, gostar, mais e mais, desse campo de estudos que é a Biologia, por me mostrar articulações possíveis. Agradeço, em especial, ao professor Diogo Souza, por esse trabalho que une, entrelaça a educação e a ciência. E, claro, pela alegria e seriedade, por vezes um pouco bagunçada...

Aos colegas da linha dos Estudos Culturais, agradeço a alegria contagiante, os fins de tarde na República, as discussões, a amizade, o carinho...

Aos meus padrinhos (emprestados ou não) pela presença, companhia e alegria. Em especial, a minha madrinha Eneida pela alegria, por ligar, por se importar... Ao "dindo" do coração, Cícero por sempre me receber com um "Óh!" e um sorriso... aos dois, pelos

encontros de terça, que fazem de uma “tradição” um momento tão esperado por toda a semana...

À minha família agradeço o carinho e por entenderem que a distância é, por vezes, necessária. Pelos domingos e sábados, pelos almoços, pelo colo, pelas ligações (muitas vezes, o encontro possível), pela preocupação... Em especial, aos meus avós, cada um a seu jeito, por respeitar e dar força para que eu pudesse seguir. Ao Vico, por ter feito a capa para mim. À minha Tia Tânia que, com seu jeito alegre, nos ensina muito sobre a vida. Pela sua dedicação à família, que torna o trabalho e a vida de todos possível, mas com o bônus de algumas risadas a mais...

A Manoel, companheiro e amigo, agradeço por entender os momentos de silêncio e ausência (mesmo presente). Pela parceria, alegria, amor. Por me escutar tantas vezes, por não concordar, por aceitar meu jeito “à vontade”, por estar ao meu lado...

Aos meus pais e irmão não tenho palavras para dizer a importância de vocês e quantas marcas deixaram nesse trabalho... Ao meu pai, pela preocupação e carinho. Por, de seu jeito, estar presente em nossas vidas e pelas inúmeras tentativas de nos fazer voltar os olhos para outras coisas que não os livros, como para a praia, o mar, o rio, o mato... Por tornar possível esses momentos em família e nos mostrar (inclusive para ti mesmo) como é bom e necessário, as vezes, deixar em casa os problemas, os livros, o computador... Enfim, por aceitar nossas escolhas.

À minha mãe, pelas discussões, pelas longas conversas, pelo carinho e amizade. Por me ensinar muito, por confiar em mim, por chamar a atenção (por vezes repetidamente...), por mostrar caminhos...

Ao meu irmão, pela amizade, por, talvez mesmo sem entender, perguntar sempre como está esse trabalho... Pelos seus comentários sagazes, ironias múltiplas (por vezes infames...). Pelas brigas fugazes, irritações silenciosas...

A vocês três: uma música, que tem o cheiro da minha infância, das manhãs de domingo (ao ouvi-la tenho sempre a impressão de ouvir a voz do pai junto, cantando a parte que fala do Pedro)...

**Rosabranca foi ao chão,
Chorou, chorou,
Acudiu a sua mãe,
Quem consolou
Foi o Pedro seu irmão
Que ofereceu
Um biscoitinho
Com a maior fidalguia**

**Ora, ora quem diria
Sair do Pedro aquele
fanfarrão
Uma atitude tão
Tão, tão, tão, tão
Tão, tão, tão, tão
(Ronaldo Tapajós)**

SUMÁRIO

6	RESUMO
8	ABSTRACT
10	DE MERISTEMAS E ANFIOXOS ÀS PRODUÇÕES CULTURAIS: INSCRIÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA
13	Outros caminhos
17	Sobre a pesquisa em Educação
21	CAMINHOS
29	O CORPO EXISTE PORQUE FOI FEITO...
41	Cena 1: Dos corpos escolares “fora” da escola
47	Cena 2: Dos corpos da tarde e da noite ou dos cheiros noturnos...
48	Cena 3: O silêncio da aurora...
55	Cena 4: Do silêncio da manhã à busca insana dos alunos aos professores...
58	DOS CORPOS DISCIPLINADOS...
58	Cena 5: Da sutileza da disciplina ou da “cooperação” tornando os corpos dóceis
59	Cena 6: Da sutil ameaça da prova ou quando o pedido submete os corpos
62	Cena 7: Dos usos dos espaços pelos corpos...
69	Cena 8: Um dia de exercícios, mesmo para quem não precisa...
70	Cena 9: Uma aula sobre disciplina
70	Cena 10: Se não prestar atenção está ralado!!!
71	Cena 11: Mais do que um dia de prova...
76	OS NOMES DAS COISAS
85	Cena 12: Ouvindo (um pouco) os alunos
86	Cena 13: Passando um trabalhinho
94	Cena 14: Mostrando a língua para a Primeira Lei Mendel

95	Cena 15: Miopia na família
98	Cena 16: Tomates amargos
108	Cena 17: Uma história sobre hereditariedade
112	Cena 18: A pergunta que não quer calar: “Quem, afinal, é esse tal de anfióxico?”
118	DIA DO JULGAMENTO
153	E O CORPO AINDA É POUCO
157	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Resumo

As problematizações que me levaram a realização desse estudo vinculam-se a minha formação como bióloga e professora de Biologia. A partir de aproximações com leituras do campo dos Estudos Culturais, dos Estudos Culturais da Ciência e de estudos com inspiração foucaultiana, passei a questionar tanto a formação acadêmica que me constituiu, quanto o lugar que os objetos, as classificações e as explicações ligados ao corpo no campo da Biologia adquiriam nas práticas escolares.

Nesse estudo, tomo o corpo como produção de práticas sociais; inscrito por discursos e práticas de diferentes instâncias culturais que se articulam e se confrontam, constituindo corpos múltiplos, sujeitos particulares.

Com esses entendimentos e questionamentos, busquei, nessa dissertação, conhecer e problematizar o corpo nas práticas escolares, ou melhor, como a escola lida com os corpos nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas ao campo da Biologia, assim como alguns efeitos nos corpos dos estudantes.

Realizei esta pesquisa numa escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Para tanto, frequentei o espaço escolar e as aulas de duas turmas do segundo ano do Ensino Médio, por aproximadamente dois meses, e também uma atividade “extra-muros”, um passeio à 4ª Bienal de Arte do Mercosul, com a turma da manhã. Para a realização da pesquisa na escola, utilizei ferramentas de cunho etnográfico e realizei entrevistas com alguns estudantes. Nas análises, fui fazendo relações com autores dos estudos anteriormente citados, conforme as questões que emergiam nessa trajetória.

Ao integrar as atividades escolares cotidianas, passei a observar e analisar questões relativas aos efeitos de estratégias disciplinares, direcionadas à fabricação de corpos escolares; ao mesmo tempo, busquei apontar alguns movimentos de resistência e diferentes formas, que estudantes e professores, encontraram para lidar com tais estratégias. Procurei mostrar como, nessas relações configuram-se uma pluralidade de sujeitos e práticas que significam o espaço escolar.

Da imersão que empreendi na sala de aula, foram criadas questões relativas ao corpo no campo de saberes. Nessa discussão, o corpo associado aos discursos da disciplina biológica foi trazido para a sala de aula vinculado a explicações da área científica, tais como a Embriologia e a Genética, sendo que esse modo de tratar o corpo não articulou-se, muitas vezes, às experiências e problematizações dos estudantes.

Por último, analisei uma aula específica, que tratou da temática do aborto numa gestação de um feto com uma patologia grave, sem perspectivas de vida. Essa aula foi uma encenação dos estudantes de um julgamento, em que a mãe pediu autorização na justiça para a interrupção da gravidez. Nesse momento, as problematizações que fiz disseram respeito ao posicionamento de sujeitos — mulher, homem, mãe, pai, filhos, *experts*, monstros e outros — em nossa sociedade, por diferentes discursos — médicos, biológicos, políticos, religiosos, morais, éticos, etc.

Abstract

The discussions that lead me to this work are connected to my background as a biologist and biology teacher. As I've been through readings about Cultural Studies, Science Cultural Studies and studies inspired by Foucault, I've started to question not only my academic background, but also the place that objects, classifications and explanations linked to biology have taken in school practices.

In this study, I take the body as a production of social practices; inscribed by speeches and practices from different cultural stages that connect and confront each other, making multiple bodies and singular subjects.

With these discussions I've tried, in this work, to know how the schools deal with bodies in its everyday practices, in those practices related to biology and the effects on student's bodies.

This research was made in a Public School in Porto Alegre. To have it done, I'd visited the school and taken classes with two second grade high school classes for about two months and I had also frequented an "outside" activity. In the research, I've used tools of an ethnographic nature and, in the analysis, I kept making relations between my research and studies and authors previously mentioned.

By following the daily school activities, I've started to observe and analyze subjects related to the disciplinary strategies, turned to the manufacture of school bodies; and, at the same time, I've tried to point some movements of resistance and different ways that some students and teachers found to deal with these strategies. These relations configure a plurality of subjects and practices that give meaning to the school space.

From this immersion in theses classes, there have been made some questions related to the body as a subject of studies. The body when associated to biology studies is brought by scientific explanations, such as Embryology and Genetics, but those subjects are not linked to the student's experiences and discussions.

For last I have analyzed one class, in which was discussed the abortion in a fetus with a serious disease and no life expectations. This class was a role of a judgment made by the students, in which the mother had asked an authorization to have an abortion. In this moment, my discussion was about the position taken by

different subjects – woman, man, mother, father, sons, experts, monsters and others – in our society, by different speeches – doctors, biologists, politicians and religious, moralists, ethical, etc.

De meristemas e anfioxos às produções culturais: inscrições de uma trajetória

As Três Marias

As únicas estrelas que eu conheço no céu são as Três Marias. Três Marias é um apelido de família. O nome delas é outro, sabem como é a coisa. Um desses nomes roubados a mitologias ultrapassadas, com que costumam exorcizar as estrelas. Uns nomes que já nascem póstumos...

Só o que eles sabem é numerar, mapear, coisas assim – trabalho apenas digno de robôs...

Olhem, Marias, aconcheguem-se, escutem: - Vocês foram catalogadas. Ouviram bem? Ca-ta-lo-ga-das! O consolo é o povo, que ainda diz ignorantemente: “olha lá as Três Marias!”.

(Mario Quintana, 1979, p. 25).

Catalogar... Sim, sei bem o que é isso, pois muito se comenta por aí que alguns campos de conhecimento adoram colocar nomes difíceis nas coisas bonitas do mundo. Estas tais ciências, que tudo querem entender, classificar, nomear, para depois nos vender as verdades publicadas em revistas!

Escolhi a “ciência da vida” para traçar meu caminho. Queria saber, entender, pesquisar a vida! O que pode ser mais importante do que isso?

Durante meu curso de graduação fui, aos poucos, percebendo que a Biologia não vive somente da beleza e das cores da vida — a profissão exige muito mais do que isso. E os nomes? Bom, isso é apenas uma parte desse novo mundo que fui conhecendo...

Entre taxonomias e sistemáticas, chaves de classificação, radicais gregos e latinos, ordens, famílias, meristemas e anfioxos, situa-se o biólogo. Entretanto, ele não é formado apenas como alguém que sabe dar nomes ao mundo, ele é mais, é um cientista, que deve ter uma postura séria e correta diante de seu principal instrumento de trabalho: o microscópio! Mas tem mais, no espaço “sagrado” onde se faz ciência, no laboratório, devemos usar o jaleco, ter o material adequado: lâminas, lamínulas, gilete e, claro, o material “vivo” a ser dissecado.

As primeiras aulas do curso são uma verdadeira confusão: ou não acertamos a luz do microscópio, ou não acertamos o foco. Junte a isso, um material dilacerado pelo corte mal sucedido e o nosso olhar, que, na ânsia de conhecer a famosa célula, acaba por não entender nada do que está vendo. Finalmente, é necessário colocar no papel o que deveria ser visto: o desenho científico! A mão treme, pois como posso desenhar “cientificamente” o que não entendo? Em tal desenho, deve-se seguir alguns princípios rigorosos; por exemplo, as dimensões da célula observada são “milimetricamente” ampliadas e colocadas na folha de papel e as setas indicativas das legendas devem ter uma direção definida.

Hoje, repensando as primeiras aulas de botânica, percebo que eu e a maioria dos meus colegas perdíamos horas observando somente um ou dois cortes. Porém, no final do primeiro semestre, já conseguíamos realizar protocolos¹ com vários desenhos de cortes histológicos, cujas minúcias foram gradativamente sendo apreendidas, de modo que nenhum detalhe escapasse. Isso foi possível pois, a cada aula, o nível de exigência das tarefas propostas no roteiro aumentava, tornando-se necessária uma melhor utilização do tempo, uma maior precisão dos atos. Desse modo, o corpo deve estar totalmente aplicado à tarefa, os gestos decompostos e calculados, “para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão” (Foucault, 2002a, p. 129). O manuseio dos instrumentos vai, desse modo, tornando-se automático, “natural”. Nosso olhar, agora mais disciplinado², enxerga não só as células, mas identifica, também, algumas estruturas, diferentes formas e as relaciona com suas funções.

Ao ingressar nas diferentes disciplinas do curso vamos, aos poucos, aprendendo os procedimentos específicos das áreas da Biologia. Passamos por diversos laboratórios onde estudamos e aprendemos as metodologias, experimentos, teorias... Enfim, iniciamos nossa inserção no mundo das verdades e descobertas científicas.

A partir do terceiro semestre, passei a questionar a minha formação acadêmica. Assim, senti a necessidade de realizar um estágio, começar uma atividade prática, aprender ou aprofundar meus conhecimentos em algum campo da Biologia; a minha dúvida era qual área seguir. Eu me interessava por diversos campos, mas não conseguia me imaginar realizando algumas práticas comuns aos laboratórios de

¹ Estou considerando protocolo o roteiro de atividades/experimentos propostos para as aulas práticas.

² Segundo Larrosa (2002a, p. 80), aprender a olhar “é acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. (...) Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar”.

zoologia, bioquímica e genética, onde se realizam experimentos e pesquisas em que, muitas vezes, é necessário o sacrifício de animais. Como eu poderia estudar a vida através da morte? Nessa busca, acabei encontrando o que, na época, parecia adequado às minhas “exigências” e “curiosidades científicas”: o laboratório de Paleontologia³ de Vertebrados.

Nos estágios, chamados de iniciação científica, desenvolvemos diversas atividades relacionadas à pesquisa, tais como experimentos em laboratório, leituras de artigos, com discussão nos grupos de orientação, etc. Entretanto, dificilmente trabalhamos em pesquisas próprias, uma vez que é mais comum nos ligarmos a projetos de algum aluno da pós-graduação do departamento.

A prática de laboratório envolve também a leitura de artigos específicos da área em que trabalhamos. Novamente, nos deparamos com uma exigência da cultura científica: a língua. Não estou me referindo somente aos termos técnicos, mas também ao idioma que é, no curso, tido como “obrigatório”: o inglês. Os artigos científicos “legítimos” e válidos como referência bibliográfica para as pesquisas devem ser de revistas científicas específicas, as quais são, preferencialmente, publicações internacionais. Em tais revistas, está a verdade sobre esta ou aquela espécie, bem como quais as metodologias e procedimentos devem ser utilizados para trabalharmos na pesquisa. Atualmente, repensando essas práticas, vejo que, ao iniciar uma pesquisa, estamos imergindo num discurso de verdade, no qual selecionamos aqueles artigos, revistas e autores tidos como os legítimos/verdadeiros, deixando de fora o “não-científico”. Segundo Foucault (2003a), o discurso é produzido, e tal produção é, em nossa sociedade, “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (ibid, p. 8-9).

Imersos nessa cultura de produtividade científica, nos deparamos/preparamos para o evento anual de apresentação de trabalhos: o Salão de Iniciação Científica, organizado e realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse espaço configura-se como um ensaio, uma preparação para a vida acadêmica, onde os trabalhos são questionados e julgados por uma banca. Nesse ritual, avalia-se não só os alunos, mas também a produtividade científica dos pesquisadores/orientadores dos

³ Paleontologia é uma ciência que está ligada a dois campos de conhecimento em especial a Biologia e a Geologia, e tem como objetivo estudar seres vivos — e seus ambientes — que habitaram a Terra há milhões de anos. Seus objetos de estudo muitas vezes se restringem a fragmentos de registros fósseis, como se chamam os restos dos tecidos — ossos, pele, pêlos, penas, asas, folhas, caules, etc. — ou as evidências de vida — marcas de reações químicas típicas de organismos vivos, impressões nas rochas de pegadas, etc. — dos animais, plantas fungos, bactérias e qualquer outro tipo de ser vivo que já habitou o planeta (Carvalho, 2000).

laboratórios da Universidade. Em tal ritual se “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam; (...) define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (Foucault, 2003a, p. 39).

Em cada seção do evento escolhe-se um aluno como destaque, isto é, um dentre muitos estudantes é tido como “o melhor”. Concomitante a isso desqualificam-se os demais trabalhos, tidos, nesse contexto, como inferiores àquele. Essa avaliação não é realizada apenas pela banca, mas também por todos os alunos que ali apresentam e assistem os trabalhos uns dos outros. Os alunos são avaliados também por seus orientadores que, normalmente, estão presentes. Essa rede de avaliação funciona como uma sanção normalizadora, não no sentido de repressão, mas sim de colocar em funcionamento “operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir” (Foucault, 2002a, p. 152). Nesse sentido, entendo que esse ritual significa mais do que uma simples preparação para nossa formação acadêmica: ele é um ritual disciplinar, com mecanismos próprios de poder⁴, que forma, adextra, fabrica indivíduos “cientistas” (Foucault, 2002a).

Outros caminhos...

Apesar de estar inserida nessas práticas científicas, decidi por me formar primeiramente em licenciatura⁵. Uma das razões que me fez optar por esse caminho foi sua aparente conveniência. Até o quarto semestre de faculdade, somos alunos somente do curso de Ciências Biológicas. A partir desse período, devemos entrar com um processo para nos inserir na ênfase do bacharelado. Se não dermos início a tal processo, somos matriculados automaticamente na licenciatura. Na época, pareceu-me mais fácil e simples seguir esse caminho, pois não era necessário fazer parte de um projeto de pesquisa, nem correr atrás da burocracia exigida. Porém, a idéia de simplicidade durou pouco...

⁴ Estou entendendo o poder na perspectiva foucaultiana, ou seja, algo que “não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação” (Foucault, 2002b, p. 175), esse poder só existe na relação entre uma pessoa, ou um grupo de pessoas e outra pessoa ou grupo; e, para o autor, ele não é repressivo, negativo e violento, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (idem, p. 8).

⁵ Na Universidade é possível, em alguns cursos, pedir permanência na graduação após a formatura, podendo cursar a outra ênfase do curso: o bacharelado ou a licenciatura.

Na licenciatura, entramos em contato com outras linguagens: textos, debates em sala de aula, assuntos, objetos, turmas com poucos alunos e convívio com alunos de cursos diversos. É um mundo novo que se mostra difícil no início, visto que os textos não tinham material e métodos e, muito menos, resultados, além de serem em português! Tudo muito complicado...

As disciplinas finais da licenciatura, as Práticas de Ensino em Ciências e em Biologia, são as mais esperadas: “finalmente serei só eu e os alunos!”. Que nada... Apenas um semestre foi suficiente para abalar quatro anos de formação “científica”: como assim? A ciência não é neutra? O que, afinal, as práticas culturais têm a ver com a meiose e a mitose?

As leituras realizadas nessas duas disciplinas despertaram-me questões ainda não pensadas. Dentre elas, as mais importantes, na minha opinião, foram aquelas relacionadas à neutralidade dos conhecimentos e dos discursos científicos e sua produção numa cultura específica, que possui uma história. Nessa direção, interroguei-me sobre a postura que deveria ter uma professora diante dos conteúdos a serem trabalhados. Teve início um embate entre a minha formação científica e pedagógica.

Uma das atividades propostas pela Prática de Ensino em Biologia foi examinar os tipos de discursos que apareciam nos textos “tomados como científicos” presentes nos livros-didáticos⁶ do Ensino Médio. Nessa análise, percebi como o currículo (escolar) biológico não está “livre” de conceitos tidos como culturais⁷, incorporados imperceptivelmente em nosso dia-a-dia, visto que a Biologia articula-se com outros discursos como os de gênero, etnia, sexualidade, moral, etc.

A partir dessa análise, o currículo, tido por mim, até então, como uma lista de conteúdos a ser trabalhada em sala de aula, passou a ser entendido como uma construção cultural. O simples fato de haver uma seleção de conteúdos já faz com que esteja atuando ali, uma idéia do que é válido ou não para aquela comunidade escolar, isso significa que “o currículo é sempre currículo *para* alguém, construído a partir de *alguém*” (Berticelli, 2001, p. 166). Além disso, entendo que o currículo é construído por diversas dimensões/estratégias que, de forma invisível, atuam cotidianamente nos nossos corpos, regulando o que (e de quem) se fala ou se deixa de falar, pequenos

⁶ O livro analisado por mim foi o volume 3 da coleção Biologia hoje, de Sérgio Linhares e Fernando Gewandszajder.

⁷ Não considero o “biológico” como algo fora da cultura, estou apenas querendo marcar, no momento, que tais compreensões foram sendo percebidas por mim aos poucos, durante as disciplinas de Prática de Ensino.

movimentos, olhares, entonações na voz, etc. (Foucault, 2002a; Louro, 2001). Por essas razões, o currículo “tem que ser visto nas suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz)” (Silva, T., 2001, p. 194).

Apenas para ilustrar, comentarei alguns pontos em que notei, naquele trabalho, como o discurso biológico/científico articula-se com noções de outras instâncias culturais. Durante esse exercício de análise, percebi discursos posicionando homem e mulher, normal e anormal, assim como relações familiares. A presença da mulher no livro-didático, por exemplo, só se percebe em capítulos sobre desenvolvimento humano (embriologia) ou que tratem do cuidado com os filhos, ou seja, quando está exercendo sua “natural” e “instintiva” função de mãe. Encontramos um outro exemplo, no discurso genético, em que o ser humano é explicado geneticamente, havendo pouca possibilidade de “fuga”, isto é, nós somos os nossos genes. Nesse discurso determinista, aparecem fortes idéias eugênicas como, por exemplo, na afirmação de que pessoas com “anomalias genéticas”, no caso a hemofilia, quando sobrevivem à idade adulta, sentem-se indispostas ao casamento e pouco encorajadas a ter filhos. Nesse contexto, o currículo, ao meu ver, mais do que ensinar conteúdos específicos dos campos disciplinares, carrega e inscreve outros sentidos e significados⁸, que, ao articularem-se a outras instâncias sociais, podem funcionar como estratégias que regulam os comportamentos das pessoas tomadas como anormais.

Concomitante a esse trabalho, a minha inserção na escola, através do estágio docente, também me levou a (re)pensar as questões acerca dos discursos científicos/biológicos. Fui percebendo, ao longo do meu estágio, que o conteúdo no qual eu estava trabalhando — divisão celular⁹ — não era conhecido pelos meus alunos. O objeto de estudo nada dizia àqueles estudantes, não “existia” para eles. Segundo Costa, M., (2001), “os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação” (p. 51). Nesse sentido, ao trabalharmos em sala de aula com determinados conteúdos, devemos lembrar que esses fazem parte de uma determinada rede de significações¹⁰ e que, não necessariamente, os nossos alunos encontram-se imersos nessa rede. Para mim, tornou-se importante, a partir de então,

⁸ Segundo Silva, T. (2003, p. 23), “significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles”.

⁹ Realizei meu estágio docente numa escola pública estadual, no segundo ano do Ensino Médio, cujo conteúdo trabalhado foi uma revisão de divisão celular (conteúdo estudado no Primeiro ano do Ensino Médio). Tal revisão era vista como necessária, por ter, para a professora titular, uma relação com o conteúdo que viria a seguir: embriologia.

¹⁰ Entendo por rede de significações um conjunto de conceitos, discursos, práticas de determinado grupo de pessoas ou campo de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência Biológica (Souza e Arnt, 2003).

estudar, pensar, colocar em ação maneiras/estratégias que tornassem o conhecimento científico visível para meus alunos, ou seja, que aquele objeto não fosse apenas algo para ser decorado com a única finalidade de conseguir uma nota e passar de ano, mas sim que fizesse sentido para eles.

Ainda relacionado ao trabalho em escolas e às Práticas de Ensino, participei de uma pesquisa sobre o ensino da Biologia celular no Ensino Médio (Souza e Arnt, 2003)¹¹. Para o desenvolvimento desse estudo, foram analisados os relatórios de estágio docente da disciplina Prática de Ensino em Biologia, cujo conteúdo era a célula e suas estruturas. Nessa pesquisa, tínhamos a intenção de tornar visível o caráter construído da célula e problematizar as abordagens que usualmente apresentam e tratam a célula como um objeto integrante das experiências dos alunos, ou seja, que tomam a célula como algo universal, portanto, naturalmente conhecido por todos.

Esse estudo também me levou a pensar em outras questões sobre as práticas escolares. Entre essas questões, percebi que há uma grande dificuldade de se trabalhar com diferentes estratégias quando os alunos estão presos a práticas escolares que silenciam e desautorizam suas vozes. Em tais práticas, o conhecimento “verdadeiro” encontra-se, apenas, nos discursos dos professores ou apresentados pelos livros-didáticos.

Nesse trabalho, discutimos, a partir das experiências docentes analisadas, a importância de pensar estratégias que tornem visíveis aos alunos tal objeto — a célula. Em relação a tais tentativas, não estávamos buscando mostrar “a melhor maneira” de abordar tal temática; ao contrário, tentamos problematizar as diferentes estratégias e pontuar algumas dificuldades enfrentadas ao se tratar com objetos tão próprios do campo científico, neste caso a Biologia.

Esse trabalho me chamou a atenção para outras questões referentes à importância de abordar temas e questões que possam dizer respeito à vida dos estudantes. Além disso, percebi, através da leitura dos relatórios, que outros colegas também se questionavam sobre como articular os assuntos trabalhados em sala de aula com as experiências vividas pelos alunos, entendendo-os como sujeitos que possuem uma história, fabricados/produzidos por outras instâncias culturais, e, portanto, que têm diferentes maneiras de lidar com os conhecimentos abordados na sala de aula. Dayrell (2001), ao comentar sobre a diversidade cultural presente (e

¹¹ Esse trabalho, intitulado “Problematizando o ensino de Biologia celular nas práticas escolares”, foi apresentado e publicado no III Congresso Internacional de Educação, em 2003 na Unisinos.

“deixada de lado”) na escola, diz que os professores, ao nomearem como “alunos” todos os sujeitos que ali circulam, retiram a heterogeneidade desse grupo, transformando suas necessidades, expectativas e vivências em universalidades. Desse modo, “o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas” (idem, p. 139).

Desconsidera-se, assim, o que os alunos têm a dizer sobre o conhecimento “ensinado”. Nessa lógica, a relação ensino-aprendizagem torna-se uma transmissão de conhecimento na qual os alunos devem apenas memorizar o “conteúdo” para depois reproduzir, com fidelidade, as respostas nas provas, tendo como finalidade passar de ano... (Dayrell, 2001; Santomé, 1998). Por outro lado, ao não darmos espaço para as vozes dos alunos, seus questionamentos e idéias, também acabamos por legitimar os discursos científicos apresentados para os estudantes.

Assim, procurei (e procuro) construir minha trajetória no campo da educação, tentando problematizar essas “verdades científicas” que legitimam nossos discursos nas salas de aula, não no sentido de negá-las ou libertá-las, “mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (Foucault, 2002b, p. 14).

Sobre a pesquisa em Educação

Após a conclusão do curso de graduação, vinculei-me ao grupo de pesquisa Estudos em Educação em Ciências, no departamento de Bioquímica, do Instituto de Ciências Básicas da Saúde, nesta universidade. Nesse grupo, participei das discussões das pesquisas em andamento, iniciando meus estudos com autores do campo dos Estudos Culturais, Estudos Culturais da Ciência e, também, com as leituras de Michel Foucault. Ao integrar essa linha de pesquisa, tinha os objetivos de aprofundar meus conhecimentos através de leituras e, também, aprender como eram realizadas as pesquisas nesse campo de conhecimento que eu passava a conhecer. Assim, deparei-me com um novo modo de pensar a pesquisa, maneiras diferentes de pensar e agir em relação ao campo da Biologia e dos discursos científicos; bem como, um olhar diferente em relação à pesquisa.

Participar desse grupo de estudos incentivou-me a seguir pelo caminho da pesquisa em educação. Nesse momento, eu já havia elaborado algumas idéias para um possível projeto. Assim, procurei o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de

Educação para me inscrever na prova de Mestrado. Ao mesmo tempo, buscava uma vaga como aluna PEC numa disciplina da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, na tentativa de interagir com as leituras e discussões de outras pessoas.

Ao iniciar o curso de mestrado, o meu problema de pesquisa relacionava-se aos estudos que iniciei na graduação, já comentados anteriormente, sobre como o corpo humano é posicionado pelos saberes do campo biológico nos livros didáticos: tanto as questões que diziam respeito ao posicionamento dos indivíduos como portadores de determinado gênero, etnia, patologia/saúde, etc., quanto aquelas em relação ao indivíduo enquanto aquele que deveria aprender cuidados relativos ao corpo, através dos discursos higienistas, por exemplo.

Entretanto, ao começar meus estudos, buscando fundamentação teórica em autores que pesquisavam essa temática, outras questões foram emergindo: o que os alunos têm a dizer sobre esses conhecimentos veiculados pelos livros? Como os professores trabalham com a temática, o corpo, em sala de aula? Não seriam os discursos veiculados pelos livros didáticos questionados e ressignificados nas práticas escolares?

Esses questionamentos surgiram durante uma aula, a qual fui convidada a ministrar, da disciplina de Prática de Ensino em Biologia, para apresentar os estudos que eu vinha realizando. Nessa aula, ao mostrar algumas das análises que vinha fazendo, acerca de como o corpo era abordado nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, percebi, durante a discussão com os estudantes da disciplina, que poucos deles haviam se interrogado a respeito de relações entre discursos do campo da Biologia e discursos de outras instâncias sociais — como estética, etnia, raça, classe social, gênero.

Assim, essa discussão instigou-me a pesquisar os discursos biológicos vinculados ao estudo do corpo, que estão em funcionamento na sala de aula. Ou seja, a partir dessa aula e juntamente com algumas leituras que vinha fazendo passei a pensar em outras possibilidades para a pesquisa que deveria empreender.

Um texto que, nesse momento, me chamou a atenção para essas questões foi *O que é, afinal, Estudos Culturais?*, de Richard Johnson (1999). Nesse artigo, o autor discorre sobre as diferentes vertentes dos Estudos Culturais, comentando que cada uma possui algumas particularidades teóricas. Segundo Johnson,

isso não teria importância se uma disciplina ou problemática única pudesse apreender os objetos da cultura como um todo, mas este não é, na minha

opinião, o caso. Cada abordagem revela um pequeno aspecto da cultura
idem, p. 19)

Nesse sentido, comecei a procurar que outros aspectos, ou outros olhares eu deveria procurar para analisar o que se tornara meu objeto de estudo: o corpo representado nos livros didáticos de Biologia.

Nesse mesmo artigo, Johnson faz uma discussão sobre os significados de “público” e “privado”, para tanto ele utiliza um exemplo: o carro Metro. Na descrição desse produto, o autor conta um pouco da história do carro, desde seu projeto, sua veiculação publicitária e sua utilização pelos consumidores. Johnson irá questionar o que se deve analisar quando se tem esse objeto de pesquisa (o carro): o design, seus anúncios na mídia, suas exposições em *showrooms*. Seguindo no texto, interroga se não seria importante saber o que os funcionários da fábrica teriam para dizer sobre o carro, ou o que os consumidores do mesmo gostariam de falar. Essa passagem me fez refletir sobre a importância de observar diferentes aspectos do meu objeto de estudo. Passei, então, a considerar a possibilidade de ir para a escola, olhar como o livro didático é utilizado na sala de aula e o que os alunos tem a dizer a seu respeito, pois segundo Johnson (idem, p. 64) “o texto-tal-como-produzido é um objeto diferente do texto-tal-como-lido”.

Dentre outras leituras que também me instigaram, foram os estudos de Foucault que me fizeram repensar a pesquisa. Chamaram-me a atenção, especialmente, aqueles estudos relacionados à genealogia em que o autor discute o poder e sua produtividade, seja na constituição de saberes, seja na constituição dos indivíduos.

Ao pensar sobre alguns dos projetos que o autor vinha desenvolvendo, detive-me naqueles em que ele destacou preocupações em relação às múltiplas sujeições que atuam no interior do corpo social. Para tanto, Michel Foucault chama a atenção para a importância de que sejam analisados os efeitos do poder “nas suas formas e instituições mais regionais e locais” (Foucault, 2002b, p. 182), estudá-lo onde ele se relaciona com seu objeto, “onde ele se aplica e produz efeitos reais” (idem, ibidem), procurando entender o funcionamento das “coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.” (idem, ibidem).

Tais entendimentos levaram-me a procurar ferramentas e estratégias para, então, iniciar essa trajetória, (re)direcionando meus passos — dos livros didáticos para

a instituição escolar e os sujeitos ali produzidos. Ou mais especificamente, passei a pensar, questionar como os discursos da disciplina de Biologia estavam produzindo corpos nas práticas de sala de aula.

Posteriormente, passei a considerar importante observar também outras práticas escolares que atuam na produção dos corpos dos estudantes. Nesse momento, eu já estava acompanhando aulas de Biologia, numa escola da rede pública estadual de Porto Alegre, e percebi, durante as observações, o quanto se lida com o corpo de diferentes formas, com diferentes estratégias, nas mais diversas práticas escolares cotidianas.

Dessa maneira, fui construindo meu objeto de pesquisa (o corpo), ampliando, de certa forma, o que olhar, como olhar e como pensar esse corpo, ao mesmo tempo em que delimitava um espaço específico de produção: uma instituição escolar.

Assim, passo, agora, a narrar os caminhos que percorri durante esses dois anos, apresentando alguns dos momentos de minha pesquisa, que teve como objetivo analisar como a escola lida com os corpos nas suas práticas cotidianas e naquelas relacionadas ao campo da Biologia, assim como alguns efeitos dessas na produção de corpos escolares. Enfim, procurei ver os efeitos das relações de poder “onde ele [o poder] se aplica”...

Caminhos

A partir do momento em que meu problema de pesquisa estava mais ou menos traçado emergiram outras questões. Como olhar as práticas escolares? O quê olhar? Quanto tempo seria necessário permanecer no espaço escolar? Como estruturar as entrevistas? Para pensar essas questões que foram surgindo passei a procurar dissertações/teses que me apontassem algumas estratégias, caminhos que eu poderia transitar nessa fase inicial da pesquisa. Chegaram às minhas mãos dois trabalhos que me ajudaram muito: a dissertação de Luis Henrique Sacchi dos Santos (1998) e a tese de Antonio Carlos R. Amorim (2000).

O primeiro trabalho, a dissertação de Santos, teve por objeto de estudo as representações culturais do corpo. Sua pesquisa desenvolveu-se em uma escola de trabalhadores cuja análise “consistiu em problematizar alguns dos discursos que operaram na constituição dos corpos destes sujeitos” (Santos, 1998, p. 7).

O segundo trabalho, tese de Amorim, consistiu em compreender como se dá a produção do conhecimento escolar. Em sua pesquisa, Amorim buscou olhar para as práticas cotidianas, observando professores em diferentes momentos de suas práticas escolares, a fim de pensar, observar e estudar com esses professores como o conhecimento biológico ganhava “uma nova identidade ao se transformar no chamado conhecimento escolar” (Amorim, 2000, p. 36). Além disso, o autor procurou perceber “as recontextualizações realizadas pelos professores em aula (...) a partir de saberes produzidos em outros campos, antes mesmo de comporem propostas curriculares da escola” (idem, ibidem).

Nos trabalhos citados, identifiquei algumas estratégias que me auxiliaram a delinear caminhos a serem percorridos, uma vez que ambos autores desenvolveram suas pesquisas em instituições escolares, utilizando, para isso, ferramentas de cunho antropológico. Então, a partir desses dois estudos, comecei a elaborar a minha imersão na escola.

Partindo dos autores indicados acima, iniciei minha caminhada pelos corredores da biblioteca... Após alguns tropeços, encontros e desencontros nas leituras, achei algumas ferramentas necessárias para “entrar” na cultura escolar em estudos antropológicos (mais precisamente na etnografia).

Segundo os aportes da etnografia, o pesquisador, à semelhança do antropólogo, deve imergir numa cultura, tornar-se um “nativo”, vivê-la em seu cotidiano, em seus detalhes para depois voltar ao seu “habitat natural” e reelaborar tal experiência, estudando-a e narrando-a (Caldeira, 1988; Geertz, 1989). De acordo com Caldeira, esse campo busca “fazer a ponte entre dois mundos culturais, revelando para um deles uma outra realidade que só o antropólogo¹², esse *sujeito* que experimenta e traduz, conhece” (idem, p. 134). Entretanto, a autora discute a “realidade do outro” ao comentar que “o outro só existe pela voz do antropólogo” (idem, *ibidem*): a única presença real nos textos etnográficos.

Nessa perspectiva, o pesquisador ao narrar uma cultura, não está falando a realidade daquela cultura, mas (re)construindo-a na narrativa. Veiga-Neto (2002), ao discutir os nossos olhares para “as coisas do mundo”, comenta que “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (...) nem são uma representação das coisas (...); ao falarmos das coisas, nós as constituímos” (p.31). Assim, entendo o meu caminhar e olhar na “cultura” escolar, a qual pretendo analisar, como uma construção: a forma de olhar que trago selecionando, imaginando, interpretando, registrando e, assim, reconstruindo as práticas escolares que lidam/inscrevem os corpos dos alunos.

Antes de iniciar minha caminhada “etnográfica”, tornou-se necessário traçar algumas metas, uma direção a seguir; enfim, mais do que algumas leituras e um projeto na mão, eu precisava saber, também, aonde ir...

O primeiro passo foi escolher a escola de Ensino Médio. Nesse processo, pensei e listei aquelas escolas estaduais situadas em regiões centrais de Porto Alegre que tivessem turmas em turnos diferentes. Com esses critérios eu tinha a expectativa de investigar uma instituição escolar que lidasse com diferentes grupos de alunos — moradores de diversas regiões da cidade, estudantes com o objetivo de fazer vestibular ou que apenas buscavam o certificado de conclusão de ensino médio ou trabalhadores. A receptividade em relação aos estagiários das Práticas de Ensino da UFRGS também seria levada em consideração, visto que dessa forma a aceitação seria fundamental para o desenvolvimento do projeto. Após estabelecer esses critérios, acabei optando por uma escola situada no bairro Bela Vista, próxima a uma grande avenida dessa cidade.

¹² Não estou, com essa descrição, me colocando como antropóloga, pretendo apenas delinear os caminhos a percorrer, que se relacionam com essa área.

Fiz os primeiros contatos com a escola por telefone e marquei uma reunião com a supervisora pedagógica. Na semana seguinte lá estava eu, apresentando meu projeto¹³ a ela. Durante a conversa, a supervisora demonstrou interesse pelo mesmo, no entanto questionou sobre o que estava previsto para discussão e retorno da pesquisa. Para ela, seria importante que meu trabalho tivesse “duas mãos”, isto é, que eu não só entregasse o resultado da pesquisa para a escola, mas que me dispusesse a marcar reuniões com as professoras e a supervisão para pensarmos, a partir do estudo realizado, as práticas escolares, em relação ao ensino de Biologia.

Nesse “retorno” à escola não pretendo mostrar o “certo e o errado” em relação a como e o que ensinar e, sim, discutir/problematizar com as professoras as observações e as análises que realizei sobre suas práticas e efeitos no que se refere ao ensino do corpo.

Outro ponto que esse retorno à escola pode possibilitar e que considero importante, refere-se à aproximação entre as produções da universidade e aquelas da escola. Nesse sentido, Nelson et al (2001), ao discutirem as preocupações dos Estudos Culturais, destacam a necessidade de que as nossas pesquisas façam diferença. Os autores comentam que essa não deve ser buscada no sentido de ser “universal” ou “totalizante”, mas sim, que “a diferença que se busca fazer é necessariamente relevante apenas para circunstâncias particulares” (idem, p. 17), ou seja, no contexto onde o trabalho foi/está sendo produzido. Seguindo no texto, os autores, ao discutirem as relações entre teoria e política nesse campo, comentam que a teoria é importante para a pesquisa; entretanto, o trabalho intelectual configura-se como incompleto, caso não retorne “ao mundo do poder e da luta política e cultural” (idem, *ibidem*). É nessa direção que tomo os estudos de Foucault sobre o papel do intelectual¹⁴ nos dias de hoje, como sendo alguém que se envolve com práticas cotidianas, “em setores determinados, em pontos precisos (...) seja suas condições de trabalho, seja suas condições de vida” (Foucault, 2002b, p. 9). Assim, o intelectual é alguém que

ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às outras funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades (...): a especificidade de sua posição de classe (...); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (...);

¹³ Anexo 1, p. 2. Junto com o projeto mostrei os Termos de Consentimento que seriam apresentados para os alunos, as professoras e para a Diretora (Termo de Consentimento Institucional).

¹⁴ No capítulo “Verdade e Poder” do livro *Microfísica do Poder*, Foucault (2002b) discute algumas diferenças entre o intelectual universal, que era “a consciência de todos” (idem, p. 8), e o intelectual específico, que teria um novo modo de inserção no (seu) cotidiano, ao trabalhar em setores específicos, adquirindo “uma consciência muito mais concreta e imediata” (idem, p. 9) e aproximando-se das “lutas reais, materiais e cotidianas” (idem, *ibidem*).

finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas (idem, p. 13).

Nessas práticas, o intelectual produzirá suas teorias, considerando-as como “uma caixa de ferramentas (...) [ou seja,] é preciso que sirva, é preciso que funcione” (Foucault e Deleuze, 2002, p. 71). Nessa perspectiva, a teoria configura-se como prática (ibidem), assumindo a forma de luta contra os regimes de verdade; verdade que é “centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (Foucault, 2002b, p. 13).

Na continuidade da narrativa sobre a trajetória percorrida na escola, o próximo passo foi entrar em contato com as professoras — duas, de turnos diferentes, manhã e noite — de turmas do segundo ano do Ensino Médio. Escolhi essa seriação do processo de escolarização, por ser nela em que se abordam temáticas mais próximas ao meu objeto de estudo: o corpo. Marquei com as professoras e, em momentos diferentes, apresentei meu projeto e expliquei como pretendia desenvolvê-lo. As duas o aceitaram, pedindo somente que eu combinasse com antecedência a data das entrevistas com os alunos, pois estava chegando o final de ano e, portanto, eu deveria ter o cuidado de não atrapalhar nem as professoras, nem os alunos em época de provas. Segui, então, a minha imersão na escola.

Embora as práticas escolares não fossem completamente desconhecidas para mim¹⁵, naquele momento, eu estava lá com propósitos diferentes daqueles de outras ocasiões. Além da vontade e da expectativa, tornou-se necessário também aprender a olhar, acompanhar os movimentos e usar minhas ferramentas, para depois, rever, pensar, estudar e narrar as experiências... Para tanto, trazia sempre comigo gravador, caderno e lápis. Tais instrumentos possibilitariam a coleta de informações que seriam parte do que iria compor meu diário de campo, sim, o diário... Mais do que escrever o que se passa em nossas observações, o diário carrega também sentimentos, frustrações, alegrias, pensamentos gerados em diferentes circunstâncias, seja na escola, seja quando eu transcrevia os registros em casa, seja em momentos de leituras de autores. Nessa composição, o diário de campo pode ser pensado como habitado por diversas vozes, como por exemplo, as dos alunos e as das professoras presentes nos registros gravados e escritos durante as aulas — perguntas, respostas e comentários.

¹⁵ Não vou mencionar aqui novamente, pois narrei brevemente algumas de minhas experiências em escolas no primeiro capítulo dessa dissertação.

Percebo no uso do gravador, uma estratégia para fazer com que apareçam os sujeitos que antes só apareceriam através de meus escritos, ou seja, uma tentativa de, na minha narrativa, “representar muitas vozes, produzir no texto uma plurivocalidade (...) dando espaço aos outros” (Caldeira, 1988, p. 141). No entanto, nesse contar, mesmo mostrando as vozes dos sujeitos, sou eu, a partir das relações que teço com autores nesse momento, que vou construindo a história desses sujeitos e também dos lugares onde estou imersa. Além do mais, é o meu olhar quem vai constituindo e “recortando” as falas que irão compor esse trabalho. Nesse sentido, o narrar é meu, ou como descreve Santos (1998, p. 37):

aquilo que se marcou, que virou texto cunhado no papel nada mais é do que a minha narrativa; é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constitui como relevante para o trabalho.

Nessa busca de “dar voz” aos alunos, vejo também a entrevista como uma estratégia que se “encaixa” nessa composição metodológica. Apesar das entrevistas estarem previstas no projeto, foi no decorrer das observações em sala de aula que se tornou mais claro, para mim, a sua importância. Durante os períodos de aula, poucas vezes os alunos conseguiam expressar “formalmente” suas idéias acerca do que estava sendo trabalhado, uma vez que suas falas restringiam-se, em grande parte, a conversas paralelas e seus pensamentos e dúvidas raramente chegavam ao âmbito da turma e da professora. E, mesmo quando era dada a oportunidade de participação aos alunos, pareceu-me que as “falas” já estavam prontas, ou seja, eram respostas a determinadas “perguntas” das professoras, sem muitas possibilidades de fuga. Como se eles já tivessem aprendido o que as professoras esperavam ouvir. Isso despertou minha atenção quanto a relevância da entrevista como uma estratégia para a emergência de questões e pontos de vistas trazidos pelos estudantes, para os quais geralmente não se criam espaços a fim de que apareçam no cotidiano da sala de aula.

De modo a dar seqüência ao meu projeto, comecei a estruturar algumas perguntas para as entrevistas, sabendo, contudo, que outras questões surgiriam em seu decorrer. Conforme Arfuchs (citado por Silveira, 2002, p. 127), “todo o encontro tem uma boa dose de acaso e, em conseqüência, nunca é de todo previsível”.

Logo nos primeiros encontros com as turmas, comentei que seriam realizadas entrevistas com alguns alunos. No entanto, deixei claro que caberia a eles decidirem se participariam ou não desta etapa de minha pesquisa. Percebi que os alunos que se propuseram a colaborar com a pesquisa foram aqueles que demonstraram maior

interesse em relação ao que eu estava investigando ou os estudantes que gostam de debater questões relativas ao ensino e à instituição escolar. Assim, entrevistei vinte e dois alunos, treze no turno da manhã e nove no turno da noite. As entrevistas foram planejadas, por mim da seguinte forma: os alunos seriam entrevistados em grupos de três a quatro pessoas. A princípio, pensei que ficariam mais à vontade para conversar comigo, caso estivessem junto com seus colegas/amigos mais próximos. No entanto, alguns alunos preferiram participar da entrevista com menos pessoas, ou, até mesmo, sozinhos.

Ao longo das entrevistas, diversos fatores influenciaram as respostas dos alunos, alguns se sentiam mais à vontade ao falar na presença do gravador, enquanto outros se intimidavam. Num grupo, os alunos apresentaram-se de maneira “mais formal” no início da entrevista, ao depararem-se com o pequeno aparelhinho em cima da mesa. Além disso, o nervosismo dos estudantes, por saberem que suas falas seriam usadas num trabalho “sério” — como insistiam suas professoras —, também, pode ter deixado suas marcas em algumas respostas... No entanto, os trejeitos, gestos e comportamentos dos alunos não aparecem no registro gravado; o que fica são as respostas transcritas. Novamente, mesmo com o recurso do gravador, somente através de meus escritos relacionados à recomposição de minhas lembranças tornou-se possível o surgimento de algumas peculiaridades.

A entrevista, a meu ver, tem um sentido múltiplo para essa pesquisa. Primeiramente, eu a pensava como uma tentativa de dar voz a esses sujeitos — os alunos — tendo em vista seu silenciamento nos espaços escolares, tomando suas falas como o que Foucault (2002b) chamou de “saber das pessoas”. Esse saber “não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade” (idem, p. 170), em geral abafado pela voz do discurso científico legitimado. Nessa perspectiva, passo a entender meu papel como entrevistadora não como “mero instrumento de extração de verdades” e sim como “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (Silveira, 2002, p. 134). Tais verdades, no meu entender, poderiam ser usadas pelas professoras (e por mim também) no sentido de questionarem suas práticas.

Essa primeira idéia sobre a entrevista não foi totalmente “abandonada”, inclusive pelo fato de que as duas professoras, após a entrega os “dados” obtidos (o diário de campo foi entregue, na íntegra, para as duas professoras no início do ano de

2004, antes da defesa da proposta de dissertação), comentaram a importância desse material para tal finalidade, demonstrando que haviam repensado algumas estratégias de sala de aula a partir do que seus alunos falaram nas entrevistas. No entanto, no decorrer desse ano, após a defesa da proposta de dissertação, comecei a repensar o papel dessa tática de pesquisa, e o comentário das professoras me auxiliou bastante nesse sentido...

Passei a perceber as entrevistas, e também as observações, como um “exame”, ou como mais um instrumento dessa estratégia disciplinar¹⁶. O exame, segundo Foucault, “é um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Foucault, 2002a, p. 154). Penso na prática da pesquisa como “exame”, por colocar os estudantes num esquema de visibilidade ao me posicionar na sala de aula de modo a captar todos os seus movimentos, suas falas, seu cotidiano escolar. Essa vigilância também se faz pelas professoras, ao terem a seu dispor esse material escrito; os alunos “são aí oferecidos como ‘objetos’ à observação de um poder que só se manifesta pelo olhar” (idem, p. 156).

Esse mecanismo, colocado em funcionamento por mim nessa pesquisa, tem um duplo papel de objetivação dos estudantes. Para mim, tais alunos/objetos são tomados como corpos construídos culturalmente, busco então, a partir desses e das práticas escolares as quais eles estão presentes, questionar, pensar e analisar as formas como se lida com esses corpos nesse espaço. Faço, dessa maneira, um levantamento minucioso de dados: observações em sala de aula, no pátio da escola, nos intervalos dos turnos na entrada e saída dos alunos; entrevistas, etc. Tais dados são a composição do meu diário de campo e tem como finalidade a produção de saberes sobre as práticas escolares, e também sobre os indivíduos que compõem e se constituem em tais práticas.

Por outro lado, ao entregar esses dados às professoras, estou também contribuindo para a sua produção de saber a respeito de seus alunos. Com isso não quero dizer que tal produção não estivesse sendo realizada anteriormente, mas que os dados coletados por mim podem ser pensados como mais um “registro” desses estudantes.

Esse saber produzido serve também como classificação, tanto dos estudantes, como das turmas de um modo geral. Como coloca Foucault (2002a, p. 158),

¹⁶ Farei uma discussão mais detalhada sobre a questão disciplinar no capítulo 4. Nesse momento descreverei apenas mais especificamente essa estratégia, que é o exame, na perspectiva foucaultiana.

o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável (...) para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população.

Dessa maneira, penso as estratégias de pesquisa, realizadas por mim, como uma extração de saberes, uma construção de verdades dos indivíduos e dos grupos aos quais eles pertencem. Esses saberes e verdades podem ser usados para elaborar diferentes práticas, diferentes táticas que consigam "alcançar" esses corpos com maior eficácia pelo poder disciplinar.

O CORPO

O corpo existe e pode ser pego. É
suficientemente opaco para que se
possa vê-lo. Se ficar olhando
anos você pode ver crescer o
cabelo. O corpo existe porque foi
feito. Por isso tem um buraco no
meio. O corpo existe, dado que
exala cheiro. E em cada
extremidade existe um dedo. O
corpo se cortado espirra um
líquido vermelho. O corpo tem
alguém como recheio.

Arnaldo Antunes, 1993

O corpo existe porque foi feito

Arnaldo Antunes nos traz, em seus escritos, o “corpo feito”, que existe através do ato, da ação: um corpo com múltiplos significados — cor, volume, forma, odor... O corpo fabricado nas práticas, entendido como corpo da experiência e do saber produzido nessa experiência, do conhecimento de que “se cortado espirra um líquido vermelho”...

Tal conhecimento, entretanto, não está no “interior humano”, não é este o “recheio” do corpo (ou pelo menos não é este o uso que quero fazer desse texto). Foucault, em sua primeira conferência da obra *As verdades e as formas jurídicas*, comenta, a partir de Nietzsche, sobre a relação entre o conhecimento, o sujeito e a história. Nessa fala, o autor traz o conhecimento como uma produção, que “não está em absoluto inscrito na natureza humana” (Foucault, 1999, p. 16); ele é efeito de ações, ou seja, “é a luta, o combate, o resultado de combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento” (idem, p. 17).

Ao colocar o conhecimento “natural e verdadeiro” sob suspeita, Foucault também o faz com o sujeito, que, para o autor, não deve ser entendido “como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (idem, p. 10). Foucault nos convida a pensar o sujeito de outra forma, não como algo que é dado definitivamente, ou um *a priori*, mas como um sujeito “que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (idem, *ibidem*). Dessa maneira, o autor diz que nas suas pesquisas sempre se recusou a fazer uma *teoria do sujeito*; o que ele procurou mostrar foi como o “próprio sujeito se constituía nessa ou naquela forma determinada, (...) através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder, etc.” (Foucault, 2004a, p. 275). Para o autor, no entanto, o sujeito não é único, mas múltiplo, uma vez que está continuamente em transição, transformando-se. Não somos, portanto, “um” sujeito, “um” corpo, mas *corpos*, ou seja, carregamos essa multiplicidade conosco, usando-a, confrontando-a, articulando-a de diferentes maneiras, nas diversas situações cotidianas, como coloca Foucault, o sujeito

é uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma. Você não tem consigo próprio o mesmo tipo de relações quando você se constitui como sujeito político que vai votar ou toma a palavra em uma assembléia, ou quando você busca realizar o seu desejo em uma relação sexual. Há, indubitavelmente, relações e interferências entre essas

diferentes formas do sujeito. Em cada caso, se exercem, se estabelecem consigo mesmo formas de relações diferentes (idem, p. 275).

E, assim, tento pensar esse “recheio”, do qual fala Arnaldo Antunes, não como o “sujeito mesmo”, a consciência, o “eu interior” ou algo parecido... O corpo que tem alguém como recheio, no meu entender, é materialidade tornada corpo;

este ser — nomeado humano — desde que nasce [ou mesmo antes] 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 e definem e posicionam, dão-lhe um corpo-identidade ou, dito de um outro modo, o tornam sujeito (Souza, 2000, p. 99).

Podemos pensar, nos dias de hoje, nos diversos discursos e práticas culturais que inscrevem e marcam nossos corpos, muitas vezes, sem que paremos para questioná-las. Assim, tomamos como naturais algumas práticas que inscrevem nossos corpos de maneiras singulares, repletas de significados — tais como gênero e classe social — que carregamos pelo resto de nossas vidas, mesmo não querendo nos identificar desse modo. É o que nos mostra Souza (2001), ao discutir as marcas, as inscrições dos nomes das pessoas em seus corpos, assim como as relações de poder envolvidas na escolha dos nomes. Segundo a autora,

ao nascermos, uma das primeiras práticas sociais que, de modo habitual, marca o corpo é a da escolha do nome do novo ou nova integrante da família. Prática corriqueira sobre a qual, geralmente, não nos detemos a pensar, mas que, desde cedo, vai produzindo seus efeitos no corpo, na medida em que marca, no nome, aquilo que, previamente, estamos pensados para vir a ser. Tal prática, e os diversos elementos associados a ela, como os desejos, os sentimentos, as relações de poder e de gênero entre o pai e a mãe, as tradições, enfim, aquilo que antecede as pessoas, configura-as no presente nas marcas que, ao serem incorporadas no convívio familiar, demarcam e produzem o corpo (idem, p. 124).

Atualmente, antes mesmo do nascimento, os corpos são marcados. Durante a gravidez, por exemplo, através das novas tecnologias, pode-se (e deve-se, conforme os atuais discursos médicos) realizar uma série de exames para diagnosticar não só o sexo do feto, mas também possíveis doenças que, muitas vezes podem ser curadas ou administradas mesmo dentro da barriga da mulher. Por um lado, o corpo do feto entra num regime de discursos que o classifica como normal ou anormal, doente ou sadio, mulher ou homem, antes mesmo do primeiro choro. O corpo da mulher, por outro lado, passa a não pertencê-la, mesmo que por alguns meses. No decorrer desse período, ela se vê “cercada por uma teia complexa de discursos e práticas direcionadas para a investigação e o controle de seu próprio corpo” (Lupton, 1999, p. 59), tendo,

dessa forma, novas obrigações com esse ser que está por vir.

Assim, essas tecnologias de visualização, como a ultra-sonografia, trazem como efeito a preocupação com o feto antes de seu nascimento e as prescrições para que a mãe possibilite um desenvolvimento saudável a seu bebê. Além disso, elas influenciam no modo como o futuro filho passa a ser tratado, ou seja, como algo que está separado do corpo da mãe, um corpo que já é vivo e que não é pensado mais “no âmbito da experiência privada, das sensações e emoções sentidas pela mulher grávida, mas como um ‘feto público’, objeto dos mecanismos externos à investigação e ao controle” (Lupton, 1999, p. 62). Esse pequeno ser já é individualizado, pois nem saiu de seu “primeiro habitat” e já possui, um nome e roupas que demarcam seu sexo, bem como um diagnóstico de saudável ou doente.

O uso e o aprimoramento de tecnologias possibilitam que a vigilância a esse corpo inicie-se, portanto, cada vez mais cedo. Dessa forma, especialistas aconselham aos corpos femininos que se previnam e preparem seus corpos para a maternidade. Se a opção é por uma reprodução *in vitro*, não é necessário esperar que o pequeno corpo esteja “dentro” do corpo-mãe para haver uma classificação, ou seja, mesmo numa placa de vidro, um amontoado de células — “futuro” filho ou filha — pode receber seu diagnóstico de “viável” ou “inviável” enquanto ser humano. Tal classificação pode ser realizada por um especialista da área biomédica e, também, pelos pais, à medida que, cada vez mais, se pode escolher algumas características dos embriões, descartando os indesejáveis.

Após toda essa triagem, alguns meses sendo controlado pelas mais diversas tecnologias, o pequeno ser nasce e sai do hospital com a roupa cuja cor designa sua masculinidade ou feminilidade, ao chegar em casa encontrará os primeiros presentes ou brinquedos a sua espera — bonecas ou bolas de futebol...

Embora nossos corpos sejam constituídos com sexos biologicamente diferenciados, não nascemos “homem” ou “mulher”. A partir das genitálias, nas práticas culturais cotidianas, vamos nos inscrevendo como homens e mulheres, somos ensinados a nos comportar de determinada maneira, ter determinados gostos pelo esporte, pelas brincadeiras e brinquedos... (Louro, 1998a; 2000; Souza, 2001). As práticas de inscrição que acontecem na família, articulam-se, portanto, outras instâncias como por exemplo as biomédicas, as tecnociências.

Na escola, outro espaço de inscrição, também marcam-se corpos, por exemplo,

o posicionamento de meninas e de meninos em suas práticas cotidianas: seja no que diz respeito à forma de lidar com os conhecimentos, seja na forma de se comportar em sala de aula, seja separando os corpos nas aulas de Educação Física... Walkerdine (1995), ao comentar sobre sua experiência na escola primária, traz os dizeres de sua professora que costumava chamá-la de “esforçada”. A partir de tal denominação, a autora mostra, numa pesquisa realizada no ensino primário, o uso que as professoras fazem das demarcações e nomeações em relação ao desempenho de seus alunos, que, ao marcarem as diferenças de gênero, posicionam as crianças. Segundo Walkerdine (1995, p. 214),

as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam as regras, comportavam-se bem (...) os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo.

Dessa forma, vamos sendo marcados não só relativamente ao gênero, mas também como sujeitos inteligentes, esforçados, ativos, com problemas de aprendizagem, ou tantas outras denominações características do espaço escolar.

Desde que nascem, os corpos ingressam e se relacionam com diversas redes. Assim, nos corpos que circulam no espaço escolar, não se encontram apenas “marcas” escolares. Na adolescência (para demarcar um “território etário” nessa discussão), ao observarmos de forma mais detalhada os diferentes grupos sociais, independente de classes sociais e gênero a que pertençam, identificamos gostos musicais, esportes, estilos, jovens estudantes e trabalhadores (ou ambos), enfim, corpos múltiplos. Essa multiplicidade não só é bastante evidente como visada por empresas de moda, por exemplo.

Para exemplificar tal questão, trago uma pesquisa¹⁷ realizada por uma empresa de consultoria de Porto Alegre, procurou-se observar não somente a diversidade das “tribos” nas escolas, mas, mais do que isso, tentou-se identificar quais eram aqueles estudantes considerados “os populares”¹⁸ dos colégios. Essa pesquisa teve um objetivo

¹⁷ Tal pesquisa foi abordada na reportagem “Monarcas do recreio”, publicada pela Revista Type, em Maio de 2004. Essa reportagem, apesar de falar de “jovens” de maneira genérica, mostra em sua primeira foto, adolescentes na saída da escola — e não qualquer uma. Tal reduto estudantil situa-se num dos bairros mais abastados da cidade, e os jovens retratados pela reportagem são de uma parcela da população a quem podemos chamar de “privilegiados”...

¹⁸ “Os populares”, segundo a reportagem, são aqueles estudantes que se relacionam com todas as “tribos”, não sendo preconceituoso em relação a nenhuma; estão sempre bem informados do que acontece no mundo e utilizam vários meios de comunicação para isso, tais como jornal, Internet, televisão, rádio, etc. Além disso, devem ser bonitos. Tais “talentos” são tomados, nessa reportagem, como algo “natural” desses jovens, e que se relacionam, entre outras coisas, a uma família bem estruturada, com muitas conversas, poucos tabus (Santi, 2004, p. 24-28).

preciso: conhecer para governar¹⁹... Ao saber quem são esses sujeitos populares, que influenciam e se relacionam com grande parte dos alunos das suas escolas, esse tipo de pesquisa busca informações para lançar as tendências de moda das próximas estações. Como o escrito na reportagem:

quem já foi adolescente e esteve na escola sabe que ser popular traz uma série de vantagens. Convites para festas e sucesso no amor estão incluídas no pacote. Ser popular significa ter admiradores e influenciar os outros. Uma empresa de consultoria de Porto Alegre descobriu como utilizar o poder deste processo para consolidar tendências entre os jovens. E contou para nós um pouco de como isso funciona (Santi, 2004, p. 24).

Dessa forma, nem sempre se busca somente em corpos “internacionais”, “universais” ou “metafísicos” de modelos e atrizes/atores, atributos para se vender produtos, visto que a publicidade nos captura nas minúcias, nos detalhes do cotidiano...

Os meios de comunicação e publicidade, aqui pensando esses “espaços” de produção como intimamente ligados, são importantes no que diz respeito a constituição de corpos e corpos específicos. Mesmo pensando tais veículos midiáticos num plano mais global, Stuart Hall comenta que apesar do evidente crescimento de algumas transnacionais das comunicações, tais como CNN, Time Warner e News International, o que vem ocorrendo não é a massificação, a homogeneização das pessoas. Nas palavras do autor, “as conseqüências desta revolução cultural global não são nem tão uniformes, nem tão fáceis de ser previstas da forma como sugerem os ‘homogeneizadores’ mais extremados” (Hall, 2003). Ao contrário, essa cultura, mesmo que globalizada,

necessita da diferença para prosperar — mesmo que para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial. (...) É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea (Hall, 2003).

Dessa forma, procura-se, cada vez mais, um público alvo, consumidores específicos para determinados segmentos de publicidade e informação. As revistas, por exemplo, destinam-se aos mais diversos grupos de pessoas, integrando o processo de constituição dos corpos das pessoas e sendo constituída pelos mesmos — jovens, adultos, idosos, aventureiros, surfistas, futuras mães, empresários, etc.

¹⁹ Costa, M., (2001, p. 42), a partir dos estudos de Foucault, comenta a esse respeito, dizendo que “as narrativas constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam”.

Desde notícias sobre economia e política de nosso país e do exterior a informações sobre onde e como fazer a sua próxima cirurgia plástica, tais veículos de comunicação nos interpelam e integram nosso processo de constituição como sujeitos particulares. Dessa forma, talvez fosse melhor falar em que inscrições (nossas) os discursos dessas revistas articulam-se, produzindo novas marcas e fabricando continuamente novos sujeitos. Para que sejamos capturados, interpelados por tais discursos, no entanto, é preciso mais do que bem delineadas palavras de um jornalista dedicado, afinal, o público alvo é exigente, e gosta de saber da opinião de quem “entende do assunto”: os *experts*.

Os discursos presentes nas revistas estão atravessados por diferentes instâncias da sociedade, sendo, a comunidade científica, uma dentre várias outras. Nas revistas destinadas ao público feminino, por exemplo, o discurso de beleza é constantemente vinculado à saúde, pois ser bela não só aparece como sinônimo de estar saudável (Andrade, 2002), como se torna um imperativo de ser mulher (Soares, 2003). Assim,

a revista (...) engloba a produção e a circulação de conhecimentos onde jogos de poder estabelecem determinados saberes que, por sua repetição passam a ser vistos como verdadeiros. É através das ‘vozes’ dos experts que esses saberes que circulam na revista adquirem status de verdade. Mesmo quando a revista se apropria desse saber, são eles, os experts, autorizados pela posição de sujeito que ocupam no discurso científico, que podem dizer sobre o corpo feminino (Andrade, 2002, p. 60).

Esse movimento de trazer a voz dos especialistas para dar um cunho de verdade às matérias das reportagens e artigos não ocorre somente nas revistas femininas. Conforme o público a que se destinam, são chamados diferentes *experts*: médicos, economistas, esportistas profissionais, psicólogos, etc.

O que pretendo colocar em questão com essa breve discussão é a necessidade de pensarmos que tais veículos de comunicação ensinam e articulam diferentes saberes/poderes, marcando formas de ser e produzindo subjetividades de acordo com o público a qual se destinam. Mais do que criar e/ou divulgar discursos alardeantes sobre os males causados por essa cultura midiática, trago, aqui, o convite que Kellner (2001) nos faz, o de pensar sobre a importância de nos alfabetizarmos criticamente em relação à mídia, ou seja, “aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma quanto como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (idem, p. 109). Nesse sentido, não podemos questionar tais discursos, presentes nas mídias, em tom de denúncia, como se estivéssemos “acima”, ou “fora” de tais produções culturais.

Entretanto, ao perceber tais inscrições em funcionamento, devemos buscá-las em nós mesmos, seja para mudar, ou não, seja para tentar entendê-las de outras maneiras.

Assim, diferentes corpos vão sendo produzidos pelas revistas, são fabricados com mais essa marca: o corpo “culto”, que deseja saber sobre os acontecimentos do mundo, que está por dentro das transformações no mercado de ações dos últimos anos; o corpo malhado, que procura novas dietas e segue padrões de medida em busca da cintura adequada, do peito firme, das coxas torneadas; o corpo grávido, que busca saber como cuidar da vida que virá nos próximos tempos, como não ter estrias nesse corpo em constante mutação; o corpo jovem, que busca saber das últimas novidades de música, de paquera, de moda; o corpo esportista “radical” que procura novas cachoeiras, novas montanhas, muitas trilhas difíceis de serem percorridas; o corpo esculpido, que, nunca satisfeito com sua imagem, busca no bisturi a cura para sua carne. Esse último pode ser, inclusive, o objeto num cenário de discussões, quando, por exemplo, envolve um dos mais tradicionais concursos de beleza de nosso país.

Em 2001, a jovem ganhadora do “cobiçado” prêmio de Miss Brasil declarou ter se submetido a diversas cirurgias plásticas para obter aquele corpo. Diante de tal afirmação, seu título foi contestado por muitos. Nessa perspectiva, o corpo representativo da beleza do país é fronteira nublada da “naturalidade” da mistura brasileira e da “artificialidade” da arte técnica do bisturi (Sibilia, 2003). São as tecnociências na proposta de consertar o corpo, “estendê-lo, recriá-lo, transcendê-lo, através das metáforas que emanam dos centros de pesquisa contemporâneos e que plasmam no mundo dos homens seus efeitos de realidade” (Sibilia, 2003, p. 96). Assim, os corpos transitam pelo o culto, o jovem, o esculpido, o grávido, o radical aventureiro, o empresário conservador... Corpos que não são fixos, não são dados *a priori*, mas inseridos e em relação numa rede de discursos, que articulam diferentes saberes, formando-se, transformando-se continuamente.

Desse modo, o corpo encontra-se submetido e em relação com diferentes técnicas de saber/poder, torna-se efeito das inscrições de sua época. Assim, por exemplo, por volta do século XIX, diferentes saberes, discursos e práticas articularam-se no cenário europeu, transformando as relações cotidianas, tendo como um dos efeitos a emergência do que Foucault chamou de sociedade disciplinar. Nessa, os corpos tornaram-se alvo de poderes específicos e foram ligados a aparelhos de produção, as chamadas “instituições de seqüestro” (Foucault, 1999, p. 115). Tais

instituições visavam não mais excluir os indivíduos, como em momentos anteriores, mas fixá-los, tornando os corpos disciplinados, dóceis, úteis, produtivos àquela instituição, sejam elas quais forem: fábricas, asilos, conventos, hospícios, escolas, etc²⁰. A vigilância e o controle dos corpos não se dava na “massa disforme” de um grupo, ao contrário, “é justamente por ser indivíduo que ele [o sujeito] se encontra colocado em uma instituição, sendo esta instituição que vai constituir o grupo, a coletividade que será vigiada” (idem, p. 113).

Nos dias de hoje, entretanto, podemos observar novas formas de controle e também de produção de sujeitos, que se articulam com aquelas características do capitalismo industrial. Não se limitam apenas a um aparelho de produção, mas se ligam a vários. Assim, os sujeitos contemporâneos não estão fixos, presos a uma identidade apenas, prendem-se a muitas, descartando-as com a mesma rapidez que adquirem novas identificações. Como ressalta Sibilia (2003, p.33),

assistido pelo poder de processamento do instrumental digital, o novo capitalismo metaboliza as forças vitais com uma voracidade inaudita, lançando novas formas de **subjetividade** que serão adquiridas e de imediato descartadas pelos diversos targets aos quais são dirigidas, alimentando uma espiral de consumo de **modos de ser** em aceleração crescente. Assim, a ilusão de uma identidade fixa e estável, característica da sociedade moderna e industrial, vai cedendo terreno aos “Kits de perfis padrão” ou “identidades prêt-à-porter” (...) trata-se de modelos identitários efêmeros, descartáveis, e sempre vinculados às propostas e aos interesses de mercado (grifos no original).

Ao pensarmos no corpo inserido nessas práticas globais do mercado, ele passa a ser visto também como produto, território a ser explorado, conhecido e controlado, para, posteriormente, ser vendido. Assim, como ressalta Sant’Anna (2001, p. 76), “essa era favorável aos cultos do corpo é também aquela que facilita a sua manipulação e comercialização desenfreada”. As práticas e os discursos biotecnológicos e biomédicos atuais nos tornam, ao usar o corpo como matéria prima de seus conhecimentos e produtos, consumidores de nós mesmos, um extremo do capitalismo tecnológico (Sant’Anna, 2000, 2001; Sibilia, 2003).

Dessa maneira, mais do que nunca não somos vistos somente como indivíduos na sociedade em que vivemos, mas, principalmente, como consumidores. Possuímos documentos de identidade que nos localizam numa população, estando, assim, ligados a uma sociedade ainda vivida nos moldes da sociedade disciplinar. Simultaneamente, somos identificados por outros mecanismos, tais como cartões magnéticos e senhas de

²⁰ A questão dos disciplinamentos do corpo será mais amplamente estudada no capítulo 4.

acesso, que nos possibilitam ultrapassar a fronteira de indivíduos de uma nação, somos consumidores/sujeitos globais (Deleuze, 1992; Sibilia, 2003). Observamos, assim, uma disseminação das disciplinas do corpo, antes vinculadas a instituições específicas. Na sociedade atual, rompem-se as fronteiras, os corpos disciplinados ultrapassam os muros, não se fixam mais a uma fábrica, uma escola, um hospital, etc. Ao contrário, tecem uma rede com outras e diversas instituições, por exemplo, mídia, política, economia, saúde, estética. As estratégias nos interpelam, buscando nos capturar, nos formar sujeitos saudáveis, belos, politizados, informados. E nós, resistindo ou submetendo-nos, deixando-nos levar, muitas vezes, até onde os limites de nossos cartões de crédito permitirem...

Ao pensar essas produções dos corpos atreladas a diferentes instituições e, nos dias de hoje, também, aos recorrentes discursos veiculados pela mídia em geral, como as citadas acima, estamos demarcando os corpos que se constituem como “fora” dessa rede, ou seja, corpos inscritos como periféricos. Tal como nos mostra Gilles Deleuze, os corpos de hoje são inscritos como consumidores, marcados com a dívida perpétua dos cartões de crédito, das parcelas a longo prazo. Para que possamos integrar diferentes grupos sociais, nos ligamos a toda uma rede determinada de consumo, a multiplicidade tem um custo, por vezes com cifras bem elevadas. Dessa forma, como salienta o filósofo, é um sinal de pobreza não estar endividado. Se nas sociedades disciplinares a exclusão constituía-se como um corpo situado fora do confinamento das instituições de seqüestro, na atual sociedade, em que os muros, apesar de presentes, foram ultrapassados pelos corpos in/disciplinados, a exclusão configura-se como um corpo pobre demais para endividar-se (Deleuze, 1992; Sibilia, 2003).

Esse contingente, entretanto, não está “fora” desses discursos de moda, saúde, estética, informação, etc., no sentido de, muitas vezes, “querer” ser/constituir-se como um desses corpos. Da mesma maneira, a exclusão não é sinônimo de um corpo sem inscrições, sem significados, visto que os corpos de rua também são produzidos, possuem marcas específicas “de feridas do corpo exposto ao frio, ao calor, ao vento, fatores físicos que comprometem a pele e os cabelos e do asfalto duro que fere os pés” (Frangella, 2000, p. 210). Assim, tais sujeitos são inscritos como “sem lugar”, nômades que fazem da rua mais do que um local de passagem, “misturando seus universos público e privado, nublando discursos que circundam os meios mediáticos e permeiam o senso comum” (idem, p. 205), nublando as inscrições de uma sociedade em que são (ou somos) considerados — e assim nos sentimos, pois nos constituímos

como tal — “cidadãos” quando podem (ou podemos) consumir... Simultaneamente, esses corpos, tidos como “diferentes”, são inscritos pelo olhar de medo, de nojo, de pena das pessoas, bem como pela vontade de usar as roupas limpas e da moda, pela vontade de tomar banho, de pentear os cabelos, e pela possibilidade de poder andar de outros modos, agir de outras maneiras...

Meninos e meninas, andando pelas ruas do centro urbano, sem referência fixa, com poucos bens materiais, sem casa, têm sobretudo seus corpos como manifestação de sua experiência ambulante.

Dentre as experiências corporais dessas crianças e adolescentes, as que geralmente tornam-se mais explícitas são as formas impositivas de controle sobre o corpo. Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente disciplinar esse corpo fugidio e “rebelde”, seja por mecanismos repressivos, seja pela projeção de um discurso socializador corregeador, que impõe a essas crianças e adolescentes uma imagem estigmatizadas de si mesmas (idem, p. 207).

Esses corpos são marcados, também, por tentativas de serem “incluídos”, seja por familiares ou amigos, seja por instituições de abrigo, seja por iniciativas “próprias”. Ao frequentar as casas de conhecidos, ou determinadas instituições, muitas vezes, há a possibilidade de tomar banho, pentear o cabelo, vestir roupas novas ou, pelo menos, limpas. Porém, eles se enquadram como “visitantes”, já que a experiência da rua os ensina maneiras de agir, de pensar, de viver, diferentes dos disciplinamentos exigidos para se viver nesses locais de visita. Segundo Frangella (2000), os corpos voltam às ruas, trazendo a limpeza para o espaço no qual vivem, a rua; “há uma referência constante de estar ou se fazer bonito ou limpo, mas esta dilui-se no ciclo efêmero, vago, de atividades diárias” (idem, p. 213-214). Assim, esses corpos constituem-se como nômades, itinerantes, mas não escapam, segundo Frangella, das intervenções coercitivas existentes em nossa sociedade, apenas lidam de outros modos e atribuem outros sentidos a tais práticas. Essa vivência de rua “é expressão de um diálogo com os mecanismos de dominação e com outras instâncias sociais, não isento de resistência ou contradições” (idem, p. 210).

Trago essas formas de pensar a produção dos corpos, imbricados em discursos e práticas culturais, na tentativa de pensar de modo diferente uma instância específica, implicada na fabricação de corpos: a discursividade biológica. A Biologia também atua na construção de corpos, mas com discurso que constitui um corpo específico, o “organismo”, como se esse fosse apartado de toda cultura e significados sociais, “pura biologia”. Segundo sua linguagem mais científica, tais organismos possuem genes,

células, tecidos, órgãos, processos e estruturas funcionais biológicas²¹.

Os discursos científicos, e dentre eles os biomédicos, configuram-se como mais uma instância produtora de inscrições que ao serem incorporadas, marcam o corpo; Conforme coloca Foucault (2002b, p. 27),

pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos — alimentos, valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (...) nada no homem — nem mesmo seu corpo — é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles.

Assim, não se pode isolar a materialidade do corpo, o seu “líquido vermelho” esparramado no corte da carne, o cheiro por ele exalado; o corpo é constituído nos significados atribuídos à sua carne... Como comenta Louro (2002)²²,

a cor da pele ou dos cabelos, o formato dos olhos, do nariz ou da boca, a presença da vagina ou do pênis, o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre significados culturalmente, e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe.

Essas marcas podem funcionar fixando um sujeito a uma identidade — de homem/mulher, negro/branco, jovem/velho, rico/pobre... Entretanto, ao serem entendidas e pensadas como construções múltiplas e significadas na cultura, nas relações e práticas cotidianas, podem criar condições para que os sujeitos as ressignifiquem. Como nos diz Larrosa (2000, p. p. 330), a questão é “desfamiliarizar o presente (aquilo que somos), solapar sua certeza, arruinar seu caráter necessário, e abri-lo a um vir-a-ser sem projetos e sem promessas, a uma liberdade sem garantias”.

Assim, ao pensar essas marcas como construções culturais, que são processadas no cotidiano, não quero dizer que estaremos “livres” delas ou de outras produções, mas que esse movimento pode nos possibilitar criar condições para atribuir outros significados e formas a tais inscrições.

Nessa perspectiva, penso a liberdade não como algo a ser alcançado ao nos livrarmos das amarras impostas a nós, mas como uma prática, que está “do lado do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação” (idem, p. 332). Tal prática nunca é alcançada plenamente: a cada transgressão novos obstáculos aparecem, novas práticas devem ser pensadas, pois novos limites emergem no

²¹ Essa discussão sobre como os discursos ligados à ciência biológica lidam com o corpo/organismo será abordada no capítulo 5.

²² Trecho extraído da fala “*Marcas do corpo, marcas de poder*”, apresentado na mesa redonda “Corpos, sexualidade e poder”. V Encontro Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2002.

horizonte... Larrosa, a partir do pensamento de Foucault, coloca que, talvez, a

liberdade não seja outra coisa senão aquilo que acontece (...) na experiência dessa falta de fundamento, de princípio ou de razão, na experiência de um ser que não pode dar nada por fundado, nem seu saber, nem seu poder, nem sua vontade, nem sequer a si mesmo, e que, justamente por isso, salta para fora de tudo o que o mantinha seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo (idem, p. 334).

Colocar em xeque as inscrições que nos constituem, questionar o meu “corpo” presente, torna-se, portanto, uma tentativa de romper com o que somos e produzir outras possibilidades de vir-a-ser. Além disso, esse exercício de olhar o presente, criticamente, é tentativa de “mostrar que aquilo que somos é arbitrário, específico e contingente; de colocar em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade” (Larrosa, 2000, p. 330). Assim, podemos vir a ser, não “marionete” do destino, presos, amarrados em uma identidade *natural*, que nos foi dada *a priori*, mas sim, produto das pequenas lutas do dia-a-dia, com as possibilidades de fugas e resistências. No embate com os outros e conosco somos marcados — no acontecimento...

Ao entender os corpos como constituídos nesse movimento de inscrições, nas experiências, nas possibilidades de vir a ser outro, não o penso como algo que *é*, mas como um corpo que *está*, portanto, continuamente *sendo*...

Dentre os diversos espaços de produção dos corpos-sujeitos pelos quais passei, procurando entender os processos de constituição do corpo, detive-me, mais atentamente, em minha pesquisa de mestrado, na escola. Pretendo mostrar, entre outras coisas, como os corpos encontram-se atravessados/inscritos por diversas práticas culturais e que o espaço escolar é uma instância de produção, dentre outras, que ora se articula, ora se choca; enfim entra em conflito, marcando, demarcando, formando corpos...

Cena 1: Dos corpos escolares “fora” da escola

Ao invés de aula na escola, hoje foi programada para os segundos anos uma aula na IV Bienal de Arte, evento que está acontecendo em diversos locais de Porto Alegre. O espaço escolhido para visitação   o Cais do Porto. Para evitar gastos com transporte, foi combinado anteriormente com os alunos que eles deveriam se encaminhar diretamente para lá até 8:45 da manhã. Os portões da bienal s  abrem às nove horas, os alunos, portanto, puderam curtir pelo menos mais uma hora e meia de sono... (o que, na minha opinião,   um bom motivo para aproveitar melhor o dia).

O dia está muito bonito, digno de uma aula “extramuros”...

A minha “observação” inicia-se antes de chegar no ponto combinado. Ao pegar o ônibus, Petrópolis Sesc, deparo-me com mais de vinte alunos, todos estavam bem descontraídos. Alguns desses alunos são da turma que estou observando. Ao me reconhecerem, parecem estar surpresos, pois eles acharam que eu não iria acompanhá-los hoje. Eu também me surpreendo, não por encontrá-los no ônibus, com uma postura informal, espontânea, mas por perceber que a maioria não trouxe material (nem um bloquinho e uma caneta) para essa aula.

Chegamos no gasômetro no horário marcado. Vejo que vários alunos já estão presentes, porém há somente um professor entre eles. Alguns estudantes demonstram frustração ao perceber que os professores não chegaram ainda.

Chama a atenção o fato de que os alunos estão bem mais “descontraídos” hoje. Sem mochilas e pastas, algumas meninas estavam mais arrumadas do que normalmente estão no ambiente escolar: com sapatos ou tênis mais novos, de batom, enfim, com alguns adornos que, no dia-a-dia escolar, não estão presentes. Os meninos também parecem mais “soltos”. Como a maioria não trouxe mochila, e não usa bolsa, eles vão chegando “de mãos abanando” para o passeio.

Após a chegada de mais professoras, os monitores da Bienal começam a organizar os grupos para o roteiro da visita. Na divisão dos grupos, eu tento me encaixar naquele onde havia mais alunos da turma que venho observando. Entretanto, essa estratégia não foi eficiente, pois a ordenação inicial foi dando lugar a outros arranjos...

Os monitores propõem o seguinte roteiro: os alunos passarão pelas instalações do Uruguai, Brasil e Chile. A partir de agora, passo a relatar os aspectos que achei mais pertinentes sobre a visita às instalações.

Após a organização dos grupos e estabelecimento do roteiro, dirigimo-nos para a instalação do Uruguai. Uma instalação relacionada à questão da fome e do assistencialismo realizado pelo Governo Federal, chama muito a minha atenção e a dos estudantes. O que vemos é uma série de latas empilhadas cheias da comida, que são distribuídas para a população carente do país. Nelas, são mostradas fotografias de pessoas — mendigos — comendo. Em algumas latas, há a foto do presidente do Uruguai e crianças “empurrando” a comida para ele, como quem diz “se é bom, come tu!”.

Nessa instalação, alguns alunos que trouxeram material anotam cada palavra da monitora. A primeira reação desses estudantes foi achar um absurdo o fato de aquelas latas conterem a comida destinada às pessoas carentes. Entretanto, ficam pensativos após a explicação de que aquela obra é um protesto à má qualidade da comida destinada a essas pessoas, mostrando que não é porque sentimos fome que devemos comer qualquer comida “empurrada goela abaixo”, como nas fotografias coladas nas latas...

Nas instalações do Brasil, há muitas obras relacionadas ao DNA e à mutação. Talvez, por nos encontrarmos num espaço de produções artísticas, eu não tenha entendido as relações estabelecidas pelos autores das obras com o DNA (e acho que os estudantes também não entenderam). Uma dessas instalações que representavam o DNA apresenta-se composta por grandes “ilhas” de arroz e feijão e bacias — em cima de tais “ilhas” — com um líquido vermelho dentro. Nas ilhas, há um amontoado de feijões no meio delas e uma porção de arroz ao redor, nas margens das ilhas.

Nessa obra estão representados o DNA e a miscigenação do mundo segundo a monitora. Os estudantes estão inquietos ao meu lado, perguntando-se “onde” está a miscigenação que eles não percebem... Como nenhum aluno se atreve a perguntar diretamente à monitora, resolvo tomar a palavra e questioná-la: “que miscigenação, pois o feijão está ao lado do arroz, mas não se mistura...”. Entretanto não obtenho resposta.

Essa obra causa indignação nos alunos, pois, vários deles comentam que é um absurdo ver aquela quantidade de comida jogada fora, com tanta gente passando fome. Inclusive, há vários cartazes de uma campanha de doação de alimentos, com caixas de papelão, situadas do lado de fora das instalações, destinadas à arrecadação de comidas não-perecíveis. A monitora fica um pouco confusa, tentando defender a artista, mas não consegue convencer os alunos (aliás, nem a mim...), que saem dali achando aquilo uma bobagem!

Outra obra do Brasil que desperta curiosidade (e um pouco de nojo também) é uma “fita” de alguns metros de comprimento, toda feita de fios de cabelo. A “fita”, com cerca de trinta centímetros de largura, passa por todas as instalações do pavilhão. Embora todos nós — ou quase todos — tenhamos cabelos em nosso corpo, aquela fita desperta um sentimento de nojo, uma impressão de algo sujo, sem higiene...

As instalações do Chile, em sua maioria, discutem o papel da família. Tenho a impressão que é a parte que os alunos mais se interessam, pois eles perguntam bastante e respondem a tudo aquilo que a monitora lhes pergunta. As obras mostram a fragilidade da família, que, segundo a monitora, no Chile é mostrada como um porto seguro, uma imagem do país — estável, seguro, feliz, etc. As obras discutem essa “força” que o país “vende”, debatendo também que essa família não é nem tão estável, nem tão feliz quanto parece. Os alunos gostam bastante dessas instalações, pois perguntam o nome dos artistas e, aqueles alunos que trouxeram material, escrevem tudo o que a monitora fala.

Conforme avançamos para outras amostras, os alunos vão demonstrando interesse e questionam a monitora. As obras que mais chamam atenção dos alunos são: um quadro com uma figura de uma família tradicional e uma obra toda feita de arame, representando uma sala de jantar. Para explicar a excitação dos alunos, passo a descrever o conteúdo dessas obras. O quadro da família tradicional está presente em livros didáticos chilenos das séries iniciais. Tal figura mostra duas crianças brincando no chão, o pai sentado no sofá, lendo jornal e a mãe servindo a família com bebidas e comidas. O artista mudou a gravura original, colocando cores tradicionais de roupas “camufladas”, como as do exército, atribuindo um sentido de “disfarce” de família feliz...

Já a segunda obra, feita de arame, apresenta uma sala de jantar — com mesa e cadeiras — posicionada em cima de um grande vidro, razoavelmente fino, dando uma sensação de instabilidade, fraqueza. O local de reunião familiar por excelência estava posto em xeque...

Essa segunda instalação é a que os estudantes mais requisitam a atenção da monitora. Entretanto, não são necessárias muitas informações para que os estudantes percebam os significados presentes na obra.

Uma obra chilena que desperta a nossa atenção (a minha e a dos estudantes) é uma filmagem em que algumas pessoas tentavam esqui

uma montanha coberta de neve. Durante tal filmagem, segundo a monitora, morreram três esquiadores, pois a montanha é extremamente íngreme, sendo assim, com um grau de dificuldade para esquiá-la muito grande. Nessa obra, a discussão levantada pela monitora relaciona-se ao conceito de arte levado ao extremo, em que vale morrer pela obra que se deseja mostrar... Saímos um tanto horrorizados com esse “conceito” de arte.

Após esse roteiro, os alunos estão dispensados. Assim, eles podem olhar as outras instalações do Cais do Porto (México e Argentina) e as instalações da Usina do Gasômetro. Eu me decido por acompanhar a maioria do meu grupo, que permanece no Cais do Porto, para conferir as instalações restantes.

Um novo monitor se dispõe a nos acompanhar nessas duas instalações (México e Argentina).

Conforme o monitor apresenta as obras, ele vai debatendo as impressões delas com os estudantes. Além disso, ele explica o contexto do país, o que é relevante para que possamos entender o significado das produções dos artistas. Dessa maneira, explica que quase todas as obras da Argentina tratam da crise e dos problemas que surgem com ela, por exemplo, a violência urbana. A instalação que mais impressiona os estudantes foi uma série de fotos não publicadas nos jornais, contendo brigas urbanas entre pessoas, entre policiais e cidadãos. Uma foto em preto e branco, em especial, choca-me profundamente. Essa, mostra um corredor de concreto, onde vários “camelôs” estavam dispostos de cada lado, uma mancha de sangue escorria pelo chão, e uma senhora, sentada ao fundo, aparecia com um olhar de indiferença... O sangue parece integrar o cotidiano.

A violência urbana aparece, ainda, em várias obras do México, como o “Fusca envidraçado” — uma das obras mais criticadas e elogiadas da Bienal. Nessa obra, o artista passou “massa corrida” e depois pedaços de vidros por todo o carro (como podemos observar em nos topos de alguns muros). Essa obra discute o “máximo” da segurança, quando o objeto que queremos manter longe dos assaltantes, torna-se inalcançável também para nós. Outras obras do México trazem painéis com fotos dos muros e das grades presentes em suas cidades, mostrando a estética dessas cercas contemporâneas que mantêm presos os moradores, para sua própria proteção. A geometria das grades e os coloridos dos muros apresentam-se como uma tentativa de “amenizar” aquele aspecto de prisão que construímos ao tentar nos proteger...

Essa é a última instalação observada por mim e por alguns estudantes. Já é quase meio dia, e todos começam a se dispersar. Entendo, agora, o motivo das roupas “descontraídas” dos estudantes, quase todos combinaram de sair após o passeio. As professoras também vão embora, pois têm compromissos após o almoço, provavelmente aula.

Nessa aula “fora” dos muros, apareceram corpos diferentes dos que compõe o dia-a-dia escolar. Não só o corpo dos alunos era outro, um corpo “de passeio”, com direito a batons, cabelos arrumados, sem os tradicionais apetrechos “escolares”, como mochilas e pastas, mas também outros corpos interpelaram nossos corpos,

inscrevendo-nos de diferentes formas, articulando-se às nossas inscrições ou chocando-se com elas. Tais intervenções geraram, provocaram sentimentos — revolta, alegria, cansaço, etc. —, seja pelas denúncias de algumas obras, seja pelo conceito de arte, seja pela conformidade dos corpos com situações cotidianas presentes nas obras dos artistas...

Isso se tornou presente nos corpos: *esfomeados*, que protestam por melhores condições de vida, seja numa instalação do Uruguai, em que o artista questiona o assistencialismo do governo, ou melhor, a qualidade de comida distribuída à população carente do país, seja numa instalação do Brasil, em que o protesto ficou por conta dos estudantes ao se indignarem com o desperdício de comida para uma obra que, para eles (e para mim), não fazia sentido...; *desconfiados da tradicional família*, que mostram as suas instabilidades e fantasias camufladas, como nas instalações chilenas, em que não é preciso a representação “física” dos corpos, pois o símbolo da união familiar — a sala de jantar — parece frágil e apoiado em “solo” quebradiço; *fragmentados*, como nas instalações brasileiras, em que as representações de “DNAs” e a fita com os fios de cabelo, exploram o tema “corpo” de diferentes modos; *mortos* pela e para a arte, como no vídeo apresentado na instalação chilena, em que três pessoas morreram até que a produção daquela “obra” estivesse pronta...; *acostumados à violência*, que mostram o descaso com o sangue que escorre pelo chão cotidianamente, como na foto dos camelôs na Argentina; *cercados por muros*, como na instalação mexicana, que procuram uma estética com cores e formas em suas prisões individuais, na tentativa de amenizarem o “sufocamento” causado por elas; *violentados* por aqueles cuja função social seria a proteção, como nas fotos jornalísticas do cotidiano argentino...

Assim, passeamos por diversos corpos, presentes “fisicamente” ou não, mas que mostravam muito mais do que arte: ensinaram história, política, economia, entre outras coisas, através da arte.

Todavia, essa aula “extramuros” e seus prováveis ensinamentos foram vistos como passeio. Foi possível perceber isso pela forma como os alunos chegaram no Cais do Porto e, especialmente, pela ausência (em quase todos) de materiais escolares. Ainda assim, esse espaço de passeio, essa atividade, pode ser pensada com um significado “duplamente” cultural.

Por um lado, esse espaço foi marcado pela escola como “cultura” no sentido de ser uma exposição de arte, onde foram mostradas — talvez — as obras de alguns dos

mais importantes artistas, da América do Sul, da nossa época. Esse entendimento de cultura pode ser visto como, ainda, pautado na visão de “alta” e “baixa” cultura, quando se escolhe por levar os alunos em algumas exposições em detrimento de outras tantas que acontecem em nossa cidade, ditas e pensadas como “alternativas”, por exemplo. Assim, ensina-se aos alunos quais expressões artísticas são válidas, o que deve ser, se não apreciado, ao menos conhecido... Configura-se dessa forma, um dos papéis da instituição escolar que é o de ensinar aos seus alunos alguns valores específicos de nossa sociedade.

Por outro lado, ao entendermos cultura como as experiências e práticas cotidianas de diferentes grupos sociais ou um “campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (Silva, T., 2003a, p. 133-134), percebemos que a escola também está implicada nessa produção de significados, enquanto campo de luta em que diferentes relações de poder estão envolvidas. Assim, o conhecimento produzido nessa “aula”, mesmo que não seja tomada como tal, pode ser entendido, nessa perspectiva, como um dos elementos que configuram o currículo. Seja por compor uma atividade escolar, seja por produzir significados e saberes.

A discussão que quero trazer, com essa breve análise, refere-se aos modos possíveis de se aprender hoje. Na contemporaneidade, as fronteiras entre diferentes tipos de conhecimentos, saberes e práticas encontram-se nubladas; há uma maior possibilidade de transitar por diferentes espaços e tempos. Pode-se perceber isso na instalação da Argentina, que nos traz o contexto de um passado recente, de crises e resistências, de crescente pobreza e violência num país que se via como uma economia “estável”, e uma população que possuía uma boa qualidade de vida e, agora, se vê numa situação mais delicada. Ao mesmo tempo, nessas exposições, aparecem diferentes campos de saber imbricados, à arte. Borrando, assim, os limites “fixos” de diferentes “ciências” e campos de conhecimentos: Geografia, História, Biologia, economia, política, arte, fotografia, desenhos, etc.

A escola também “passeia” por essas novas formas de aprender e ensinar, como coloca Silva, T., (2003a), hoje podemos pensar tais instâncias de produção, “escola” e “cultura”, como intimamente imbricadas,

se é o conceito de cultura, que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais

também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa (idem, p. 139).

No entanto, a instituição escolar, no caso observado, ainda trata tais “mundos” como diferentes. Ou seja, o que aconteceu naquela visita à Bienal de Arte foi uma *visita*; não uma *aula*. Os saberes produzidos naquele dia não retornam à escola como conhecimentos válidos para discussão, aprimoramentos ou objetos de novos estudos em sala de aula. Mais uma vez, parece que aquelas experiências adquiridas numa aula “extra-muros” foram desconsideradas: as marcas que aquelas cenas/obras deixaram nos corpos dos alunos não voltam, depois dessa jornada, para o âmbito escolar... O dia após ao “passeio” é apenas mais um dia de aula, em que os corpos marcados pela arte voltam a ser escolares e ponto final.

Cena 2: Dos corpos da tarde e da noite ou dos cheiros noturnos...

Já são quase 19 horas, o sol ainda está alto, pois já estamos no horário de verão. Normalmente, a essa hora já não têm mais crianças na escola, mas hoje deve ser um dia especial, pois algumas crianças estão tendo aula de dança gauchesca. Eu cheguei no final da aula, a música ainda ressoava pelo pátio interno da escola. Alguns pais e mães acumulavam-se em volta dos pequenos — uns admiravam os passos descoordenados dos filhos, outros os esperavam ansiosos para irem embora... Os professores também, vez ou outra, saíam da sua sala para observar a criançada.

Nos momentos finais da aula, enquanto os pequenos se despedem da professora e dos colegas, saindo com seus pais e mães, os alunos do noturno começam a entrar na escola. O “cheiro” da escola começa a mudar. Sim, o cheiro “mesmo”, marcado pela fumaça dos cigarros que chega com os alunos do noturno.

Alguns alunos chegam de carro, de carona com os pais, amigos ou namorados, enquanto outros chegam de ônibus ou vêm caminhando. Como saber de onde chegam? Pelas roupas, às vezes, podemos ter algum palpite. Alguns alunos vestem-se mais formalmente, com calças, camisas, sapatos e sandálias sociais, trazendo seus materiais em pastas; outros chegam de tênis, calças *jeans*, camisetas coloridas, com seus cadernos e livros dentro de mochilas, enfim, diferentes pessoas entram na escola, vindos de diversos lugares... Ao passarem pelo portão, todos recebem o título de aluno. Entretanto, ainda que possuam o mesmo nome, eles ocupam os espaços da escola de formas distintas.

Conforme vão chegando, os alunos se encaminham para suas salas de aula e deixam seus materiais em cima das classes. Uns permanecem ali, estudando, lendo, conversando com colegas. Outros vão para o pátio ou para as quadras de esportes, localizadas nos fundos da escola.

Os rapazes quase sempre chegam e tentam pegar um lugar na fila do “pingue-pongue” — que hoje, em função das danças, ficou um pouco prejudicado.

Já as gurias não entram na fila do pingue-pongue. Elas “podem”, mas isso raramente acontece. Somente uma “aventureira” entra nesse espaço marcado pelos meninos e, mais, ela joga bem, permanecendo várias rodadas na mesa. Em sua maioria, as meninas se distribuem ao redor das mesas, nos bancos, cadeiras e escadas do pátio. Elas ficam ali, conversando, fumando um cigarro antes da aula começar...

Toca o sinal para a entrada na sala de aula, mas são poucos os corpos que se movimentam em sua direção: parece que nada aconteceu (e digo isso em relação aos professores também, pois não se vê ninguém sair da sala, pelo menos nos primeiros minutos...).

Aos poucos, passados uns cinco minutos, começa um pequeno deslocamento dos estudantes, ficando apenas os que estão na mesa de pingue-pongue. Passados dez minutos do toque do sinal, a vice-diretora percorre o pátio “intimando” os remanescentes a irem para as suas aulas.

E o silêncio toma conta da escola...²³

²³ Anexo 2, p. 2-4, com modificações.

Cena 3: O silêncio da aurora...

São quase sete horas da manhã, a escola está vazia e silenciosa. Há, apenas, poucos alunos e funcionários circulando pelo pátio.

A secretaria ainda está fechada. As salas de aula do segundo pavimento também estão fechadas, assim como o bar e o xerox. Nada de pingue-pongue, nada de quadra de esportes, “muita briga” — segundo uma funcionária.

Conforme os alunos vão chegando, devagarzinho, a escola vai ganhando vida, os grupos de amigos vão se encontrando, sentando-se junto para conversar. A conversa da manhã é bem baixinha, parece-me que os alunos — e suas vozes — ainda estão dormindo. Nenhum movimento “brusco”, nenhuma brincadeira “agitada”, apenas colegas e amigos conversando.

Eu estou sentada numa cadeira em frente à secretaria. Esta posição me dá uma visão bem ampla do pátio, embora qualquer lugar ao seu redor possibilite vê-lo praticamente em sua totalidade. Enquanto escrevo, três alunos se aproximam, dois sentam-se ao meu lado, em duas cadeiras que estavam vazias, e o terceiro fica em pé. Faltam alguns minutos para tocar o sinal.

Os três meninos começam a conversar, combinando, rapidamente, como apresentarão o trabalho de hoje, dividindo as “partes” entre eles: “eu apresento a vida, tu a obra e ele apresenta a poesia do cara, e era isso, o outro [que ainda não chegou] vai falar sobre simbolismo”.

O sinal bate e muitos alunos ainda aguardam. Aparentemente, alguns professores ainda não chegaram.

A maioria dos alunos, bem como os professores, chegam após o primeiro sinal bater. A supervisora passa pelo pátio “arrecadando” os alunos que ainda não se encaminharam para suas salas de aula. A movimentação é muito mais rápida pela manhã. Em seguida, todos já estão nos seus devidos lugares.

E volta o silêncio...²⁴

Os sujeitos chegam na escola trazendo, em seus corpos, inscrições. Neles se encontram

o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (Foucault, 2002b, p. 22).

Entretanto, ao passarem pelo portão da escola, esses sujeitos tornam-se membros de uma categoria: “alunos”. Ao serem vistos dessa forma, “independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades”

²⁴ Anexo 2, p. 5-7, com modificações.

(Dayrell, 2001, p. 139). Ao ingressarem naquele espaço, os sujeitos “ganham” significados específicos, configurando-se como alunos. No entanto, esses estudantes também são inscritos em outras instâncias culturais de formas diversas, tais como homens, mulheres, jovens, trabalhadores, pais, mães, filhos, irmãos... Essas marcas não somem. Porém, ao passarem pelo portão da escola, eles ingressam num outro conjunto de práticas que, ao inscrever suas subjetividades, vai constituindo novas identidades.

Nesse sentido, Norbert Elias, ao comentar sobre a relação entre a sociedade e o indivíduo, dirá que cada pessoa depende, desde que nasce e cresce “nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe” (Elias, 1994, p. 21), entre outras coisas. Os alunos, portanto, ao entrarem na escola não perdem, ou seja, não deixam do lado de fora do portão essa rede de relações, pois

cada pessoa singular está presa; está realmente presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo das cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que os prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes (idem, p. 23).

Os corpos que chegam na escola passam a ocupar determinados “papéis”: quem (não) “pode” jogar pingue-pongue, quem (não) pode entrar em determinados lugares (sala dos professores, direção, etc), quem (não) pode fumar... Nesse lugar, as regras funcionam de forma sutil, nem sempre fixas, constituindo-se na relação cotidiana entre os sujeitos e o espaço escolar, sejam as regras institucionais, sejam as regras criadas pelos estudantes no seu cotidiano. Um exemplo disso, talvez, seja a mesa de pingue-pongue, que é um local ocupado pelos homens, onde às mulheres resta, apenas, sentar ao seu redor e observar o jogo. Somente uma aluna rompe com essa regra, que não é falada, nem escrita em nenhum lugar. Porém, é possível identificar tal regra inscrita nos corpos femininos e masculinos, indicando o espaço destinado a cada corpo...

Assim, da mesma forma que os estudantes são marcadamente diversos, múltiplos, a escola também não é a mesma nos diferentes turnos...

Se, por um lado, a escola tem propósitos e intencionalidades direcionados aos indivíduos que a freqüentam, inscrevendo seus corpos e disciplinando-os através de técnicas muito precisas; por outro, vemos, em seu cotidiano, “transgressões”

individuais de tais mecanismos, resistências localizadas a esse “poder disciplinar”²⁵. Penso que a movimentação dos alunos ao bater o sinal para o início da aula, conforme as descrições das cenas, pode, às vezes, ser pensada como uma resistência. Dessa forma, os estudantes da noite, principalmente aqueles que estão jogando pingue-pongue, “esticam”, ao máximo, sua permanência na mesa, não indo para suas salas. Quando todos os outros corpos já se direcionaram para as aulas, a vice-diretora percebe aqueles que ainda estão jogando e manda-os para suas turmas. Mesmo que não consigam “fugir” da aula, esses estudantes conseguem prolongar, pelo menos um pouco, seu entretenimento... Assim, não entendo a resistência como uma “libertação” dos poderes exercidos nos estudantes. Todavia, quero enfatizar que tais sujeitos não são passivos a esse poder, sua constituição — como mais ou menos disciplinados, nesse caso — se dá na relação, muitas vezes, em embates, entre os sujeitos a serem disciplinados e os “disciplinadores”. Foucault, ao discutir numa entrevista a questão do “sujeito passivo”, usa o exemplo da loucura, falando que:

se é verdade, por exemplo, que a constituição do sujeito louco pode ser efetivamente considerada como a consequência de um sistema de coerção — é o sujeito passivo —, [... entretanto] o sujeito louco não é um sujeito não livre²⁶ (...), o doente mental se constitui como louco em relação e diante daquele que o declara louco (Foucault, 2004a, p. 275).

Assim, os alunos constituem-se como disciplinados ou não, na relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos nessa prática disciplinar. Além disso, o aluno também age sobre si, submetendo-se ou resistindo às estratégias disciplinares ali atuantes.

Embora a escola configure-se num arranjo de elementos mais ou menos “fixos” como o seu nome, a sua localização, a sua arquitetura, etc., outros fatores vão adquirindo significados diversos conforme os momentos, as circunstâncias, as pessoas... Durante a manhã e a noite, nessa escola, funciona o Ensino Médio, à tarde, somente o Ensino Fundamental. Esta não é a única diferença que quero marcar. O lugar é o mesmo: as paredes são aparentemente iguais, assim como os funcionários da biblioteca, do bar, do xerox, e alguns professores, que estão presentes em mais de um turno. O que quero enfatizar é: não é a “mesma” escola...

²⁵ Discutirei sobre o poder disciplinar mais detalhadamente no próximo capítulo, onde descreverei situações em sala de aula. No momento, apenas assinalo o caráter disciplinador da escola, para comentar sobre seus espaços de forma mais geral.

²⁶ Para Foucault (2004a, p. 276-277), “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres”, como no caso do poder disciplinar, ainda segundo o autor “se um dos dois [sujeitos] estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade”.

Nessa perspectiva, os significados são outros em cada turno, ou seja, os significados atribuídos pelos corpos que ali circulam diferem, visto que a utilização dos espaços na escola e as práticas que ali acontecem são diferentes, assim como o cheiro da noite... De acordo com a descrição das cenas, não só os corpos noturnos e matutinos ocupam de forma diferente os espaços da escola. Do mesmo modo, ela os recebe de outras maneiras... Os estudantes da manhã, ainda adormecidos, chegam quase no horário em que a aula começa, enquanto os estudantes da noite chegam despertos e, muitas vezes, bem antes do início de suas atividades “escolares”. Durante a manhã, a escola aguarda seus alunos em grande silêncio, poucos espaços estão “abertos”, normalmente a secretaria e a sala dos professores, enquanto o bar, a biblioteca, a direção, entre outros espaços, ainda permanecem de portas fechadas. No início da noite, quando os alunos chegam para suas aulas, ainda se escuta a algazarra dos pequenos correndo e dançando pelo pátio central; a mesa de pingue-pongue torna-se um dos centros de atenção, possuindo uma considerável fila de estudantes. Simultaneamente, há uma grande movimentação de pessoas, seja dos professores entrando ou saindo da escola, seja dos pais buscando ou trazendo seus filhos.

Essa “grande” ou “pequena” movimentação, dependendo do turno que se está observando, ocorre principalmente no pátio da escola. Num nível mais baixo, em degrau, e no centro de corredores que levam para as salas administrativas — direção, vice-direção, coordenação pedagógica, sala dos professores, biblioteca, secretaria... —, encontra-se o pátio. No andar superior, subindo as escadas, estão as salas de aula que também se ligam a um corredor que “circunda” o pátio. Essa arquitetura o posiciona no centro de todos os olhares, dando-lhe uma visibilidade total. Porém, como diz o dito popular, a “recíproca não é verdadeira”, uma vez que, do pátio, mesmo com as portas das salas de aula e das salas administrativas abertas, temos uma visão muito ínfima do que está dentro de tais “compartimentos”.

Nesses espaços, demarcam-se os lugares, onde ficam os alunos, os professores, a diretora, as supervisoras escolares, etc. Alguns desses sujeitos podem transitar livremente pelos diferentes espaços; outros — mais especificamente os alunos — somente ultrapassam os “compartimentos” com portas fechadas através de autorização prévia. Não é preciso que essa “regra” seja expressa ou repetida a todo o momento, pois a porta está lá “falando”: “ O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele” (Viñao-Frago, 1998, p. 64).

Viñao-Frago (1998), ao comentar sobre a arquitetura escolar diz que o “espaço jamais é neutro: (...) ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (p. 64). Assim, pensando o espaço escolar como constituidor e constituído nessas relações, podemos dizer que sua arquitetura não é neutra, casual, ela possui uma função específica: “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (Escolano, 1998, p. 26). Ali é um espaço de aprendizagem, de disciplinamento dos corpos, de fabricação de subjetividades...

Para discutir essa disposição de total visibilidade de um espaço, Foucault (1999; 2002a) nos traz o Panopticon de Bentham²⁷. Essa arquitetura, comenta o autor, é um dispositivo que possibilita “ver sem parar e reconhecer imediatamente” (Foucault, 2002a, p. 166). Tal mecanismo descentraliza o poder, à proporção que torna possível a qualquer sujeito exercê-lo. O poder, portanto,

tem seu princípio não tanto numa pessoa quanto numa certa distribuição concertada dos corpos, das superfícies, das luzes, dos olhares; numa aparelhagem cujos mecanismos internos produzem a relação na qual se encontram presos os indivíduos (Foucault, 2002a, p. 167).

Assim, tal visibilidade efeitos gera nos estudantes, ainda que sem o olhar “constante”, o que não é preciso, pois, a qualquer momento, sem aviso, o poder é exercido. Dessa forma, ao ser incorporado o par “ver-sem-ser-visto” no cotidiano escolar, cada um sabe “seu lugar” e como se portar ou não ali (Veiga-Neto, 2000).

Ao falar da arquitetura da instituição escolar e dos mecanismos de visibilidade que ali funcionam, não estou pensando o Panopticon como uma lógica que deve ser simplesmente “transposta” para o espaço escolar. Ao contrário, penso que, nos dias de hoje, tal técnica de tornar os corpos visíveis ainda se encontra presente nesse espaço, não em seu detalhe arquitetônico, tal como Bentham planejou, mas em suas intenções e seus efeitos. Dessa forma, o que permanece não é o Panopticon, mas o “esquema panóptico” que, como nos traz Foucault (2002a, p. 171), “sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada”.

²⁷ Foucault, em *Vigiar e Punir*, descreve tal arquitetura: “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. (...) tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível” (Foucault, 2002a, p. 165-166).

Entretanto, não importa somente manter os corpos sob uma vigilância “contínua”, mas transformar tais espaços — como o pátio, por exemplo — em espaços úteis, onde diferentes estratégias são articuladas. Em relação ao turno da noite, a mesa de pingue-pongue e as quadras de esportes podem ser pensadas como uma tática de manter aqueles corpos, que chegam “cedo” na escola, ocupados. Ou melhor, funcionam como uma tentativa de não deixar os corpos ociosos; assim, esses “lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 2002a, p. 123).

Todavia, essa pálida, opaca e cinza arquitetura é ressignificada diariamente pelos sujeitos que por ali transitam... Não é porque a sala dos professores é “proibida” para os alunos, que a “invasão” eventual deixa de ocorrer. Não é porque a escada foi feita para subir e descer que ela não vai ser usada de assento. Apenas para citar algumas amenidades do cotidiano...

Segundo Dayrell (2001), a escola “tem uma multiplicidade de sentidos” (p. 144), não podendo ser tomada como universal, única. Além disso, para o autor, entender a escola como multiplicidade

implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (idem, ibidem).

Assim, a escola é outra não só quando mudam os turnos, como já foi comentado, mas também quando mudam os sujeitos. Cada estudante tem expectativas diferentes em relação à escola. Os alunos a procuram para diversos fins e produzem variadas significações para o que entendem como uma boa aula, um bom professor, a importância dos conteúdos, etc. Nas entrevistas, eles se referem a tais diversidades:

Sobre suas vidas:

Po (aluno do noturno): “Meu dia começa às seis horas da manhã e termina a uma. Fica meio complicado de conciliar o trabalho e a escola. Eu trabalho numa empresa de comércio exterior; eu entrei como Office-boy e fui crescendo. É muito cansativo. A gente chega aqui muito cansado, não digo o físico, mas o mental fica prejudicado. (...) Se tu for comparar a noite com a manhã e a tarde é bem diferente. De manhã, eles têm mais tempo para estudar. Se olhar na nossa turma, aqueles que não trabalham estão um pouco mais adiantados do que os que trabalham. Porque o tempo que nos toma o trabalho, eles estão estudando. Mas é assim, a vida é feita de desafios, e tem que trabalhar, tem que estudar, né? Não é bem assim, só estudar e deu. Se eu só

estudar eu não vou ter dinheiro para a passagem... Eu dependo das minhas pernas para caminhar e não de outras pernas, né?"

Ce (aluno da manhã): "Eu não trabalho, vou começar ano que vem [o cursinho], e vou fazer vestibular para engenharia civil".

Jo (aluno da manhã): "Eu trabalho, faço sites na Internet e quero fazer vestibular para engenharia da computação".

Sobre o que fazer depois da escola:

Lh (aluno do noturno): "Eu não [quero fazer vestibular]. Quer dizer, eu pretendo terminar o colégio e mais adiante, de repente, tentar alguma coisa, mas agora no momento não".

Sa (aluna do noturno): "Eu quero fazer técnico também, porque faculdade, sei lá, é outra realidade, (...) na verdade quem faz faculdade é filhinho de papai, porque mesmo na UFRGS, tu tens que ter tempo, porque tem aula em mais de um turno, então tu não trabalha. E aí, como é que eu vou fazer, meu pai não vai me bancar. E na PUC, na ULBRA, eu não tenho como pagar. Eu quero técnico".

Ci (aluna do noturno): "A gente sabe que um técnico não é tão valorizado quanto uma faculdade, mas se forma mais rápido. Agora se eu fizer a faculdade eu não vou poder morar sozinha, eu vou depender do meu pai por mais cinco anos, e ele vai ter que ficar pagando. Vai ter aquela coisa: "ai por que eu pago não sei o que, e pago não sei o que". Tem como trabalhar e fazer um técnico, agora, vai trabalhar e fazer uma faculdade? Demora muito mais tempo!".

Br (aluna da manhã): "[Quero fazer vestibular, mas] eu não sei se faço cursinho com o terceiro ano ou se eu termino o terceiro e depois faço o cursinho".

Essas falas nos mostram diferentes pessoas, vivenciando a escola de formas variadas... Alguns vêem a escola como um passo para a faculdade. Para outros, os corpos noturnos, em sua maioria, um curso universitário não parece estar nos planos, pelo menos, por enquanto. No turno da manhã, somente um aluno entrevistado disse não ter interesse em cursar faculdade; todos os outros não só afirmaram que irão fazer, como a maioria já decidiu o curso na qual irá se inscrever no próximo ano. Para esses estudantes, a dúvida mais freqüente é em relação ao cursinho pré-vestibular — fazer ou não no próximo ano. Alguns estudantes da noite não apontaram nem um curso técnico como próxima etapa, mostrando que, por ora, a escola deve dar conta de seus planos. Diferentes interesses estão atravessando seus planos futuros: família, dinheiro, mercado de trabalho, vontade de ser "independente"...

Os significados da escola e de seus espaços também são construídos nos diferentes momentos em que o período letivo se encontra...

Cena 4: Do silêncio da manhã à busca insana dos alunos aos professores...

Mais um dia de observação da entrada na escola. Resolvi chegar um pouco mais perto do início da aula. São quase 7:30 da manhã, por enquanto a entrada dos alunos está bem calma, os estudantes vão entrando e direcionam-se para suas salas de aula. A maioria fica por lá mesmo, enquanto alguns alunos vêm para o pátio e ficam conversando baixinho.

Após bater o sinal, os alunos rapidamente vão para suas salas de aulas, assim como os professores. Em seguida o pátio está vazio e silencioso.

Direciono-me para a sala dos professores, aguardando alguns movimentos posteriores na escola, como o intervalo. Antes disso acontecer, três alunas do terceiro ano invadem a sala para entregar a camiseta de sua turma para uma professora e para a coordenadora também.

O bar ainda está fechado, mas há um burburinho “incomum” (pelo menos para mim) no pátio. Parece que é de uma turma que está sem professor. Momentos depois, fico sabendo que a semana de recuperações está para começar e os alunos não conseguem segurar a ansiedade, tentando escapar das salas de aula para procurar os professores das disciplinas pendentes.

Aos poucos, a agitação começa a aumentar por causa dessa “busca” dos alunos. Os estudantes que não estão em recuperação também não conseguem permanecer nas salas de aula, prestando atenção num assunto que não terá mais “utilidade”.

Os corredores, depois das 8:30, começam a ficar cheios de alunos conversando, procurando, implorando, fugindo dos professores...

A sala dos professores, aos poucos, começa a ficar infernal: o que a alguns minutos era um santuário da calma, silêncio e monotonia extrema, vira um cenário de lutas, com professores tentando corrigir provas, e alunos entrando e saindo (e na maioria das vezes, sendo expulsos da sala), gritando atrás dos professores...

Os professores começam a reclamar, uns para os outros: “não nos procuram o ano inteiro, agora todos vêm nos procurar!”.

O bar abriu perto das nove horas. Bar cheio, Xerox vazio...

No pátio, a aglomeração dos alunos é grande.

Decido sair da sala dos professores e observar essa movimentação no pátio. Um grupo de meninas senta-se ao meu lado. Depois de alguns instantes chega outra, rindo, e comenta que na sua sala de aula, há duas pessoas sentadas, e a professora está passando conteúdo no quadro.

O barulho aumenta em proporções impressionantes, acho que há poucos alunos em sala de aula. Em uma das salas, está acontecendo uma festinha, com música e tudo mais.

Na porta da sala dos professores há uma fila de alunos. Cada um espera sua vez para entrar no santuário “proibido” e ser, conseqüentemente, expulso de lá...

Às 9:40 da manhã, muitos alunos já estão de pasta ou mochila a tiracolo, fazendo hora para irem para casa...

Mais do que em qualquer outro momento (pelo menos dos observados por mim), no final do ano a escola se ressignifica. Festa para uns, preocupações para outros! Quem já passou, comemora o início das tão esperadas férias, quem “deve” notas, permanece nas salas ou tenta capturar os professores das disciplinas pendentes. Numa lógica de mercado, mais do que conhecimento, naquele momento, o que está em negociação para os estudantes é o seu tempo, mais precisamente um ano. A “moeda corrente” é a nota, paga ou não pelos professores, dependendo não só do conhecimento que o aluno “vendeu” durante o ano, visto que o saber “deixa de ser para si mesmo o seu próprio fim; perde seu ‘valor de uso’” (Lyotard, 2002, p. 5) e torna-se mercadoria, valor a ser negociado, mas também de todo o esforço do estudante para conseguir pelo menos o mínimo para ser promovido, ou melhor, passar de ano... (Dayrell, 2001; Santomé, 1998). Dessa forma, como os próprios estudantes afirmam, seu interesse nas atividades propostas pelos professores não é (ou não é somente) aprender, mas ganhar “nota” passar de ano — o pagamento por seu trabalho:

Br (aluna da manhã): “Tem que valer nota! Pra gente o que mais importa é a nota! Se não entendi ó, não tô nem aí! Mas fui bem, tirei nota boa! Se eu não to precisando de nota, eu tô passada já...”

Lh (aluno da noite): “[Quando questionado sobre qual a relação entre o conteúdo e a vida dele] É para mim até é bom, porque dá uma iniciativa para a professora (...) isso é bom né? Esse ano é a primeira vez na minha vida que eu vou passar por média. Tem que ver a realidade”.

Na sala dos professores, diferentes projetos aparecem: os alunos do terceiro ano entram no “santuário proibido” para se despedir de seus mestres, convocá-los para a formatura, vender camisetas da turma; enquanto uns estudantes tentam entrar na sala dos professores para pedir ou implorar nota, outros tentam negociar trabalhos atrasados; há também aqueles que ultrapassam a porta proibida para saber sobre suas notas, fazer a contabilidade com os professores, para saber se passaram de ano ou se ainda, estão com alguma dívida. Os professores, por outro lado, passam por um momento de tensão: correção de provas, aprovação/reprovação de alunos, tentativas de fuga de estudantes “pidões” de nota...

Essas são as cenas da última semana de aula. Há uma movimentação incomum, se comparada a outras manhãs nas quais o silêncio impera. Os corpos ali também são/estão diferentes, pois os corpos matutinos não estão descontraídos porém sonolentos, como costumam ser/estar. Ao contrário, estão despertos, agitados, seja pela alegria, seja pelo desespero da última hora... Aqui, o panóptico, por exemplo,

parece funcionar pouco, ou tem seus efeitos reduzidos. Pouco importa se é proibido o acesso a alguns compartimentos. Para os estudantes vale arriscar, correr atrás, ser “expulso”, novamente, daquele espaço...

Assim os significados, tanto da escola, quanto dos sujeitos que a freqüentam, são produzidos diariamente na relação, na vivência cotidiana, nos pequenos acontecimentos do dia-a-dia. Esses vão sendo gerados a partir das combinações de trabalhos de última hora, das danças dos pequenos nos intervalos dos turnos, da fumaça de cigarro que chega com os corpos noturnos, dos pedidos de nota, das festas de despedida...

Dos corpos disciplinados...

Cena 5: Da sutileza da disciplina ou da “cooperação” tornando os corpos dóceis

Hoje é minha primeira observação no turno da noite. Após a minha apresentação, procuro um lugar para sentar — no fundo, onde eu tenha uma visão mais “global” da turma...

Após a chamada, a professora começa o conteúdo novo: genética. Com uma pequena introdução, a professora inicia sua exposição sobre o assunto, perguntando aos alunos ao que esse tema se relaciona. “Sexo” responde um aluno ao fundo; “gênese”, outro mais a frente... Enquanto isso, alguns alunos conversam entre si sobre outros assuntos.

Com essas respostas a **professora** “termina” o momento de questionamentos e inicia a explicação, num tom de conversa:

“Isso é algo muito importante: transmissão dessas características, que nada mais é, em Biologia, o que a gente chama de hereditariedade. A transmissão de características de uma geração para a outra. Vamos ver então esses termos”.

Continuando a explicação a **professora** comenta a importância de alguns termos para o conteúdo de genética. Assim sendo, ela constrói seu argumento para, em seguida, colocar uma lâmina contendo um “vocabulário genético” no retroprojektor.

Um crescente “burburinho” começa entre os alunos... Reclamações, lamúrias, enfim, um protesto, uma tentativa de convencer a professora de que não é necessário copiar o que está escrito na lâmina. Novamente a **professora** argumenta sobre a importância de ter no caderno tais termos, e que ela vai explicar um por um...

“Toc, toc, toc”: tem alguém batendo à porta...

É a vice-diretora, que entra no momento em que a **professora** tenta convencer os estudantes a copiarem o que está escrito na lâmina. A interrupção na aula é um pedido de “socorro”. Faltou professor em outra turma e ela deverá dar aula nas duas turmas ao mesmo tempo.

A **professora** desculpa-se com a turma pela sua ausência e pede compreensão:

“Vocês têm que colaborar porque eu vou para a outra turma agora. Eu vou ter que ir para lá. Eu vou colocar a lâmina aqui, quem acha melhor copiar, senta aqui perto para copiar melhor; quem acha melhor que alguém dite, a **Mn** se dispôs a ditar o conteúdo”.

Assim, essa turma fica sem professora, para que outra não fique...

Os alunos fazem uma breve discussão sobre a necessidade da aluna ditar o que está escrito na lâmina. Finalmente, todos concordam que é melhor com ditado, e, quem quiser, que se sente na frente e copie!

Silêncio... Ouve-se a voz da aluna, que dita o conteúdo para os colegas. Há um burburinho, nada que chegue a atrapalhar, de dois estudantes à minha frente, **Ts** e **Mo**, que preferem conversar a copiar. Eles falam sobre praia, férias, sol... Nada de alelos, cromossomos e outras “coisas” mais.

Duas alunas também preferem não copiar, elas encontram-se sentadas próximas à janela. Uma delas, **Ci**, fica lendo um catálogo de ofertas de um

supermercado, enquanto a outra, **Mi**, mandando mensagens pelo celular. Apesar desses quatro estudantes não estarem prestando atenção, eles também não atrapalham os demais colegas, pois permanecem sentados em seus lugares, conversando bem baixinho. (...).²⁸

Cena 6: Da sutil ameaça da prova ou quando o pedido submete os corpos

O tema dessa manhã é embriologia. Nas aulas anteriores, a **professora** elaborou com os estudantes um trabalho sobre aborto. Hoje, após cerca de três aulas tratando de outros assuntos, ela retoma os “conteúdos”... Segundo ela, a turma está atrasada, pois tem todo conteúdo da genética para estudar ainda.

A professora faz a chamada e, enquanto isso, a turma segue conversando bastante. Alguns alunos caminham pela sala de aula, conversando entre si, todos estão bem agitados. Noto que uma das alunas recolhe uma folha de papel dos colegas. Fico sabendo, depois, que tal “papel” é uma autorização que os pais deveriam assinar para que eles pudessem ir a um passeio, que será realizado amanhã. O prazo final para entregar a autorização é hoje.

Um dos alunos, **Pc**, pergunta onde parou o conteúdo, pois ele já está perdido. Ela deixa que a **professora** precisava para terminar com a agitação — duas alunas caminham ainda pela sala recolhendo as autorizações dos colegas, que deverão ser entregues na direção — e começar com o ditado. No início da aula, a professora comentou que ditaria o conteúdo e depois explicaria tudo.

Antes de começar o ditado, ela responde a pergunta do aluno **Pc**, dizendo que, na última aula, eles tinham visto a blástula. Quando a **professora** começa a ditar o texto, os alunos, aos poucos, vão acalmando-se e ficando em silêncio, copiando tudo o que ela fala. Uma das alunas, simultâneo à escrita, manda mensagens e conversa no celular.

Durante o ditado, quando aparecem palavras novas ou mais complicadas, a professora as escreve no quadro-negro, a fim de que os alunos não se confundam (as palavras escritas no quadro pela **professora** estarão, a partir de agora, sublinhadas):

“Vamos lá, pessoal, que a gente está atrasado na matéria. Vamos guardar o jornal, vamos guardar as revistas, por favor:

... Depois da blástula acontece a gastrulação.

Vamos lá: terminada a formação da blástula — blástula, com “B” —, inicia-se a gastrulação, onde as células continuam a se dividir e passa a ocorrer um aumento do volume do embrião. No final, da gástrula.”

(...).

A professora segue o ditado, fazendo algumas paradas para explicar o que ditou anteriormente. Os alunos permanecem num silêncio absoluto, sem conversa. Todos estão sentados, olhando para o caderno, segurando seus lápis e canetas e esperando as próximas palavras da professora...

Em determinado momento, o barulho fora da sala de aula começa a perturbar o ditado. A **professora** resolve fechar a porta, e a aluna **Br** pede aos gritos, para que a porta permaneça aberta... A **professora** olha

²⁸ Anexo 3, p. 2-5, modificado.

para ela bem séria e diz: "que é isso Br? Controla teus hormônios!". E segue o ditado.

(...)

Seguindo o ditado, os alunos ficam em dúvida quando aparece um exemplo de animal cordado — o anfioxo. Quem, afinal, é esse animalzinho? A **professora** interrompe o ditado e começa a tentar explicar a importância de estudar esse animal, mesmo sem conhecê-lo muito bem. Os alunos, até então quietos e escutando a professora, começam a conversar.

Ela pede silêncio...

"Gente! Por favor, olha a conversa. Nós estamos atrasados com a matéria, eu não fiz prova até agora. Vou fazer? Vou... Não tem como escapar. Nós temos que economizar o tempo, nós temos só um mês de aula, quem vai se prejudicar são vocês. Tem toda a genética ainda para ver... Então vamos terminar isso aí."

A turma vai se acalmando, volta a ficar em silêncio para que a **professora** termine de ditar e explicar o conteúdo...²⁹

Tais cenas, tão diferentes à primeira vista, apresentam peculiaridades próprias das salas de aula. O silêncio, os corpos sentados virados para frente, alguns um pouco atravessados em suas classes, todos ou quase todos segurando seus lápis e suas canetas, com os cadernos ou blocos de folhas pautadas a sua frente, copiando, escrevendo, esperando a próxima palavra da professora/"monitora"...

Dentre tantas outras características, algumas imperceptíveis, o que estou tentando trazer são alguns efeitos do que Foucault chamou de "disciplina" ou "poder disciplinar". Segundo o autor, esse conjunto de estratégias emergiu a partir do século XVII, não como uma descoberta súbita, mas como a articulação de

uma multiplicidade de processos, muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (Foucault, 2002a, p. 119).

As disciplinas, assim, configuram-se como um conjunto de mecanismos, estratégias de poder, que passam a se articular especialmente no decorrer dos séculos XVII e XVIII, no cenário europeu, tornando-se nesses séculos, "fórmulas gerais de dominação" (Foucault, 2002a, p. 118). Entretanto, esse mecanismo de poder não é exercido pela violência, como por exemplo na escravidão. Segundo Foucault (2002b, p. 8), nessa época se instaurou o que ele chamou de "nova 'economia' de poder", procedimentos/técnicas que, como a disciplina, são "ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (...) do que as técnicas até então usadas e que

²⁹ Anexo 5, p. 17-25, modificado.

repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas (...) e de cara ostentação” (idem, ibidem).

O poder disciplinar toma como seu objeto o corpo. Seu momento histórico,

é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (Foucault, 2002a, p. 119).

Desse modo, o poder disciplinar pode ser visto como uma ação sobre os corpos, atuando de forma sutil, visando ao controle ou à correção das operações do corpo. Essa não se dá de forma violenta, pois “é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa (...) obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (idem, p. 118). Assim, tais mecanismos de poder visam tornar o corpo útil, dócil, produtivo, uma vez que “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (idem, p. 119).

Na cena 5, por exemplo, podemos perceber como o poder a disciplina atua, diminuindo as forças de diferentes formas. Em determinado momento daquela aula há uma tentativa da turma de não realizar a tarefa proposta pela professora (copiar no caderno o “*vocabulário genético*”). Essa tentativa se inverte não pelo grito, nem pela ordem — o que seria, no meu entender, uma ação violenta — e sim, através de um pedido de compreensão. Mais sutil, mais eficiente, mais econômico, tal pedido diminuiu as resistências dos estudantes. Mesmo sem a presença da “mestra”, que deixou um “representante”, a maioria dos alunos pegaram seus cadernos, canetas e lápis e copiaram o que a “monitora” ditava.

Aqui, mesmo entendendo como um movimento de resistência o fato de alguns estudantes não copiarem o que está sendo ditado, a disciplina também está atuando em tais corpos. Estão sentados, ainda que não estejam copiando, permanecem quietos ou falando baixo, para não atrapalhar aqueles que “querem” terminar a lição. Assim, se não são capturados por tal poder em sua totalidade, também não se pode dizer que o poder simplesmente não os atinge. O poder disciplinar atinge a todos, de diferentes formas...

Com estratégias diferentes, a professora da cena 6 também contorna um pequeno movimento de resistência. Quando os alunos começam a apresentar sinais de

cansaço (de copiar, de prestar atenção na explicação, etc.), dispersando-se mais e conversando com os colegas ao lado, ela também usa uma tática diferente do grito ou da força. Uma sutil ameaça, a qual pode nem ser percebida dessa forma, uma vez que o tom não era para “dar medo” aos alunos, mas um aviso, um pedido para que prestassem atenção. Enfim, o tom de alguém preocupada com a formação de seus alunos — e aqui não estou afirmando que ela não esteja preocupada —, que pede sua colaboração em favor deles mesmos. A turma não questiona, não resiste, afinal, é “para seu próprio bem” que estão fazendo aquele esforço a mais.

Em ambos os casos, o poder alcança os corpos, tornando-os dóceis e produtivos naquele momento. Mas não é somente a suave voz da professora que está funcionando como disciplinadora naquele espaço, e aí está a dificuldade de enxergar esse poder. Outras estratégias são articuladas, tão naturalizadas e tão óbvias, que são muito mais difíceis de serem percebidas: quanto mais eficientes, mais “invisíveis”...

Cena 7: Dos usos dos espaços pelos corpos...

Esta cena não é “uma” cena, mas um conjunto de observações, sobre três alunos do turno da noite: **Lh**, **Mn** e **Ta**.

Lh é um itinerante na sala de aula... Circula por diversos lugares, significando-os de distintas maneiras. Entretanto, qual é a relação entre o lugar e a aula?

Aos poucos, fui percebendo que esse aluno em especial — embora outros também agissem assim eventualmente — se sentava em diferentes classes dependendo da aula. Nas aulas expositivas, em que a professora apenas explicava o conteúdo, **Lh** ficava, quase sempre, no fundo da sala com alguns meninos, conversando e copiando o conteúdo. Entretanto, em aulas com exercícios, ele se sentava junto às alunas **Mn** e **Ta**. Tais alunas o auxiliavam nas tarefas que ele tinha dificuldade.

As colegas, que “acolhem” **Lh**, nunca deixam de fazer o que é proposto. **Mn**, em especial, é uma menina quieta, raramente se escuta sua voz. Além disso, é séria, sempre copia tudo, senta-se na frente da mesa da professora e não falta a nenhuma aula, inclusive as últimas aulas do ano, destinadas aos alunos que estão em “recuperação” nas disciplinas. Ela não somente comparece, mas fica estudando, sozinha, em sua classe. **Mn** foi a aluna que se dispôs a ditar o conteúdo na primeira aula que assisti, quando a **professora** teve que se ausentar (cena 5).

Já sua amiga, **Ta**, fala “pelos cotovelos” como diz o ditado popular. Ela interrompe a aula a todo momento, conta piadas, pede, implora explicações quando não entendeu o conteúdo e, aparentemente, se relaciona bem com toda a turma. **Ta** também se senta próximo à mesa da professora, mas ao lado da janela, principalmente se é o último período, pois sempre há alguém que vai buscá-la, normalmente seu namorado ou sua mãe. Ela normalmente comenta com a professora, pedindo que a mesma se apresse para que ela possa ir embora logo que chega a sua “carona”.

O movimento do aluno **Lh** é percebido por seus amigos. Numa determinada aula de exercícios, por exemplo, um deles pergunta (bem alto): “Onde está o **Lh** que ninguém mais vê?”, referindo-se ao silêncio do colega. Ao que ele responde: “É final de ano, tenho que passar, né?”...³⁰

As duas turmas observadas estavam em salas de aula diferentes, uma ao lado da outra. Entretanto, a posição das salas, na escola, é quase a única diferença entre elas, pelo menos quando estão “vazias”. No seu interior, as salas estão na mesma direção, com o quadro-negro na mesma posição, assim como a mesa da professora (de costas para o quadro, de frente para as classes destinadas aos alunos, próxima à janela que dá para a rua). As classes dos estudantes estão todas viradas em direção ao quadro-negro, em filas.

Novamente, trago a questão da arquitetura para pensar que o espaço da sala de aula também não é neutro. Assim como o transcrito anteriormente sobre os corredores, o pátio, a disposição das salas de aulas e salas administrativas, etc., a distribuição dos móveis não se dá ao acaso. O simples fato de haver móveis, e de determinados tipos, indica uma finalidade na distribuição e posicionamento dos corpos que transitam por aquele local. Os espaços destinados aos estudantes foram, ao longo do tempo, se individualizando dentro da sala de aula, permitindo um maior controle dos seus corpos. A vigilância passa a ser mais descentralizada da figura do professor, pois todos podem se ver à medida que os móveis escolares foram diminuindo de tamanho e tornando-se individuais, como coloca Rocha (2000, p. 31):

a carteira escolar que unia e trancafiava vários alunos em filas, impedindo-os de levantar, sair, ir ao banheiro, entre outras coisas, evoluiu, segundo alguns. Poder-se-ia dizer também que atomizou ainda alunos-indivíduos-autônomos. Se antes, unidos nas carteiras, existiam várias dificuldades para os movimentos individuais e o controle da disciplina deveria ser mais rígido, com a individualização das carteiras (mesas ou cadeiras), as dificuldades de movimentação livre no ambiente escolar permanecem, pois todos continuam vigiando os outros e se vigiando em todos os momentos.

Se, por um lado, essa individualização das classes dá mais “liberdade” para os estudantes, que podem se levantar mais facilmente, circular melhor pela sala de aula, por outro, aumenta a visibilidade, de modo que o poder disciplinar alcança os corpos de forma mais eficaz (Rocha, 2000).

A distribuição dos espaços na sala de aula, portanto, não é casual, sem intenções. Ela obedece a uma lógica precisa. Para o bom funcionamento da disciplina, é necessário que os corpos não estejam dispersos — o que dificultaria a circulação do

³⁰ Anexo 3, com modificações.

poder. Dessa forma, é preciso “decompor as implantações coletivas, analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (Foucault, 2002a, p. 123). Os corpos são posicionados de maneira a facilitar a circulação da professora e do seu olhar dentro da sala de aula, potencializando a vigilância e o controle.

Ao posicionar os estudantes — ou as classes e os estudantes — de determinada forma, criam-se condições para que se tenha uma visão da turma, ao mesmo tempo, geral e individual, pois “o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre” (idem, p. 125). Desse modo, definindo-se os lugares e fixando os corpos, tornou-se possível “o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (idem, p. 126).

No entanto, O posicionamento dos indivíduos na sala de aula não possui um sentido de isolamento, mas uma função, uma intenção. A finalidade não é propriamente isolar um aluno em relação aos demais, mas tornar a ocupação de cada lugar (por um corpo) em um espaço útil, ou seja, “que seja rentável ao mecanismo institucional a que esteja ligado” (Fonseca, 1995, p. 62). Assim, a disciplina “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 2002a, p. 125).

Ao entrar numa sala de aula, o estudante encontra ao “seu” dispor cerca de trinta e seis classes para sentar-se. Entretanto, mesmo podendo escolher um lugar, esses espaços têm uma distribuição precisa, organizada. Ali, as classes estão dispostas em seis filas, sendo agrupadas duas a duas, uma atrás da outra e todas voltadas para o quadro-negro, onde se encontra a professora. Dessa maneira, encontra-se em funcionamento uma outra estratégia — “a disciplina, arte de dispor em fila” (idem, ibidem). O número de classes numa sala de aula também não é aleatório; ao contrário, é o exato número de alunos que inicia o ano letivo, por turma. Assim, há tantos lugares quanto corpos para ocupá-los, formando o que Foucault chamou de quadrícula ou cela — em cada classe um aluno, cada aluno numa classe. O quadriculamento desempenha esse “papel” de distribuição dos corpos, pois para o poder disciplinar

importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos (...) a disciplina organiza um espaço analítico (idem, p. 123).

A quadrícula se dá nessa relação corpo-classe, pois o poder disciplinar “não atinge um corpo livre no espaço (...) o que esse poder microfísico atinge é, antes, uma célula; e ali há um corpo a ocupá-la. Mas é esse corpo que dá materialidade a célula” (Veiga-Neto, 2001, p. 15).

A ocupação dessas “células”, ou sua materialidade — como coloca Veiga-Neto —, se dá de diferentes maneiras, dependendo do dia e da atividade proposta pela professora. O corpo significa o espaço, sendo capturado pelo poder disciplinar. Porém, isso acontece de diferentes maneiras, de acordo com a função a ser desempenhada pelo corpo. Da mesma forma, a classe ocupada pelo corpo muda, conforme a “exigência” da tarefa. Caso seja necessária uma aplicação mais “atenta” do corpo, o aluno (como no caso da cena descrita) senta-se num lugar específico, onde seu corpo estará mais voltado para o desenvolvimento de determinados afazeres. Em momentos em que uma distração maior é permitida (como nos casos de copiar o conteúdo do quadro-negro), ele senta em outros lugares, comunicando-se com outros colegas, falando de outros assuntos que não necessariamente dos que se tratam naquela aula... Nessa disposição da sala por fileiras, há, portanto, uma “repartição dos indivíduos” (Foucault, 2002a, p. 125), ou seja,

cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (idem, p. 126).

Em outras épocas, tal repartição se dava por determinação dos mestres, ou professores, que, ao classificar os estudantes, colocavam-nos em determinadas fileiras da sala de aula. Entretanto, nos dias de hoje (ou pelo menos nessas turmas observadas), tal prática se encontra em “desuso”. A mudança de lugares, seus significados se dá de acordo com as vontades e necessidades dos estudantes (talvez, dentro de alguns limites em que tal movimentação não cause transtornos para a aula de maneira geral). Isso não quer dizer que a classificação dos estudantes, por parte dos professores e dos colegas, não ocorra mais, mas que essa relação se dá de outras formas e tem outros efeitos, os quais não são tão visíveis, na medida em que ela não define o espaço a ser ocupado por esse corpo.

A quadrícula também é ressignificada em relação ao “lugar” em que o corpo se encontra, bem como de acordo com a função que esse corpo está desempenhando naquele momento. Nesse sentido, as duas alunas, **Mn** e **Ta**, significam a sua

quadrícula de diferentes maneiras, dependendo da aula. O “local” da quadrícula é o mesmo; entretanto, muda-se o significado dele, pois sua função em relação aos outros corpos (e aqui, um corpo específico) é outra. A aluna **Mn**, por exemplo, também tem a função de “monitora” (cena 5). A estudante é colocada, dessa forma, em uma posição hierarquicamente diferente em relação aos demais colegas. Na ausência da professora, ela desempenha, na medida do possível, o papel da “mestra”. Nessa perspectiva, pode-se relacionar tais acontecimentos nessa sala de aula às palavras de Foucault, quando ele comenta sobre o funcionamento da escola mútua. Segundo o autor, “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 2002a, p. 140).

O espaço também possibilita outras significações por alguns corpos como, por exemplo, o “da bagunça”. Sem perceber, entretanto, esses alunos também estão sendo atingidos pelo poder disciplinar, apesar de se vangloriarem por fugir desse controle... Um exemplo disso é o de um aluno da turma da manhã, que se coloca como uma pessoa que “perturba” a ordem da sala de aula. Nas minhas observações, percebi que tal estudante dificilmente faz as atividades propostas, não costuma copiar os conteúdos ditados ou colocados no quadro-negro e conversa bastante com os colegas. Durante a entrevista, ele comentou sobre como seu comportamento muda, dependendo de seu relacionamento com as professoras:

Ax: “Depende da professora, mas tem umas que a gente gosta. A de Física, eu sentava atrás [na sala de aula] e só ficava “arreganhando”, daí fazia aula particular um dia antes da prova e acertava tudo³¹”.

Embora o estudante se classifique como “indisciplinado”, um corpo que foge à norma estabelecida, a meu ver, ele está sendo atingido pelo poder disciplinar dentro e fora da sala de aula. Como o próprio estudante afirma, apesar de atrapalhar intencionalmente a aula, seu corpo está posicionado de determinada forma, sentado, mesmo que esteja ocupando um espaço tido como o dos “menos interessados”, o fundo da sala. Em outros momentos, seu corpo também estará sob o efeito da disciplina, sendo atingido com um máximo de individualidade, onde a vigilância é, provavelmente, absoluta e com poucas possibilidades de fuga. Assim, mesmo que ele se orgulhe de estar “fora” desse poder, a aula particular o coloca numa posição de grande produtividade. Mais do que transformar sua casa num espaço disciplinar

³¹ Anexo 6, p. 8.

(supondo que seja ali o local onde ocorrem essas aulas), esse aluno disponibiliza, fora da escola, outro elemento de suma importância para que o poder disciplinar atinja os corpos: o tempo.

Ao observar as turmas do Ensino Médio, não consegui perceber, pelo menos inicialmente, o controle do tempo, ou o tempo disciplinar, funcionando. A utilização do tempo por aqueles sujeitos já foi incorporada, ou seja, não se faz mais necessária “uma decomposição dos gestos e dos movimentos” (Foucault, 2002a, p. 129) do corpo, pois ele já responde automaticamente a esses estímulos, como, por exemplo, o da escrita rápida durante um ditado.

O ditado estabelece um ritmo, que é imposto, pela professora, à turma. A execução de uma atividade, escrever o que está sendo dito, deve realizar-se num determinado tempo. Por um lado, esse tempo é individual, pois cada corpo escreve conforme o seu ritmo, seu tempo; por outro, esse tempo é geral, na medida que a atividade proposta tem um tempo máximo para ser cumprida (no caso, o tempo que o estudante pode despende para a escrita se dá entre o intervalo entre uma frase e outra). Dessa forma, como coloca Foucault (2002a, p. 129-130), o controle disciplinar do tempo “não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; [mas] impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez”.

Esse aumento da produtividade que a disciplina proporciona é, entre outras coisas, uma utilização precisa do tempo. Ele deve tornar-se “disciplinado”, deve ser útil, um tempo de boa qualidade. Nesse sentido, o tempo está sendo entendido, aqui, como algo que não é neutro, mas que possui, assim como o espaço, uma organização precisa. Não somente no planejamento de uma aula qualquer, o tempo está presente em todos os detalhes da instituição escolar: no calendário escolar, em relação à distribuição das disciplinas na semana, às datas dos feriados e das férias, às semanas de recuperação e de provas, etc.; na organização dos conteúdos das disciplinas no decorrer do ano; nos quarenta e cinco minutos de cada período; nos quinze minutos do intervalo... Segundo Escolano (1992, p. 55), “essas ações não são mecânicas e neutras”³². Ou seja, como coloca o autor,

a produção do tempo escolar é um feito cultural; (...) o relógio e o calendário escolar, em educação, não são modelos que derivem de categorias ou representações “apriorísticas”, transcendentais, ao modo

³² A tradução é minha.

Kantiano³³, e sim marcas culturais e “materiais” que têm que ver com a realidade social empírica, assim como com os valores que formam os sistemas de organização da vida cotidiana e da cultura” (idem, p. 56).

O tempo, a meu ver, aparece nas cenas de diversas maneiras. Assim, pode-se perceber sua marca na tentativa de manter os corpos ocupados: ninguém deve ficar ocioso...

Retomando um exemplo já comentado, os alunos que estudam no turno da noite, têm, a sua disposição, duas mesas de pingue-pongue e duas quadras de esportes. Apesar de não conseguir ocupar “todos os corpos” que chegam, a escola mantém boa parte não-ociosa, tornando o tempo dos alunos em tempos úteis...

A questão da ociosidade dos sujeitos também se evidencia no momento em que uma professora é chamada para dar aula em duas turmas no mesmo período. Nenhum momento deve ser desperdiçado, pois é necessário, para que os indivíduos integrem essa sociedade, “que o [seu] tempo de vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho, se torne força de trabalho, que a força de trabalho se torne força de produção” (Foucault, 1999, p. 122).

Tal produção é cobrada dos alunos pela instituição. Porém, também ocorre o contrário, ou seja, há uma cobrança feita pelos estudantes — a si próprios, aos colegas, às professoras, à instituição, etc.

O tempo, dessa forma, é visto como algo que é, muitas vezes, desperdiçado por aulas em que os conteúdos são trabalhados às pressas, sem que os alunos os entendam. Um tempo mal utilizado é um tempo de má qualidade, um tempo inútil...

Br: “Os professores, eles são muito ‘afobados’ com a matéria, sabe. Eles pensam muito na matéria que tem que dar e não pensam se a gente está entendendo ou não. Muitos são assim: tá, ele explicou, tu não entendeu? Azar, porque ele tem que tocar a matéria”.

Ni: “Seria bem melhor a gente aprender do que do mesmo jeito, a gente não aprender e eles darem toda a matéria”.³⁴

³³ Norbert Elias (1998) comenta sobre a questão do tempo, entendido como um *a priori*, conforme o pensamento de Kant. Segundo o autor, essa idéia “se limita a dizer que o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana” (idem, p. 9). Para o autor, essa hipótese presumia que “os seres humanos seriam como que naturalmente dotados de modalidades específicas de ligação dos acontecimentos, dentre as quais figuraria o tempo. (...) A ligação sintética dos acontecimentos, sob a forma de seqüências temporais que estruturam a percepção humana antes de qualquer experiência, seria independente do patrimônio de saber de uma dada sociedade e não passível de ser aprendida” (idem, p. 34) Entretanto, Elias, seguindo a leitura, mostrará que o tempo, assim como o espaço, são construções humanas, e que variam de acordo com o período histórico, com os entendimentos que se tem de ciências como Física, Astronomia, Biologia, etc.

³⁴ Anexo 6, p. 5.

Ra: "Os professores só pensam em acabar o conteúdo até o final do ano, ele só pensa no que ele tem que dar, ele tem que dar aquilo, e ele vai dar aquilo. Ele só pensa que está atrasado com a matéria, então vamos correr. É só o que acontece".³⁵

Assim, a produtividade apresentada nas falas dos estudantes e nas cenas se refere a toda a instituição: para o professor, a produtividade parece estar em trabalhar a maior quantidade de conteúdo num determinado tempo; para o estudante, é aprender a maior quantidade de conteúdo num determinado tempo; para a instituição, em dar condições, entre outras coisas de espaço e tempo, para que isso aconteça.

Isso se evidencia não só na fala dos estudantes, durante a entrevista, mas também na fala da professora, ao pedir silêncio para a turma, na cena 5, para que pudesse dar continuidade ao que foi planejado para aquela aula. No entanto, a programação não se dá somente para uma aula, visto que essa está inserida num calendário, num cronograma em que, novamente, há uma implicação do tempo tornado instrumento de produtividade. Ao pensar em uma turma que está "atrasada" no conteúdo, coloca-se esse conteúdo num tempo, numa programação cronológica, de etapas sucessivas, momentos específicos e que foram, no decorrer do ano, sendo sobrepostos, por isso o atraso. Deve-se cumprir uma meta, no decorrer de determinado período, sem interrupções; os atos devem desenvolver-se pelo tempo com perfeição, porque "a exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar" (Foucault, 2002a, p. 129).

O tempo disciplinar funciona, portanto, organizando e constituindo o cotidiano escolar e sendo, por ele, constituído. Dentro da sala de aula, ele tem uma função, também, de classificar os estudantes. Ao se organizar os conteúdos em determinadas etapas, com provas graduadas, com atividades propostas para serem desenvolvidas em tempos definidos, etc., qualifica-se "os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries" (idem, p. 135).

Cena 8: Um dia de exercícios, mesmo para quem não precisa...

A prova do trimestre foi realizada na última aula. Assim, a semana seguinte está destinada aos alunos que não alcançaram a média. Como a **professora** já entregou as notas, hoje há poucos alunos na sala. A **professora**, ao entrar na aula, comenta que aceitará os exercícios de quem ainda não entregou e está precisando de nota. Depois disso, ela coloca a tarefa no quadro-negro para que os estudantes copiem e senta-se em sua mesa, ficando a disposição para tirar possíveis dúvidas.

³⁵ Anexo 6, p. 16.

Os estudantes se organizam para começar o trabalho. **Mk**, que não fez nada durante todo o período de observações, abaixa a cabeça e começa a fazer os exercícios, praticamente em silêncio. Quem já passou, ou foi embora, ou ficou na sala ajudando aqueles que ainda precisam de nota, como é o caso de **Al**, que sentou-se ao lado de **Mk** para ajudá-lo e, também, da aluna **Sa**, que sentou-se ao lado do aluno **Po**. **Po** normalmente vai bem nas avaliações, segundo os relatos da **professora**, porém ele faltou algumas aulas e faltou a uma prova por motivo de doença.

Chegando mais ao final da aula, os estudantes que auxiliavam seus colegas vão para frente da sala e ficam no quadro, brincando de “jogo-da-velha”. Os alunos que devem nota ainda estão terminando os exercícios.

Mesmo com a inscrição de quem não fez (ou não faz) nada, os alunos podem, no último momento, mostrar que são capazes de voltar atrás. Dessa forma, sentam-se nas cadeiras, abaixam a cabeça e, ainda que quase todos estejam brincando, atêm-se aos exercícios. Esses alunos tentam adequar seus tempos ao tempo escolar que lhes resta. Assim, uma semana pode render um ano para aqueles que conseguirem provar que, apesar de terem “rendido” menos que os outros estudantes, podem produzir, pelo menos, o “mínimo” exigido pela instituição.

Dessa forma, lança-se mão dessa estratégia, os exercícios, que tem como função a correção dos corpos. O que deve ser aprendido é colocado em “pacotes” de informação, com uma graduação de dificuldade crescente;

essa colocação em ‘série’ das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (...) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo (Foucault, 2002a, p. 135-136).

O exercício, dessa maneira, é utilizado para controle e correção dos corpos, tal técnica permite uma classificação constante dos indivíduos, uma caracterização do mesmo em relação a ele e aos seus colegas, uma permanente avaliação de seus desempenhos, “dirigindo o comportamento para um estado terminal” (idem, ibidem).

Mesmo com sujeitos que já terminaram as atividades necessárias, não há corpos ociosos. Aos alunos que já completaram suas tarefas, atribuem-se outras (e digo atribuem-se porque o poder disciplinar já está inscrito em seus corpos, não é necessário pedir para ocupar outros lugares e papéis); assim, aos que já “aprenderam”, destina-se a função de ajudar os que ainda estão aprendendo. Dessa maneira, “não há um só momento da vida de que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros” (idem, p. 139).

Cena 9: Uma aula sobre disciplina

Na aula de hoje de manhã, ficou marcado com os alunos um trabalho com consulta sobre DSTs. No trabalho, os alunos não poderiam trocar informações uns com os outros, tal como numa prova, entretanto a nota dessa atividade era inferior a de uma prova.

A atividade é referente a uma palestra que aconteceu na escola semana passada sobre “DSTs/AIDS”. A **professora** resolveu aproveitar a atividade e cobrar dos alunos, pois esse assunto já foi conteúdo desse ano.

Muitos alunos não trouxeram nada, outros trouxeram apenas as folhas deixadas pela **professora** no xerox. Apenas alguns tiraram livros na biblioteca, procuraram material na Internet ou trouxeram o folder que foi entregue para os alunos na palestra.

As questões do trabalho são ditadas para os alunos, que devem copiá-las numa folha de caderno:

“Questão um (...) Vale um ponto na média, são dez questões. Pode ser a lápis, a maioria delas vocês sabem só de ler e ouvir na mídia, eu não quero que emprestem material e quero silêncio total!”

Depois de ditar as questões a professora pede para alguns alunos trocarem de lugar, arruma algumas filas... Em seguida, avisa aos alunos para começarem o trabalho. Para alguns que chegaram atrasados na aula, a **professora** pede para que se sentem perto uns dos outros para ela ditar as questões novamente.

Um dos alunos, **To**, que chegou atrasado, fica conversando com os colegas ao lado, ao invés de copiar. A professora vira-se para ele e fala (irritada):

“Segura os hormônios e faz o trabalho!”.

E segue ditando as questões... Mais adiante, ela chama atenção mais uma vez por causa da conversa:

“O que eu falei? Eu quero silêncio! Vocês sabiam desse trabalho, vocês tiveram uma semana para procurar material onde quisessem, de Internet, livro, de vários lugares, não fizeram porque não quiseram!”

Enquanto a **professora** dá o sermão, o aluno **To** fica chamando sua professora insistentemente para que ela termine de ditar as questões que faltam e ele possa começar o trabalho. A atitude do aluno irritando ainda mais a **professora** — até por que foi o último aluno a chegar na aula...

“O que foi **To**? A oito é: por que não se pode fazer o mesmo tratamento para todas as pessoas com AIDS? A sete é: o HIV ataca que células do corpo humano? Por que tu não estava no horário aqui? Teve uma hemorróida violenta no banheiro? Violenta! Uma diarreia mental! quais são as DSTs que são causadas por vírus, bactérias, protozoários e fungos?”

Mais uma manifestação, qualquer que seja, eu vou tirar o trabalho da turma toda... E está avisado.”

Depois do sermão, o aluno **To** fica quieto, parado olhando a professora. Após alguns segundos, vira-se para frente e começa a copiar tudo, em silêncio.

O resto do trabalho foi mais ou menos tranquilo. De vez em quando, algum aluno perguntava algo referente às questões. Conforme iam acabando o trabalho, os alunos iam embora, pois não tinham nenhuma aula depois.

Em alguns momentos, durante as aulas, o que funciona não necessariamente se enquadra na perspectiva do poder disciplinar, ou não completamente. Assim, em algumas aulas observadas, como na cena descrita acima, pude perceber que, quando um sujeito “foge” às regras estabelecidas como o padrão de comportamento a ser seguido, por exemplo, a tentativa de enquadrar novamente esse aluno se dá mais pela “violência” do que por qualquer outra estratégia disciplinar³⁶.

Essa cena, no meu entendimento, demonstra esse tipo de ação, em que um aluno chegou atrasado e, ao invés de se sentar e copiar o que estava sendo proposto na aula, comportou-se de outras maneiras, perturbando as atividades que já haviam começado. Os gritos da professora e suas palavras direcionadas para esse aluno, podem ser pensadas como uma violência, no sentido de ter imobilizado aquele corpo, humilhando-o em público, calando-o e marcando-o como um desvio. Entretanto, sua atitude pode ser pensada também como uma sanção normalizadora em relação aos outros estudantes, ao marcar o que não deve ser feito, evidenciando, mesmo que drasticamente, qual comportamento não deve ser adotado naquela aula.

Segundo Foucault, a sanção normalizadora é um dos instrumentos do poder disciplinar. A partir desse mecanismo colocado em prática na sala de aula, os alunos são classificados e hierarquizados, seja em relação ao comportamento, seja por causa de suas notas. Os corpos são, sempre, a todo momento, classificados e colocados em oposição: os bons e os maus alunos, os aprovados e os reprovados. Dessa forma, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra ela normaliza” (Foucault, 2002a, p. 153).

Os estudantes são submetidos, portanto, a mais essa técnica disciplinar, que é colocada em funcionamento nos mais diversos momentos e de diferentes formas. Na cena descrita acima, um aluno é colocado em evidência, é tomado como exemplo a não ser seguido. Outro exemplo que trago a seguir, a meu ver, não posiciona nenhuma pessoa em particular, mas destaca um suposto comportamento que deve ser seguido para um bom aproveitamento do conteúdo e, conseqüentemente, da avaliação. Além de ser um exemplo de sanção normalizadora, essa cena — que é uma fala da professora em relação às conversas “paralelas” que estão circulando, naquele momento de aula, traz também outro elemento já comentado anteriormente: o valor

³⁶ Violência entendida aqui na perspectiva foucaultiana, como uma ação sobre um corpo não possibilitando a ele uma resistência (pelo menos naquele momento), causando àquele indivíduo uma imobilidade, mesmo que temporária (Foucault, 2002a, 2002b).

de mercado dos conteúdos. Mais do que aprender sobre genética, aparece a importância da nota como objetivo final da escola (Santomé, 1998; Dayrell, 2001).

Cena 10: Se não prestar atenção está ralado!!!

Sobre uma crescente conversa na sala de aula durante a explicação de um exercício.

"Eu vou dizer uma coisa, e vou dizer uma vez só, (...) se vai continuar nesse ritmo de não prestar atenção está ralado, porque genética tem duas opções: ou tira zero ou tira dez! Se tem alguém que fica conversando, não veio a aula e não prestou atenção, esse alguém vai tirar zero. E essa prova vale três pontos. Eu estou sendo extremamente sincera, e vocês vão ver nos problemas, tem que ler até as vírgulas dos exercícios, porque uma palavrinha muda todo o sentido da frase e erra todo o teu problema! Tem gente que tira zero nas minhas provas de genética! Não tem "decoreba", não tem "estudar em casa". Eu só estou de olho em vocês, e com certeza que tem gente que vai tirar zero na minha prova, eu aposto! Por isso, presta atenção, tira dúvida, pergunta! Genética pode tirar dez na minha prova, aí que está o problema, SE PRESTAR ATENÇÃO, aí que está o problema! Infelizmente faltando duas semanas para o fim, tem gente que ainda está em ritmo de início de ano, infelizmente.

E genética cai no vestibular, e não adianta dizer que vai fazer cursinho, o cursinho não ensina nada, gente! Eles vão revisar a matéria. Se não aprendeu... "Primeiro ano, eu brinquei o ano inteiro, segundo ano, eu brinquei o ano inteiro" se prepara para o vestibular... Infelizmente eu ainda tenho que chamar atenção! Pede para ir embora mais cedo, quero ver passar no vestibular..."

Nessa fala da professora, observa-se que diferentes discursos são articulados para marcar os desvios, enfatizando que o problema é do sujeito que tenta escapar a essa média, ao padrão estabelecido como o que deve ser seguido. Além disso, quais comportamentos são aceitáveis, quais não são, e quem sai prejudicado ou não devido a seus atos, tais como matar aula, não prestar atenção, conversar demais, não fazer os exercícios. Da mesma forma, há receitas para uma boa nota, e, seguindo os passos com atenção e dedicação, os estudantes logo verão que isso serve fora da escola também, pois o vestibular está aí, e esse comportamento certamente se reflete nessa outra etapa da vida dos estudantes.

Assim, a indisciplina só tem efeitos negativos para a pessoa, pois depende dela o seu sucesso, inclusive fora da escola. Nessa perspectiva, a sanção normalizadora mais do que marcar os desvios, como mostrado anteriormente na cena 10, ela hierarquiza qualidades, competências e aptidões, esse mecanismo exerce sobre os corpos dos alunos

uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos "à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam (Foucault, 2002a, p. 152).

Cena 11: Mais do que um dia de prova...

Hoje é dia de prova, Quando eu e a **professora** chegamos na sala de aula as classes já estavam arrumadas. Nos dias de prova a disposição das classes é diferente, não há filas duplas e preferencialmente as filas devem estar o mais distante possível umas das outras.

Antes de entregar as provas aos alunos, **professora** posicionou-se na frente da sala e comunicou as regras que deveriam ser seguidas, para que não houvesse reclamação posterior: responder as questões à caneta, não rasurar a prova, marcar somente uma resposta por questão (a prova é com questões objetivas). Após o aviso, ela começou a passar de classe em classe para entregar a prova. A cada mesa que **professora** passava, era verificado se não havia nada escrito referente aos conteúdos. Quando encontrava alguma coisa, ela apagava. Depois de terem em mãos suas folhas, o silêncio toma conta da sala.

Esse “acontecimento” transcorre com relativa monotonia. Conforme os estudantes vão terminando, podem se retirar da sala. Chegando no final do segundo período (a prova ocupou os dois períodos), há poucos alunos ainda na sala.

Agora, ficaram somente dois meninos na sala. Todos os outros já saíram para o intervalo. Desses dois garotos um aluno, **Mr** é considerado exemplar, quieto, vai bem nas provas, estudioso... Já **Ax** é um dos alunos da “turma do fundo”. Esse conversa praticamente o tempo inteiro, conta piadas, atrapalha a aula e fica até o fim da prova pedindo ajuda para a professora — quando não pede a resposta mesmo...

E assim termina esse dia de observação, com um dos poucos momentos “movimentados”:

Ax pede para a **professora** a resposta de uma questão, que é a última que falta para ele terminar a prova e ir embora. Ele pede que ela diga “uma letra” (a questão é de vestibular). A **professora** responde: “L”. O menino começa a dizer que não é justo, que ele só quer ir embora, e comenta que colocará a letra “A” em homenagem a “professora reserva”, que no caso sou eu. Terminada a prova, **Ax** se levanta e vai entregá-la à professora. **Mr** está sentado exatamente na frente dela e fica olhando para o colega enquanto esse se aproxima para entregar sua folha. Ao notar que **Mr** ficou olhando para ele, **Ax** fala (meio gritando, meio rindo): “olha aí, professora! O **Mr** está colando! Ficou olhando para a minha prova! Por isso que ele sempre tira dez!!!”

A **professora** olha calmamente para o aluno e responde: “o **Mr** não precisa disso...”.

Ax sai da sala rindo, e repetindo que **Mr** colou dele. O aluno **Mr** entrega a prova. Acabada a aula, vamos todos embora da sala...

Nessa última cena, trago vários elementos já comentados anteriormente: o tempo individual (o ritmo de cada sujeito para realizar a prova) e o tempo geral (os períodos determinados por 45 minutos para fazer a prova); o espaço e a distribuição dos corpos (uma organização diferente para a atividade específica); a vigilância exercida pela professora (que não se atém somente aos alunos, mas à “quadrícula”), etc.

Essa cena, no entanto, traz uma marca peculiar, que, se vista com certa rapidez, pode passar despercebida... A fala da professora mostra que esses alunos não lhe são estranhos, que esse acontecimento não se dá no início de um ano letivo. Ao contrário, é fim de ano e essa é uma das últimas avaliações dessa disciplina. Ao comentar qual aluno “precisa” ou “não precisa” de cola, ela demonstra que conhece seus alunos e sabe quais apresentam uns ou outros tipos de comportamento. Esse saber é extraído do cotidiano de sala de aula, através de uma técnica minuciosa, que capta os detalhes do dia-a-dia, o *exame*: uma “técnica delicada [em que] estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (Foucault, 2002a, p. 154).

A escola, segundo o autor, “torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” e que possibilita à professora “ao mesmo tempo que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (idem, p. 155). Assim, ao final de um ano letivo, a professora tem um conhecimento sobre seus alunos a ponto de saber quais comportam-se desta ou daquela maneira, quais são os “disciplinados” e quais são os “indisciplinados”, que tentam “transgredir” a ordem da sala de aula.

Em outros momentos, tal saber sobre o aluno também aparece como uma “torcida” por esse estudante. Após um ano letivo percorrendo juntos essa atividade de ensino-aprendizagem, podemos observar que há mais do que somente uma relação “hierárquica”, que só submete, coage, etc. Há ali, como não poderia deixar de ser, uma relação entre pessoas, que sentem, que pensam, que interagem entre si. Além disso, dessa relação, modificam-se ambos, professoras e alunos.

Assim, trago dois comentários das professoras sobre seus estudantes nesses momentos de final de ano, em que diversos sentimentos estão em embate, envolvendo práticas: avaliação, recuperações, reprovações, aprovações; não esquecendo, entretanto, que tais práticas passam pela vida das pessoas, relações, conflitos, etc.

Eu perguntei a professora como a aluna **Ta havia se saído na prova final.**

Ela respondeu: Foi super bem! Eu estava super curiosa, porque ela conversa bastante, mas quando ela quer ela estuda! Faz as coisas com a **Mn** e estuda tudo. Eu fiquei um pouco com medo, por que achei que ela ainda estava atrapalhada com os últimos cruzamentos que eu passei, mas ela foi bem...

A professora comentando sobre seus alunos: Eu já dei aula para a maioria deles na sétima série, então eu conheço a quase todos. É bom, por que eu acompanho o crescimento deles, né? Já sei como eles são, tem um envolvimento maior.

Trago esses dizeres das professoras, no sentido de encaminhar a finalização desse capítulo, mostrando que minha intenção com essas análises não foi, em nenhum momento, pensar nas práticas disciplinares como negativas. Tampouco pretendia ir de encontro às professoras com quem realizei minha pesquisa.

O percurso que realizei, nesse capítulo, foi no sentido de mostrar os discursos e práticas envolvidos na produção dos corpos escolares pelo poder disciplinar. E, nessa perspectiva, vale lembrar que para Foucault o poder não pode ser visto como algo negativo, pois, enquanto relação entre pessoas ou grupo de pessoas, ele produz; o poder “produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 2002a, p. 161).

Os nomes dos bichos não são os bichos.
Os bichos são:
macaco gato peixe cavalo vaca elefante
baleia galinha.

os nomes das cores não são as cores.
As cores são:
preto azul amarelo verde vermelho marrom.

Os nomes dos sons não são os sons.
Os sons são.

Só os bichos são bichos.
Só as cores são cores.
Só os sons são
som são
nome não

Os nomes dos bichos não são os bichos.
Os bichos são:
plástico pedra pelúcia madeira cristal
porcelana papel

Os nomes das cores não são as cores.
As cores são:
tinta cabelo cinema céu arco-íris tevê.

Os nomes dos sons.

(Arnaldo Antunes, 2001, p.9-10).

Os nomes das coisas

No capítulo anterior, tratei de algumas estratégias de se lidar com o corpo nas práticas escolares, relacionadas ao poder disciplinar. Para tecer minhas análises, apresentei também algumas cenas descritas por mim, que tiveram como base os acontecimentos observados durante dois meses na escola. Permaneço nessa “linha” de escrita e análise, trazendo cenas, construindo meu objeto de pesquisa à medida em que o apresento aos possíveis leitores...

Retomarei alguns passos já comentados, pois quero transcorrer um pouco sobre a elaboração das cenas que venho apresentando, numa tentativa de articulá-las com o que pretendo discutir nesse capítulo que se inicia. Mais do que um simples “contar histórias”, essas cenas são parte de um conjunto de estratégias utilizadas por mim, para tornar visível minha incursão pela escola, bem como apresentar meu tema/objeto de pesquisa: o corpo nas práticas escolares. Mas por que processos essas cenas passam até chegarem nessa dissertação? É sobre isso que quero contar agora...

Durante dois meses, percorri diferentes espaços da escola, conversei com alunos, professores, tentei acompanhar o máximo de detalhes possíveis do cotidiano dessa escola, observando os movimentos, os comentários “perdidos” nos corredores, os encontros e as despedidas de alunos, as alegrias e os desesperos de um final de ano letivo... Assim, durante a escrita dessa dissertação, em que descrevi cenas, sujeitos, situações, espaços, relações procurei narrar como se lida com o corpo no cotidiano de uma escola. Além disso, esse movimento de escrita do diário de campo, ou melhor, essa composição de cenas tornou possível, para mim, analisar e escrever diferentes “produtos”: essa dissertação, artigos e trabalhos para congressos, seminários, encontros...

Entretanto, essa construção do diário de campo não é uma “simples” transcrição do observado na escola, visto que são necessários alguns recursos, métodos, técnicas, leituras, objetivos... Assim, para tornar o que estou observando/escutando na escola nas cenas, faço uso de alguns instrumentos, tais como gravador, lápis, papel, computador, impressora e tinta, meu corpo. Ou, como coloca Latour e Woolgar (1997), utilizo *inscritores* para que os dados apareçam, sejam construídos.

Em seu livro *A vida de laboratório*, os autores nos trazem a rotina de um laboratório de pesquisa em neuroendocrinologia. Nesse espaço científico, eles descrevem alguns dos passos para a produção de um artigo, percorrendo desde a etapa “inicial” da pesquisa, em que duas estagiárias manejam as cobaias (ratos) com produtos químicos específicos, passando pelo manuseio de materiais provenientes desses animais e de outros produtos em tubos de ensaio e o uso de equipamentos que irão transformar esses produtos em outros, até a obtenção de uma série de dados científicos (Latour e Woolgar, 1997). Mais especificamente, tais dados são obtidos quando os tubos de ensaio usados nos experimentos são colocados em um aparelho que “longe de modificar ou de etiquetar as amostras, (...) cospe uma folha cheia de números” (idem, p. 43). Essa folha junta-se a outras semelhantes, integrando um conjunto de dados que, ao serem transpostos para um programa específico no computador, formam “uma simples curva traçada com elegância no papel milimetrado” (idem, *ibidem*).

Ao chegar no “tão esperado” resultado, os pesquisadores o analisam cuidadosamente, não desperdiçando nem um minuto a mais em qualquer outra etapa da pesquisa realizada anteriormente. A curva será analisada e terá como finalidade a escrita de um artigo científico. Ou seja,

para concluir o processo que se desenvolve entre a retirada de amostras em ratos e a publicação de uma curva, é necessária uma quantidade gigantesca de aparelhos sofisticados. Que contraste entre o custo, o tamanho da aparelhagem e o produto final — essa simples folha de papel onde se desenhou uma curva, um esquema ou um quadro de figuras! É sobre ele que se debruçam os pesquisadores em busca de um “significado”. Ela torna-se “dado” em uma demonstração ou em um artigo (Latour e Woolgar, 1997, p. 43-44).

As discussões realizadas pelos autores, nesse processo, centram-se nos aparelhos que produzem os resultados escritos, os quais denominam *inscritores*³⁷. Ao trazer alguns trechos desse livro e a discussão sobre os *inscritores*, entre outras coisas, estou procurando fazer conexões com o meu trabalho de pesquisa, em que faço uso de instrumentos, *inscritores*. Tais mecanismos transformam o “material”³⁸ da escola em produto escrito ou, em outras palavras, em cenas, aquilo sobre o qual me “debruçarei” — como colocam os autores acima — em busca de significados.

³⁷ Segundo Latour e Woolgar, o termo “inscrição” foi tomado de empréstimo de Derrida, e “designa uma operação anterior à escrita. Ela serve aqui para resumir os traços, tarefas, pontos, histogramas, números de registro, espectros, gráficos, etc.” (Latour e Woolgar, 1997, p. 37, nota 2).

³⁸ Estou entendendo por material aquilo que observo e gravo na escola.

Assim como os autores, que, ao transitarem pelos experimentos no laboratório, ficaram sem respostas para algumas questões, percebo, hoje, que algumas perguntas similares podem ser feitas à minha pesquisa e, provavelmente, não serão respondidas³⁹. Muito se perde nessa trajetória, permanecendo somente o “produto final”: uma curva, um esquema, uma figura, uma cena; “uma vez que se dispõe do produto final — a inscrição —, rapidamente é esquecido o conjunto de etapas intermediárias que tornaram possível a sua produção” (idem, p. 60).

Entretanto, essa inscrição, realizada nessa dissertação, não foi/é construída somente num momento, tampouco sua produção configura-se num trabalho “solitário”. Nesse sentido, penso a minha escrita relacionada à discussão de Foucault (2004b). Ao questionar a unidade de um livro, o autor dirá que “as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas (...) ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede” (idem, p.26). Dessa maneira, a inscrição ou as inscrições passam por diferentes momentos e, para compor um artigo, ou mesmo o presente texto, é preciso também relacioná-las com outros trabalhos já publicados, outros autores, discussões no grupo de orientação. Assim, buscamos referências de outros pesquisadores para construir e legitimar nossa pesquisa, tal como num laboratório de pesquisa em neuroendocrinologia, ou outro local de pesquisa. (Latour e Woolgar, 1997).

Dessa maneira, desde a elaboração do projeto de pesquisa, passando pela coleta de dados e escrita das análises, esse trabalho muda constantemente, não somente em seu “formato”, mas também nos seus significados. A cada nova leitura, reuniões com grupo de pesquisa, discussões com colegas, novas questões emergem. E não precisamos, contudo, nos remeter ao trabalho “inteiro”; se pensarmos somente na coleta de dados e escrita das cenas, do diário de campo, percebemos que não apenas meu olhar sobre ele foi mudando durante a trajetória dessa pesquisa, como o próprio diário foi transformando-se. Essa transformação se dá à medida em que o olhar que lançamos sobre esses dados e o que dizemos/pensamos sobre e a partir dele, o constitui (Kuhn, 2000; Veiga-Neto, 1996). Por isso, a necessidade de recortá-lo, montá-lo de outras maneiras, escolhendo cenas específicas, com um propósito preciso: fabricar para o leitor (e para mim mesma) esse “ambiente” escolar que percorri, construindo, desse modo, meu objeto de pesquisa.

³⁹ Estou me referindo às perguntas lançadas pelos autores, após a descrição do manejo com as cobaias; questões que não são respondidas por nenhum artigo científico, ou outras produções científicas que falem de tais experimentos: “Por que razão os animais foram mortos? Qual a relação entre a utilização desses materiais e atividade de escrever?” (Latour e Woolgar, 1997, p. 42).

Ao falar em *construir um objeto* não estou querendo dizer que as minhas vivências não aconteceram. Apenas pretendo marcar que os objetos de que estou falando, analisando, não existem *a priori*, não estavam lá esperando-me para serem vistos, descritos, analisados. Ao inventar e criar essas histórias estou, através da linguagem, construindo tais objetos. Dessa maneira, “as coisas” estão no mundo: a escola, seus alunos, professoras, funcionários, práticas disciplinares, etc. Apesar disso, as essas “coisas”, como o corpo, só tornam-se “fatos” e “objetos” de pesquisa quando questionados, quando colocados em determinadas redes de significados, ou seja,

as práticas lingüísticas dos campos disciplinares envolvem certas regras de expressão e censura do significado, que atuam através da produção de signos e de sistemas de significação. Através das regras de estudo disciplinar, as “coisas” do mundo são re-feitas como dados que são interpretados e explicados — não existe nenhum “comportamento” eleitoral ou “rendimento escolar” até que se comece a fazer perguntas que supõem essas “coisas” do mundo (Popkewitz, 2002, p. 175).

Popkewitz (2002) coloca que os objetos não “existem” para nós, ou para determinados grupos sociais, antes que se crie condições para que se possa entendê-los como tais por um determinado campo de saber. Ao comentar sobre um fato histórico amplamente estudado nos dias de hoje — as pirâmides do Egito —, o autor faz um contraponto, dizendo que, antes do século XVIII, elas não eram tidas como objetos de estudo da história, sendo vistas somente como “blocos de pedra situados (...) num deserto. (...) As pirâmides não se tornaram ‘fatos’ da história até que os europeus começassem a questioná-las” (idem, p. 176).

Nessa perspectiva, também questiono meu objeto de pesquisa como construção. O objeto “corpo nas práticas escolares” só passou a existir, para mim, a partir da articulação de vivências na escola — seja como estudante, professora ou pesquisadora —, leituras, discussões, etc. E ao interrogar essas práticas que me constituem, me inscrevem, surge, emerge um objeto de pesquisa que, nesse sentido, pode ser pensado como um “sinal que se distingue do ruído de fundo geral do campo e do ruído produzido pelos instrumentos” (Latour e Woolgar, 1997, p. 129). O que se torna “ruído” e o que se torna “sinal” definem-se no entrelaçamento de experiências, leituras, decisões... não só minhas, mas também das pessoas que integram o grupo de pesquisa em que estou inserida.

Assim, “a extração de um sinal e o reconhecimento de seu caráter distintivo dependem do procedimento (...) que é posto em operação” (Latour e Woolgar, 1997, p. 129). O sinal começa a existir quando passo a questionar as práticas científicas em

que eu me encontrava, interrogá-las como práticas culturais, como construções de grupos sociais específicos. Nesse processo de produção de um objeto, não está se colocando em dúvida “sua solidez como fato. [...Mas] que é preciso levar em conta o procedimento, o lugar e a motivação que contribuíram para que esse fato fosse estabelecido” (idem, *ibidem*). Pensar o próprio corpo como uma produção social e cultural, “libertá-lo” do discurso determinante e reducionista da ciência da vida foram os primeiros passos para o estabelecimento desse objeto, desse processo. Antes disso, não percebia o corpo e suas práticas de inscrição como algo problemático.

Entretanto, mais importante do que discutir se o corpo existe ou não, assim como as pirâmides do Egito ou qualquer outro objeto, o que se torna central nesse debate são os meios pelos quais “chegamos” a esses objetos. Veiga-Neto (1996) comenta, nesse sentido, que “a objetivação de uma experiência vivida só se dá depois que a transpomos para uma linguagem” (idem, p. 15).

E, por isso, novamente recorro a Arnaldo Antunes, que traz em sua poesia (no início do capítulo), de maneira simples, essa ambigüidade, essa impossibilidade de alcançarmos as coisas do mundo fora do significado. Assim, os nomes dos bichos e das cores não são os bichos e as cores; só os bichos são bichos, só as cores são cores, os nomes não... Porém, para apresentarmos essas “materialidades”, precisamos mencionar seus nomes ou explicar seus significados, dar sentido a suas formas, ou seja, é somente através da linguagem que se torna possível fazê-lo... É através dos discursos; e esses devem ser entendidos, nas palavras de Foucault (2004b, p. 55), não como

conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

É este mais que usualmente não aparece: o processo histórico e cultural em que os discursos e os objetos estão imersos e que contribuem para suas construções e manutenções nos diferentes grupos sociais. Que pessoas estão autorizadas a falar? A partir de que “lugar” estão falando? Para quem se dirigem os discursos? Que outros discursos e práticas estão relacionados a esse objeto/fato? São essas e outras inquietações que permeiam esse capítulo. E para pensá-las, desloca-se a questão: de saber se há uma “realidade mesmo” — como a escola e seus acontecimentos —, para qual o sentido que atribuímos às coisas do mundo através de nossas práticas (Veiga-

Neto, 1996). Ao pensar assim, interrogo: qual o sentido de discutirmos sobre a construção de um objeto nesse trabalho?

Da mesma forma que o meu objeto de pesquisa foi/é construído, a partir de determinadas condições, outros campos de conhecimento e instâncias culturais também estão, continuamente, produzindo objetos. Qualquer que seja o objeto produzido, quaisquer que sejam seus espaços de construção — seja na escola, seja num laboratório de pesquisa em neuroendocrinologia, seja numa faculdade de educação — esse objeto só terá sentido dentro da rede de significados da qual ele faz parte. Ao sair dessa rede e/ou entrar em contato com outros locais de produção, científicos ou não, ele assumirá outros sentidos, pois serão atribuídos a esse objeto outros significados, serão feitas diferentes questões e, conseqüentemente, serão pensadas outras respostas. Se a rede muda, muda também o objeto...

Nesse sentido, Latour e Woolgar (1997) evocam essa idéia de transição, ao comentarem sobre a produção do fator (hormônio) de liberação da tirotropina — o *Thyrotropin Releasing Factor-Hormone*, TRF(H) — pelo laboratório de neuroendocrinologia em que realizaram seu trabalho. Para os autores, esse produto, apesar de ser atravessado pelo discurso de universalidade científica, possui diferentes sentidos, de acordo com o lugar em que está sendo tratado: os leitores de seus livros, endocrinólogos, médicos, estudantes de medicina, entre outros. Desse modo, dizem Latour e Woolgar,

o TRF adquire um significado extremamente diferente segundo a rede particular de indivíduos para os quais ele se dirige. No caso presente, há grandes chances de que, centrando-se o estudo sobre alguns indivíduos do laboratório, seja possível analisar o TRF em termos de carreiras profissionais. O TRF seria uma técnica, caso se tratasse de estudar a rede mais vasta de pessoas que o utilizam como instrumento de análise. (...) Fora dessas redes, o TRF não tem existência própria. Nas mãos de pessoas totalmente externas a área, e desprovidos de qualquer etiqueta de identificação, o TRF não passa de um "pó branco banal". Só pode tornar-se o TRF quando colocado na rede da química dos peptídeos, da qual é originário. Mesmo um fato bem instituído perde o sentido quando separado de seu contexto (idem, p. 106-108).

Assim, como no caso acima descrito, a Biologia também trata de objetos construídos dentro de contextos e momentos históricos específicos. Tal como Foucault (2002c) nos mostra, em seu livro *As palavras e as coisas*, colocando que ao mudarem as perguntas, o foco de estudo, criaram-se condições, em determinado momento, para a emergência de uma nova ciência: a Biologia. Conforme o autor, até meados do século XVIII, os estudos baseavam-se no visível dos seres vivos, principalmente das

plantas. Suas histórias eram contadas em detalhes, com suas características externas, suas formas e função dos órgãos, descritas minuciosamente, estabelecendo as semelhanças e diferenças na busca de uma classificação perfeita dos seres vivos.

Na mesma direção, Jacob (2001) dirá que, no século XVII, a história natural exigia qualidades não somente do sujeito naturalista, mas também de seu objeto de estudo pois “ele [o objeto] deve se prestar às exigências da análise” (idem, p. 51-52). Assim, comenta o autor, detalhar uma planta se mostra mais simples do que um animal, pois

(...) ela é menos carregada de paixões e de signos secretos. Pelos seus movimentos pelo seu contínuo estremecer, o animal muda de forma sem cessar. Em sua imobilidade a planta mostra permanentemente suas figuras e seus desenhos diante do observador. Atrás do invólucro do animal se esconde uma zona de mistério (idem, p. 52).

Na planta, ao contrário do animal, nada é invisível; “todos os órgãos são expostos ao olhar, todos os usos são aparentes” (idem, ibidem). O estudo dos seres, entretanto, não se limita às plantas, nem aos “seres vivos”, pois até o século XVIII “não existe fronteira bem definida entre os seres e as coisas. O vivo se prolonga no inanimado sem descontinuidade” (idem, p. 39).

Outras questões estão envolvidas com os objetos observados pela ciência, por exemplo, a religião. Jacob dirá que, no século XVII, transforma-se a natureza do conhecimento, pois

até então, este articulava-se com Deus, com a alma, com o cosmos. Na Idade clássica, não se tratava mais de encontrar os indícios que dão sigilosamente testemunho das intenções primeiras da natureza. Trata-se de penetrar nesta, de captar seus fenômenos, de ligá-los por leis (...). Nessa relação nova que se estabelece entre o homem e a natureza, o centro de ação se desloca. O primeiro papel passa da vontade divina para o espírito humano (idem, p. 35).

Dessa maneira, Deus passou a ter o cargo de criador, apenas. Em todos os momentos seguintes à formação do mundo e da Natureza, “o grande mecanismo teria começado a operar de forma automática, com todas as suas peças em completa sintonia” (Sibilia, 2003, p. 67). Agora restava ao ser humano estudar, incansável e minuciosamente, a natureza, pois “o conhecimento se funda não mais no discurso de Deus, mas no do homem” (Jacob, 2001, p. 37).

A partir da segunda metade do século XVIII, haverá uma separação entre os seres inorgânicos, brutos ou inertes e os seres orgânicos, sendo o último o que “respira, se alimenta e se reproduz”, aquele que vive e morre (idem, p. 94). E é assim,

diz Jacob, que os seres separam-se das coisas. Novas questões emergem, assim como novos objetos. Essa nova ciência passa a olhar para os vegetais e animais de outra forma, não mais como “elementos constituintes de certas classes entre os corpos da natureza, [... e sim como] o ser vivo a quem uma certa organização confere propriedades singulares” (idem, *ibidem*).

A partir do século XIX, no momento em que a vida aparece como questão, o animal surge como objeto. Assim, “é o animal então que se torna figura privilegiada, com seus arcaibouços ocultos, seus órgãos encobertos, tantas funções invisíveis e essa força longínqua, no fundo de tudo, que o mantém em vida” (Foucault 2002c, p. 382). Nesse sentido, comenta o filósofo,

a partir de Cuvier, o ser vivo se envolve sobre si mesmo, rompe suas vizinhanças taxionômicas, se arranca ao vasto plano constringente das continuidades e se constitui num novo espaço: espaço duplo, na verdade — pois é aquele, interior, das coerências anatômicas e das compatibilidades fisiológicas, e aquele, exterior, dos elementos onde ele reside para deles fazer seu próprio corpo. Todavia, esses dois espaços têm um comando unitário: não mais o das possibilidades do ser, mas o das condições de vida (idem, p. 378).

A vida, a partir desse momento histórico, se torna objeto de conhecimento, e se buscará, portanto, sua explicação no corpo do animal, dentre eles o humano, criando condições para a emergência de um novo campo de saberes: a Biologia. Para estudá-la, tornou-se necessário, nessa nova lógica, desvendar seus mistérios “deixando de lado os antigos reparos ligados à religião para colocar a mão na massa corporal e examinar minuciosamente cada órgão, na tentativa de definir suas funções e seus atributos na complexa maquinaria do organismo humano” (Sibilia, 2003, p. 67).

Dessa forma, ao estabelecer-se uma nova área de conhecimentos, com um novo objeto de estudos, “no século XIX, criam-se métodos, conceitos, linguagens próprias para o estudo do vivente, de modo a serem produzidos conhecimentos dos corpos organizados que se diferenciem” (Souza e Arnt, 2003, p. 6) de outras ciências existentes até então, como a Física, ou a História Natural, por exemplo.

Ao trazer alguns aspectos sobre a história da Biologia e “seu” objeto (a vida), e um pouco da história de minha pesquisa e meu objeto (o corpo), tenho como intenção mostrar elementos da rede em que tais objetos estão ancorados, os sentidos atribuídos a eles e pressupostos a partir dos quais podem ser pensados, entre outras coisas. Como nos diz Santos (2000) os conhecimentos não escapam da rede ao qual estão

relacionados, “no entanto, quando se trata de ensinar o que é um organismo, por exemplo, continuamos a fazer o recorte daquilo que nos interessa” (idem, p. 240).

A partir dessa perspectiva, a qual é discutida nesse capítulo, tento pensar sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para criar/fabricar alguns objetos da Biologia, mais especificamente a partir de que discursos o corpo é abordado em sala de aula. Para tanto, observei aulas do campo da Genética e da Embriologia, procurando mostrar os modos como o corpo aparece nessas aulas. Nesse sentido, retomo a pergunta que havia feito anteriormente: que sentido há nessa discussão? Qual o significado de tratar a construção dos objetos aqui?

Essas perguntas servem de apoio para pensar e analisar a partir de que redes de significados os objetos do campo da Biologia — *genes, embriões, blástulas, cromossomos, alelos...* — são trabalhados com os alunos.

Além disso, discuto as seguintes questões: que sentidos tais sujeitos atribuíram ao corpo, objeto desse campo, nas entrevistas? A que discursos articulam-se os dizeres das professoras, ou dos materiais utilizados por elas?

Cena 12: Ouvindo (um pouco) os alunos

Esta é a primeira aula de genética, observada no turno da noite.

Após a chamada, a professora começa o conteúdo novo: genética. Com uma pequena introdução, **professora** inicia sua exposição sobre o assunto, perguntando aos alunos ao que esse tema se relaciona. “Sexo” responde um aluno ao fundo; “gênese” outro mais a frente. Enquanto isso, alguns alunos conversam entre si sobre outros assuntos.

Com essas respostas a **professora** “termina” o momento de questionamentos e parte para a explicação, num tom de conversa...:

“Isso é algo muito importante: transmissão dessas características, que nada mais é, em Biologia, o que a gente chama de hereditariedade. A transmissão de características de uma geração para a outra. Vamos ver então esses termos”.

Continuando a explicação, a **professora** comenta a importância de alguns termos para o conteúdo de genética. Assim ela constrói seu argumento para, em seguida, colocar uma lâmina contendo um “vocabulário genético” no retroprojeter, ou seja, com uma série de nomes e sua respectiva “explicação” ao lado, tal como os exemplos abaixo (copiados da lâmina da professora):

- Célula — unidade morfológica e fisiológica da estrutura dos seres vivos;
- Gene — unidade hereditária distribuída linearmente nos cromossomos e formados particularmente por DNA (ácido desoxirribonucléico);
- Alelo — são genes responsáveis pela mesma característica. (...)⁴⁰

⁴⁰ Anexo 3, p. 2-5. Com pequenas modificações, esse trecho já foi apresentado em outra cena, descrita anteriormente. Adicionei outros elementos, importantes para a discussão que farei nesse capítulo, e que omiti na cena do capítulo 4. A descrição completa dessa aula está no anexo.

Cena 13: Passando um trabalhinho

Esta é a primeira aula de genética, observada no turno da manhã.

A professora inicia a aula:

"Pessoal, eu vou passar um trabalhinho, que é individual e vocês têm que entregar. É bem simples. Eu vou dar os termos de genética, a gente vai começar a falar hoje desses termos. Vocês vão precisar desses termos, é para fazer tipo um glossário, dicionário... Onde vocês vão achar esses termos? Nos livros de Biologia genética. No "Paulino", não esse que vocês têm, aquele que é verde clarinho, dos seriados. Tem lá na biblioteca. Ele tem no final do livro um glossário, para quem não sabe o que é glossário, é um tipo de dicionário..."

Após essa breve explicação, a professora escreve no quadro os termos que devem ser procurados pelos estudantes:

- | | |
|----------------|---------------------------------|
| * Gene | * Homozigoto (homozigótico) |
| * Genótipo | * Heterozigoto (heterozigótico) |
| * Fenótipo | * Dominante (gene dominante) |
| * Genes alelos | * Recessivos (gene recessivo) |
| * Lócus gênico | * Híbrido |

A aluna sentada ao meu lado, **Cl**, comenta "para si mesma", bem baixinho:

"Senti que isso vai ser decoreba!"⁴¹

Nos dias atuais, a genética está presente nos mais diversos setores da sociedade: produção de nossos alimentos, temas de novelas e outros programas midiáticos, discussões éticas envolvendo clonagem de animais (inclusive humanos), superproduções de Hollywood, etc. Entretanto, nas duas cenas que descrevo acima —, a primeira aula de genética — ambas professoras centram-se na importância dos termos científicos para um primeiro contato com o assunto que será abordado a seguir. Qual o significado disso para os alunos? Mesmo que a aula tenha iniciado com o que os estudantes têm a dizer sobre genética, como na aula do turno da noite, é a partir dos "termos científicos" que o conteúdo será desenvolvido...

Relaciono este momento, de silenciamento dos estudantes, com a saída à Bienal, porque, novamente, podemos perceber que há uma tentativa de sair da aula expositiva, centrada na explicação das professoras. No entanto, mesmo que se façam atividades "diferentes", como passeios ou conversas informais sobre um tema de aula, o que deve ser dito e o que volta para a escola não muda. Isso significa que continua-se trabalhando com os discursos autorizados, com os termos legitimados, que devem ser pensados ao se falar deste ou daquele assunto.

Dessa forma, não é de qualquer genética que estamos falando, nem de qualquer maneira de aprendê-la. A genética pode tratar de "sexo" e "gênese", como

⁴¹ Anexo 5, p. 30-38, modificado.

falam os alunos na cena. Pode tratar também dos traços hereditários de determinado indivíduo, bem como de algumas características presentes no corpo dos sujeitos. Porém, o conteúdo fala de “alelos”, “genótipos”, “fenótipos”. Demarca-se, assim, de que lugar se fala sobre genética, a partir do viés científico, e é aprendendo a falar sua linguagem, aprendendo o significado de cada palavra apresentada no quadro negro ou na lâmina de retroprojeter que estaremos entrando no mundo genético. Ou melhor, ao aprender suas palavras-chave, estaremos habilitados a entender essa “nova” ciência, que é, ao mesmo tempo, tão presente e tão distante de nossas vidas cotidianas...

A lista de nomes exposta aos alunos traz a lógica de que os nomes representam as coisas em si. Ao falar a palavra “célula” de modo “natural”, temos o seu significado, que é entendido, nessa perspectiva, como universal. Santos (2000, p.253) utiliza um animal — o molusco — como exemplo dessa relação com os nomes. O autor comenta que ao fazermos essa associação entre o nome e a coisa, tornando-as inseparáveis, impensáveis de outra forma, esquecemos “de todas as práticas, sejam elas materiais ou não, que constroem e *naturalizam* um molusco como *simples* molusco”.

E, assim, mais do que integrar-se à rede de sentidos dos estudantes, ou criar condições para que eles signifiquem tal “vocabulário”, as palavras aparecem como algo externo a eles. Ao tratar o conteúdo segundo uma lógica em que os nomes “são mesmo” os objetos de que falam, mantém-se uma linguagem cujos objetos situam-se “fora” de suas vidas. A naturalização de tal perspectiva dificulta práticas que, mais do que tentar mostrar como a genética está presente em nossas vidas, busquem criar significados a partir da vivência dos alunos. “*Gene, célula, homozigoto...*” são palavras que podem ser escutadas nos mais diversos ambientes; mas isso não quer dizer que possuam o mesmo significado, uma vez que, dependendo do espaço, da ocasião e de quem fala pode-se utilizar diferentes enfoques para se tratar desses assuntos.

A escola, no entanto, parece estar centrada apenas nos discursos científicos, como se esses fossem os únicos possíveis ou o “verdadeiro” discurso sobre genética. Nas palavras de Santos (1999, p. 194), a escola parece “afeita a trabalhar o corpo a partir de uma dada perspectiva biomédica, ‘eleita’ como a mais correta, a mais explicativa, enfim, aquela que fala do corpo tal como ele realmente é”.

Entretanto, essa forma científica de se falar do corpo nem sempre é entendida pelos estudantes. Eles apresentam dificuldades, inclusive para formular questões, visto que não entendem do que se trata o conteúdo. Tal como evidencia a aluna, durante a entrevista:

Ma: "Como a gente não está familiarizado com a matéria, a gente nem sabe o que pode aprender. Eu acho que a Biologia é uma coisa de decorar nomes, mas isso a gente não pode mudar, porque surge uma coisa nova e eles vão botar um nome bem complicado. Então eu acho que a Biologia tem muito nome, é que nem História, tu não sabe o que aconteceu, tu tem que saber as datas. Então a Biologia tem essa questão do nome".⁴²

Essa fala evidencia, a meu ver, a importância de se criar relações com as vivências dos estudantes, pois, de outro modo, a escola assume a posição de ser um local de transmissão linear de informações. Dayrell (2001, p. 156), nesse sentido, coloca que "o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece".

Mais uma vez, penso nas palavras de Norbert Elias (1994) ao nos retratar — os seres humanos — como presos numa "teia" invisível desde que nascemos e como nossas funções sociais estão imbricadas nela, não determinando quem somos hoje, mas nos constituindo nas relações tecidas por essa teia, a qual se chama sociedade. Essa discussão se mostra importante ao questionarmos como esse conteúdo pode integrar-se aos "fios" que constituem os estudantes, não sendo apenas uma lista de nomes, que, após uma prova, será deixada de lado.

A questão, como coloca Larrosa (2003, p. 52) não é (ou não é apenas) aprender algo, "não é que, a princípio não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado". Mais do que isso, a relação de aprendizagem, a formação de um sujeito, as inscrições que ele carrega em seu corpo, tratam, sim, "de uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, no final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com o qual aprender forma ou transforma o sujeito" (idem, *ibidem*).

Assim, penso que a questão está centrada em como tornar esse saber em experiência, em problematizar o processo de ensino-aprendizagem como "simples" transmissão de informações. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser visto/tratado como algo homogêneo e passa a ser individual, pois é significado por cada sujeito de acordo com suas experiências de vida. Tal como nos diz Larrosa (2002b, p. 27), esse saber "tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece,

⁴² Anexo 6, p. 10.

trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”.

Apesar de questionar a centralidade do discurso biológico nos nomes, não estou querendo dizer que os mesmos são supérfluos, mas que esses possuem significados em determinadas redes de relações. Fora dessas redes, devemos lembrar que outros sentidos, ou mesmo nenhum, serão atribuídos a tais termos, tal como Latour e Woolgar (1997) comentam em exemplo anteriormente citado.

A mesma estudante que colocou a questão da memorização dos nomes afirma, em determinado momento da entrevista, a importância desses para o entendimento do conteúdo. Ela fala, no entanto, que é necessário criar condições para que eles (os alunos) vinculem os *nomes* às *coisas*. Para justificar o uso de termos científicos, a estudante utiliza alguns termos de estruturas biológicas, relacionadas à embriologia; porém, mais do que “defender” o uso dos nomes na disciplina de Biologia, ela mostra o quanto essa prática já está inscrita como a maneira correta de aprender tais conteúdos:

Ma: “Mas tem que saber [o nome], por exemplo, esse animal é “diblástico e deuterostômio!”, devido a isso ele é tal e tal coisa. A Biologia usa muito os nomes, tem que saber. Se eu te disser tal nome, o que isso quer dizer? Tem que ter todo o conceito, e isso é ruim na Biologia, porque a gente tem que decorar e tal. Tem que ter jeito para relacionar os nomes. Tem vezes que o professor vai e faz... eu tenho uma professora que escreveu no ano passado “a partir” separado, porque alguns colegas meus escreviam junto, e até hoje eu me lembro. Tem que se criar formas do aluno relacionar o nome com o conceito. Algumas vezes, o nome não vem da nossa língua, aí tem que ter toda uma historinha para explicar o nome. Mas eu acho que se deveria ver o que acontece e não só o nome, mas não sei como fazer isso”.⁴³

Essa maneira de pensar a Biologia a partir de uma série de nomes a serem memorizados integra, de forma natural, a prática docente, como nas cenas descritas acima e na fala colocada abaixo, quando a professora discute com a turma a melhor data para marcar a prova:

Professora: “Vamos marcar a prova, a princípio dia 6/11, dá tempo de terminar essa parte. Estudem, porque tem bastante coisa... Com isso subentende-se que não é para deixar tudo para a última hora, tem que estudar antes. Na verdade, não tem muita matéria, mas tem muito nomezinho, que vocês têm que saber”.⁴⁴

⁴³ Anexo 6, p. 10.

⁴⁴ Anexo 5, p. 20.

Até o momento, as estratégias didáticas que descrevi são de cunho, exclusivamente, expositivos. Entretanto, não se pode dizer que isso seja uma regra seguida. Durante as aulas, as professoras articularam diferentes recursos na abordagem dos conteúdos, tais como: desenhos de estruturas anatômicas (no caso do desenvolvimento embrionário); vídeos (sobre desenvolvimento embrionário e a vida adulta e velhice); exercícios (aulas de genéticas); aulas expositivas com diferentes níveis de interação dos estudantes (ditados, perguntas, conversas “informais”, aulas no quadro-negro e explicação do que estava escrito...); alguns trabalhos (individuais ou em grupos); etc.

Os desenhos em lâminas de retroprojektor foram estratégias utilizadas para trabalhar a embriologia. Tais desenhos relacionavam-se a uma fase da formação do corpo do embrião — a organogênese. Para essa aula, a professora havia deixado, previamente, uma cópia no xerox, a fim de que os estudantes não se preocupassem em copiar as figuras e tivessem o material para estudar para a prova. Durante esta aula, a professora, conforme explicava o conteúdo ou relembrava o que havia dito em outras aulas, mostrava os desenhos relativos à fase embrionária em questão. Como no exemplo abaixo:

“(…) Com isso, a gente terminou a gastrulação. Agora a gente começou a organogênese, que é a formação dos órgãos e tecidos. Agora, aquelas três camadas de células lá vão formar os tecidos. (...)”

Se vocês quiserem, pessoal, depois, é melhor vocês colorirem as camadas para ver o movimento das estruturas.

Na região dorsal do animal aconteceu um achatamento, tá? A parte superior (...) placa neural e essa parte aqui [a professora aponta na lâmina o desenho] (...) virou endoderme e mesoderme. No anfióxico, a mesentoderme virava endoderme e mesoderme, um animal com três folhetos embrionários. Aqui tem um arquêntero ainda, né? Muito bem, daqui para cá, o que aconteceu? As células da ectoderme continuaram se multiplicando, a placa neural começou a se dobrar, a mesoderme também começou a se dobrar e a endoderme começou também a se dobrar. [novamente a professora aponta na lâmina o desenho]. A multiplicação é por mitoses, não esqueçam, a partir de agora as mitoses praticamente não param”.⁴⁵

⁴⁵ Anexo 5, p. 25.

Antes dessa aula com os desenhos em lâminas de retroprojeter, a professora havia ditado quase todo o conteúdo e explicado brevemente⁴⁶. Tal aula, que foi a penúltima antes da prova, caracterizou-se como um fechamento, pois, na aula seguinte, a professora passou um vídeo sobre o assunto e falou rapidamente sobre os “anexos embrionários”⁴⁷.

Nas aulas que assisti e que tratavam do tema “embriologia”, a grande ênfase foi dada aos termos científicos, como evidenciado na lâmina. Em nenhum momento, localiza-se tais processos no corpo, relaciona-se com a reprodução humana ou fala-se especificamente em desenvolvimento humano, o que causou uma certa confusão para os estudantes. Isso foi comentado por uma aluna, durante a entrevista. Em sua fala ela afirma ter relacionado esses conhecimentos somente após ver o vídeo, na última aula:

Br: “É, 'aí o óvulo fica assim, aí acontece não sei o que e fica assim', mas depois eu fico pensando “o que é isso? Onde é que ocorre?” fica tudo no ar. Aí quando eu vi no vídeo, é que eu fui ver que é a formação do ser humano, né! Aí caiu a ficha! Fica mais fácil de aprender”.⁴⁸

Outros estudantes, ao responderem a questão sobre qual a relação que a Biologia tem com a suas vidas mostram que esse conteúdo específico pouco lhes interessa. Nesse sentido, não há razões em aprender sobre o desenvolvimento do corpo humano:

Ma: “A Biologia tem relação com o dia a dia como todas [as disciplinas], mas a gente não costuma usar isso. Só quem trabalha com isso. Quando é que eu vou me interessar pelas fases embrionárias? Quando eu ficar grávida, por exemplo, aí eu vou querer saber, estudar, pesquisar. No momento, não. É uma coisa que eu aprendo, que eu preciso para o vestibular. Mas não tem relação com a minha vida hoje. AH! Eu sei que surgiu daquela forma”.⁴⁹

Ax: “Não tá ligado. Com a nossa vida, não [tem relação]. Mas a gente fica sabendo como se forma o bebezinho e tal, mas ainda não tem relação”.⁵⁰

Di: “Ainda mais esse último conteúdo que a gente viu, de embriologia. Isso não tem muito a ver com meu dia-a-dia. (...) Na faculdade⁵¹, provavelmente eu vou usar bastante Biologia. Eu me interesseo principalmente sobre o corpo humano, né? Sobre

⁴⁶ Esse ditado a que me refiro, faz parte da descrição da cena 5, capítulo 4.

⁴⁷ Anexo 5, p. 26-27.

⁴⁸ Anexo 6, p. 6.

⁴⁹ Anexo 6, p. 9.

⁵⁰ Anexo 6, p. 8.

⁵¹ Esse aluno comentou, durante a entrevista, que pretende cursar a faculdade de Educação Física.

os músculos, alguns sistemas do corpo... Mas esses de embriologia, reprodução, nada a ver".⁵²

Talvez, esse assunto realmente nada signifique para os estudantes, pelo menos da forma como é estudado, configurando-se como algo a ser memorizado para se conseguir nota (Dayrell, 2001). Segundo Santomé (1998), esse tipo de organização curricular fundamentada em saberes provenientes da academia, porém sem criar vínculos com a vida das pessoas, gera, entre outras coisas, uma incompreensão dos conteúdos. Nesse sentido,

a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente (...) descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior. Na maioria dos casos, este conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual vivem os estudantes (idem, p. 104).

Desse modo, vejo o conteúdo de embriologia como um "enigma" para os estudantes, sem nenhuma relação com seus corpos e com outros conteúdos: é um pacote fechado de informações, no meio de tantos outros. Ao finalizar a temática, aplica-se uma prova e na aula seguinte, há outro assunto para ser estudado: a genética⁵³. E a embriologia? Acabou. Não havendo relações entre tais temas, esses se configuram como obstáculos a serem vencidos para o estudante passar de ano. Como coloca Santomé (1998), nessa organização escolar que ele nomeia como *modelo linear disciplinar*,

o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro da dinâmica de ciclos e etapas na qual está estruturada a permanência nas instituições educacionais passa, com demasiada frequência, a converter-se na verdadeira e única meta educacional. O currículo linear-disciplinar acaba configurando-se, na maioria dos casos, como um currículo quebra-cabeças (idem, p. 103-104).

Os saberes são distribuídos no currículo como pacotes de informações. Tais informações possuem sentido em algum lugar, mas não aqui, ou não para esses alunos. Silva, T. (2003, p. 18) dirá que os significados não são produzidos fora de relações "circulando como átomos, como unidades independentes". Dessa maneira, talvez seja o momento de nos questionarmos como professores: qual o sentido de ensinarmos esse tema, ou qualquer outro, para os alunos? Qual a nossa intenção ao trabalharmos embriologia com um grupo de adolescentes?

⁵² Anexo 6, p. 12.

⁵³ Anexo 5. p. 26-30.

Quero logo deixar claro: não pretendo responder tais questões! Penso-as como um instrumento de trabalho, como perguntas a serem feitas a cada momento em que planejamos uma aula, seja o tema qual for. Além disso, ao respondê-las, devemos fazer com desconfiança. Veiga-Neto (1996a), em seu artigo *A Didática e as experiências de sala de aula*, fala sobre a questão da didática a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, colocando a possibilidade de questionarmos nossos atos, sem, entretanto, acharmos uma resposta definitiva. Dizer, contudo, que não há uma resposta para nossas perguntas, não significa que devemos cruzar os braços. Ao contrário, não devemos parar de nos interrogar, pois “jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre” (idem, p. 170). Desse modo, Veiga-Neto nos convida a ter uma postura de *humildade intelectual*, e isto significa, segundo o autor,

que cada um tem sempre que voltar a crítica para si próprio; tem de perguntar de onde tirou o que pensa ser suas verdades. (...) significa uma constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária (idem, ibidem).

Portanto, o que importa não é pensar, ou não somente, neste ou naquele conceito a ser estudado em sala de aula. A questão é o modo como pensamos e lidamos com esses conteúdos em relação aos estudantes. Nas palavras de Veiga-Neto, “o que nos interessa é saber como vemos esse algo e de que maneira falamos sobre esse algo” (idem, p. 171). E, assim, essa perspectiva nos abre algumas possibilidades de “pensar — e praticar — de uma maneira diferente qualquer coisa (...) sempre haverá novidades a serem construídas, sempre haverá maneiras diferentes de ver e conduzir nosso trabalho em sala de aula” (idem, ibidem).

Em relação a outras temáticas, entretanto, foi possível aos alunos estabelecerem relações entre suas vidas, seus corpos e o conteúdo que a professora estava tratando naquela aula, pelo menos em alguns momentos. Essas relações são apresentadas nas cenas seguintes.

Cena 14: Mostrando a língua para a Primeira Lei Mendel

Durante a explicação da Primeira Lei de Mendel, usando o tradicional exemplo das ervilhas (semente verde/amarela, textura da semente lisa/rugosa, etc.), a professora pára um momento e resolve falar de características humanas que estão relacionadas à primeira lei:

“Por exemplo, eu vou falar de um exemplo da Primeira Lei de Mendel que acontece no corpo de vocês: a capacidade de enrolar a língua (a professora mostra

a língua “enrolada”). Tem pessoas que conseguem enrolar, e tem pessoas que não conseguem”.

Os alunos se mostram bastante interessados com isso e começam a mostrar a língua (enrolada ou não – para aqueles que não conseguem) uns para os outros. A professora segue falando de exemplos:

“Outra coisa, o lóbulo da orelha, tem gente que tem preso, tem gente que tem solto, é a primeira lei também”.

Novamente, os alunos ficam olhando uns para os outros, procurando quem tem o lóbulo preso, quem tem solto. A aluna **Ma** tem as duas características recessivas — não enrola a língua e tem o lóbulo preso. Uma outra colega fala:

“Ah! Professora, tudo é a **Ma**!”

A *aluna está* se referindo ao fato de a **Ma** ser uma das “preferidas”. A professora retruca:

“Mas não é má vontade dela, é assim...”.

A professora segue falando de outras características em seres humanos: albinismo, polidactilia, etc. Até que um aluno levanta a mão e pergunta sobre como funciona a característica “cor dos olhos”. Ao que ela responde:

“A cor do olho não funciona dessa forma... Depois a gente vai ver. Vamos lá, vamos continuar”.

A **professora** corta os exemplos e pede atenção para continuar a falar dos experimentos com as ervilhas de Mendel.⁵⁴

Cena 15: Miopia na família

Nesse momento, faltam alguns minutos para acabar a aula. A professora está trabalhando com “heredogramas”, que são um dos tipos de representações gráficas das relações de parentesco (pai/mãe, filhos, netos, tios, irmãos) em que estão envolvidas características genéticas específicas, tais como: albinismo, daltonismo, hemofilia, polidactilia, entre outras. Os estudantes participam bastante dessa aula, perguntando sobre várias características que poderiam, ou não, ser trabalhadas daquele modo, sugerindo representações... A professora pergunta:

“Por exemplo, será que nossos antepassados eram míopes? Miopia é genético, provavelmente meus filhos vão ter que usar óculos, pois eu uso e meu marido também”.

Ax comenta, usando o mesmo exemplo, que seu pai tem miopia, mas seus avós não usavam óculos. A **professora** explica que, antigamente, nem todo mundo usava óculos quando precisava, ela comenta que sua avó sempre teve miopia, mas nunca quis usar óculos, pois sua miopia era muito pequena. Quando a **professora** tenta retomar a explicação, bate o sinal e os alunos já começam a se levantar e sair da sala.⁵⁵

Nessas duas cenas, temos uma certa “movimentação” dos alunos no sentido de participarem da aula. Na cena 14, a professora consegue a “atenção” de quase toda a turma ao trazer uma característica do corpo para o conteúdo, visto que os alunos

⁵⁴ Anexo 5, p. 34-36, modificado.

⁵⁵ Anexo 5, p. 44, modificado.

passam a se observar procurando as “características genéticas” presentes nos seus corpos.

Aqui aparece algo bem interessante, que apontarei, sem me deter em análises maiores: o quanto uma “simples” atividade de olhar nossos corpos, em busca de características geneticamente determinadas, torna-se motivo de classificação e posicionamento dos estudantes. A aluna *Ma* possui as duas características genéticas recessivas, e, pelo que apareceu naquele momento, era a única “duplamente” recessiva. Em particular, essa estudante em particular é do tipo “exemplar”, ou, talvez, “disciplinada”, pois ela: copia todo o conteúdo, não conversa durante a aula, não falta à aula, estuda, tira boas notas e, sempre que solicitada, ajuda os colegas e a professora. Talvez por todos esses fatores, ela possua essa marca de “preferida”. Soma-se a isso as duas características citadas pela professora, que lhe atribuem uma “dupla” raridade, o que se torna motivo de desconfiança, pois de todos os trinta alunos presentes, *tinha* que ser ela a “eleita”, como se isso fosse um privilégio...

Outra questão, que penso ser mais pertinente à ocasião, relaciona-se com o silenciamento das falas dos estudantes. Ainda na cena 14, quando o aluno pergunta sobre a cor dos olhos, a professora fecha a questão — sem respondê-la — e muda de assunto. A pergunta, apesar de estar relacionada com o que estava sendo tratado naquele momento, insere-se em uma discussão “mais avançada” do conteúdo.

Para pensar tal cena, novamente retomo a discussão levantada por Santomé (1998) acerca da organização dos conhecimentos no currículo. Os saberes, ao serem dispostos numa determinada ordem linear, tornam-se fixos, aparecem como “algo dotado de autonomia e vida próprias, à margem da vida das pessoas” (idem, p. 107). Nesse sentido, penso que a professora também se prende a essa ordenação; sua prática docente vincula-se a esse esquema ou cronograma, não criando possibilidades, talvez, de “adiantar” um conhecimento para responder a uma pergunta de seus alunos. Esse modo de lidar com as questões dos estudantes pode gerar um silenciamento do aluno, ou seja, em outros momentos, ele poderá não se sentir autorizado a interromper a aula e formular novas questões perante a professora e a turma.

Além de inibir os alunos de forma geral, desconsidera-se que uma pergunta pode estar indicando a formulação de um pensamento, do estabelecimento de um sentido entre aquilo que se está trabalhando e seu corpo. Desse modo, perde-se a oportunidade de relacionar o conteúdo com a vida deste e outros estudantes naquele momento específico. Mesmo que o assunto perguntado diga respeito a questões mais

“avançadas” da genética, o aluno fez algumas relações naquele momento em que se falava de características humanas; talvez quando chegar a aula em que a pergunta esteja de acordo, as relações não sejam feitas e como resultado perde-se a questão.

Na cena 15, o aluno questiona a professora sobre o caráter “miopia” em relação à sua família. Na resposta da professora, aparecem relações culturais e familiares associadas à hereditariedade. Este foi um dos poucos momentos em que outros fatores, que não os genes, surgiram como vinculados ao estudo desse tema. O fato de apresentar uma característica comum a diversas pessoas — a miopia — faz com que os estudantes pensem, talvez, em situações de pessoas que estão ao seu redor, tais como seus pais, avós, irmãos... Isso possibilita ao estudante, se não entender, ao menos pensar a genética associada à sua vida, ao seu corpo, ou à vida de pessoas próximas a ele. Ao mesmo tempo, mostra que há outros fatores relacionados a isso, como práticas e produtos culturais que estão vinculados a essa característica, como o uso de óculos.

Essas duas aulas mostraram-me a importância de possibilitar aos estudantes a significação dos conteúdos com suas experiências de vida, pois olhar para seus corpos ou para sua família interessou, movimentou os alunos, criou relações com questões cotidianas e características tidas, talvez, como “banais”, como, por exemplo, enrolar a língua. Nesse sentido, interrogo-me se não seria a partir desses exemplos que se poderia iniciar os estudos de genética, ligada aos corpos dos estudantes, e não, ou não somente, às ervilhas verdes e amarelas. Não estou afirmando que estudar o conteúdo a partir de exemplos cotidianos ou ligados aos corpos dos estudantes seja uma garantia de aprendizado, porém é uma tentativa de sair das explicações tradicionais, centradas numa explicação acadêmica que tem se mostrado distante e sem sentido à vida das pessoas.

Nesse sentido, duas estudantes, durante a entrevista, comentam a importância de se “enxergarem” no conteúdo, ou seja, a partir de exemplos baseados em suas vidas, em seus corpos, ou em corpos parecidos com os seus:

Br: “É, coisas mais legais. Coisas para a minha vida. No colégio (...) é só dar aula, teoria e prova. Estudem! Prova! Tem que fazer a gente gostar da matéria, a gente se ver. Quero que falem da gente. A gente deve comer isso, não comer aquilo, ou teu pulmão é...”.

Pr: "É a mesma coisa que pegar um aluno, e desenhar ele no quadro. Só isso já chama atenção, tu está olhando para ti, e não para um quadro. Tá olhando para uma pessoa que é igual a ti, tem olhos, tem peito, tem barriga..."⁵⁶.

Essa temática, no entanto, não se relaciona somente ao nosso corpo. Ela está presente em outros espaços também...

Cena 16: Tomates amargos

Pa interrompe a explicação da professora e comenta que um dia desses viu na TV uma reportagem que falava sobre o cruzamento entre tomate e fumo. O resultado disso era um tomate amargo. Então a **professora** comenta:

"Mas **Pa**, isso é básico, hoje isso é básico (...)"

Em seguida, diz que não vai explicar para ele como isso funciona, pois a turma está muito bagunçada, mas diz que nos dias de hoje isso é comum, que fazem diversas coisas com a genética. A **professora** complementa dizendo que vai levar uma revista para ele, na qual há outras reportagens sobre o assunto.⁵⁷

Nessa cena, um estudante traz para a aula uma questão extremamente atual: os alimentos geneticamente modificados. Novamente aparece o "silenciamento" de um estudante ao realizar uma pergunta. No entanto, essa não é a questão que pretendo tratar agora.

A genética é um tema que está presente nos mais diversos espaços culturais, temos contato quase que diariamente com assuntos ligados a esse campo. Contudo, ao ingressar nas práticas escolares passa a ser abordada sob o ponto de vista da hereditariedade, nos moldes do século XIX, como se todo o conhecimento dessa área estivesse, ainda, no entendimento dos cruzamentos que Mendel produziu em sua época, no jardim do monastério em que ele vivia. Enquanto isso, a genética aparece nos locais mais variados, relacionando-se aos corpos dos sujeitos e às suas experiências cotidianas: programas de televisão que usam o teste de paternidade como chamariz de audiência; discussões éticas acerca da utilização de novas tecnologias na produção de alimentos (vegetais e animais) e manuseio de células-tronco para fins terapêuticos, passando por instâncias como a justiça, ministérios, legislações, etc.

Essas discussões acerca da genética trazem informações e permitem debates de extrema importância para nossas vidas. Elas fazem, e farão cada vez mais, parte de nosso cotidiano. Além disso, a engenharia genética encontra-se imbricada cada vez

⁵⁶ Anexo 6, p. 7

⁵⁷ Anexo 5, p. 43, modificado.

mais com aspectos éticos, políticos e econômicos. A escola não deveria ser um espaço privilegiado para esse tipo de debate? Nesse sentido, volto a interrogar sobre o papel da escola e de nós, professores, frente a esses novos avanços tecnológicos, que mudam a vida das pessoas, mesmo sem que pensemos nisso. Discussões alarmistas a parte, quero chamar atenção para o papel político dos professores ao tratarem de tais temas. Como exemplo disso, trago a fala de um aluno, o mesmo que comentou sobre o tomate amargo, durante a entrevista, quando questionado sobre a relação entre Biologia e sua vida:

Pa: "O genoma não tem nada a ver com meu almoço. Imagino eu que não tenha nada a ver".⁵⁸

A fala desse estudante me leva novamente à idéia de rede, trazido por Elias (1994), pois me faz pensar o quanto estamos implicados, relacionados a diferentes instâncias culturais, mesmo que isso não pareça estar presente em nosso cotidiano. Nesse sentido, seria interessante pensar, por exemplo, como os alimentos que chegam aos nossos pratos estão envolvidos em práticas de laboratório, produção de novas variedades de plantas resistentes à pragas e/ou herbicidas, registro de patentes, produção de agrotóxicos...

Enfim, como coloca Sibilía (2003, p. 114-115), vemos nos dias de hoje "uma verdadeira corrida pela geração de 'produtos' inovadores que possam obter uma boa colocação no mercado globalizado do *agrobusiness*". E no meio de toda essa "corrida", embates políticos e econômicos, uma grande quantidade de informações passa por nós sem que consigamos parar para pensar. E entendo informação, aqui, no sentido que Larrosa (2002b) nos traz, ao dizer que essa não pode ser confundida com experiência.

O excesso de informação não deixa espaço para a experiência (Larrosa, 2002b). Assim, nos dias de hoje, nos vemos imersos num mundo em que é preciso sempre estarmos informados sobre tudo o que se passa. O sujeito da informação, diz o autor,

sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais preocupa é não ter bastante informação, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça (idem, p. 22).

Dessa maneira, depois de ter assistido a uma aula, lido um livro ou um jornal, visto televisão, teremos mais informação sobre alguma coisa, "mas ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo

⁵⁸ Anexo 6, p. 12.

que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu" (idem, ibidem). Larrosa ainda questiona essa relação entre informação e conhecimento/aprendizagem, "como se o conhecimento se desse sob forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação" (idem, ibidem). Assim, numa *sociedade de informação*, torna-se impossível a experiência.

Nesse sentido, vejo a escola, muitas vezes, como mais um local em que circulam informações. Entretanto, é um local em que tais informações não se encontram em sintonia nem com informações de outras instâncias, nem com outras experiências possíveis das pessoas. Ao trabalhar com conteúdos relacionados às experiências de vida e ao cotidiano, talvez se abrissem oportunidades para a escola se configurar como um espaço de experiência, no que diz respeito a esses saberes. Trago essa discussão em consonância com afirmações dos próprios estudantes, que se dizem perdidos no meio de tantas informações, mas sem saber como lidar com elas, mesmo sabendo que elas se relacionam com o tema "genética":

Pa: "Assim, exemplo do dia-a-dia, por exemplo, os transgênicos, todo mundo fala que já tem na nossa mesa e tal. Assim, exemplos práticos que faltam, né? Trazer exemplos e estudar e tal. Ver, se está errado isso, certo aquilo, porque daí a gente pode dar nossa opinião sobre o assunto".⁵⁹

Ci: "O que a gente vê muito na tv é aquele negócio de clonagem, que é um negócio que é a Biologia. A gente vê no jornal: "a por que eu acho isso, acho que não sei o quê", tu está sabendo o que é, mas não está entendendo nada".⁶⁰

Uma estratégia em que elementos do cotidiano articulam-se aos discursos científicos, configurando-se como um importante recurso didático em sala de aula é o vídeo. Ele foi apontado pelos estudantes como importante, no que diz respeito à construção de sentidos em relação aos conteúdos. Trago, a seguir, alguns trechos de um dos filmes passados durante o período de observação, na tentativa de mostrar como essa tecnologia entra em sala de aula e como são (ou não são) abordados os temas que aparecem no transcorrer da história ali narrada.

O vídeo, utilizado no turno da noite, cujo título é: "Maravilhas do corpo humano: a era da maturidade", conta a história de um casal de avós (cerca de 70 anos) que viaja pelo país para conhecer seus netos. Na narrativa, demarcam-se as etapas do desenvolvimento humano segundo a Biologia — infância, adolescência, idade adulta e velhice — a partir de comentários que comparam as características e o

⁵⁹ Anexo 6, p. 13.

⁶⁰ Anexo 4, p. 3.

funcionamento dos corpos (audição, olfato, visão) do casal de idosos com os demais componentes do grupo familiar. No filme, ainda, articulam-se discursos como o da supremacia do humano, em relação a outros mamíferos, e o do homem-máquina. Isso pode ser visto no trecho a seguir:

"Como conseguimos viver tanto? Como uma nave espacial, também somos construídos para durar, projetados com todo o tipo de vários equipamentos: (...) óvulos extras, espermatozoides extras, até mesmo um pulmão e um rim a mais. (...) Quanto a nós, também sobrevivemos a um tempo surpreendentemente longo, muito mais do que qualquer outro mamífero".⁶¹

Essa narrativa do filme, além de veicular conhecimentos do campo da Biologia, traz uma ressignificação do corpo-máquina. Se para Descartes o corpo humano assemelhava-se ao funcionamento de um relógio, nos dias de hoje, ele ainda não está totalmente desvinculado de uma visão mecanicista. Dessa forma, estabelecem-se analogias entre o corpo e as máquinas de nosso tempo. Segundo Sibilia (2003), Descartes

definiu o homem como um misto de duas substâncias completamente diferentes e separadas: por um lado, o corpo-máquina, um objeto da natureza como outro qualquer, que podia e devia ser examinado com o método científico (*res extensae*); por outro lado, a misteriosa mente humana, uma alma pensante cujas origens só podiam ser divinas (*res cogitans*) (idem, p. 67).

Como já comentado anteriormente, nessa época não só o homem, mas o próprio mundo passa a ser visto, pensado, estudado como uma máquina e, nesse sentido, "todos os fenômenos químicos e biológicos podiam ser reduzidos à mecânica: o mundo era regido por leis claras e universais" (Sibilia, 2003, p. 67). E nós, humanos, somos "só mais uma dessas peças do universo mecânico: uma máquina quase perfeita" (idem, ibidem). Esse "quase" não está escrito pela autora de maneira impensada...

Por algum tempo, pairou uma questão, para mim, nessa breve discussão acerca do homem-máquina: afinal, qual é o problema de usarmos essa metáfora? Ou melhor: qual o problema de comparados nossos corpos a uma máquina? Ou a várias?

Longe de debater somente a noção de fragmentação do corpo a que essa maneira de estudá-lo nos remete, pensava ter outros pontos de discussão que gostaria de levantar. Hoje, considero importante que se discuta as implicações de se pensar o

⁶¹ Anexo 3, p. 8-9.

corpo como uma máquina, uma vez que tal noção, associada a outras — infinitude do corpo, beleza, estética, ... — exige que se pense sobre o papel das novas tecnologias atuais, que projetam, estudam e modificam o corpo, conforme os “desejos” e “necessidades” do consumidor.

Assim, novamente me reporto aos estudos de Sibilia (2003), ao comentar que, se Descartes nos colocava, ainda, relacionados às forças divinas, ligados a Deus através da mente, do pensamento, La Mettrie, no século XVIII, corta totalmente os vínculos com o “criador”. Segundo a autora, para La Mettrie

o corpo do homem consistia em um conjunto de molas e engrenagens regidas por leis puramente mecânicas, enquanto aquilo vulgarmente conhecido como “alma” não passava de um princípio também material, localizado no cérebro e encarregado de movimentar o organismo e de permitir o pensamento. Uma mera função da matéria organizada (idem, p. 73).

Ao descartar a presença divina, a ciência ao mesmo tempo naturalizou definitivamente as ações, os comportamentos, a vida do homem. Mais do que em qualquer outro momento histórico, nosso corpo pôde ser pensado como pura natureza. Natureza essa que, no máximo, conseguiria ser condicionada, disciplinada; ações sociais, culturais “como a educação e a política (...) poderiam, apenas, tentar ‘aprimorar’ as inclinações naturais dos seres humanos, polir certos impulsos e cultivar os talentos inatos” (idem, p. 174). Nos dias de hoje, talvez, tenha se modificado o lugar em nossos corpos em que estão inscritos o nosso ser, nossas características. Não mais no cérebro, ou nos órgãos, mas nos genes.

Cada vez mais, a ciência procura explicações nos genes, não apenas parencças familiares, cores dos olhos, pele ou doenças transmitidas geneticamente. A ciência passou a estudar, também, nossos comportamentos, o que gostamos, de quem gostamos, por que sentimos, etc. Enfim, nossos atos são colocados na planilha, esquadrinha-se o que fazemos, sentimos, pensamos e tenta-se achar a explicação genética, evolutiva, orgânica para isso. Nessa perspectiva, cada vez menos temos como escapar das definições biológicas para esse corpo.

Além disso, podemos ser pensados, nos tempos atuais, que não somos mais vistos apenas como máquinas, mas imbricado com elas, um híbrido. Nesse sentido, “na ânsia de seu exercício de poder sobre a natureza, desejo esse compulsório, o ser humano se coloca como objeto da tecnociência e realiza profundas alterações em si mesmo, com sua espécie e com os demais reinos que habitam o planeta” (Silva, A.,

2001, p. 67). Ao nos colocarmos como objeto e ao tentarmos, cada vez mais, achar as respostas para quem somos ou o que somos, em nossa Biologia, naturalizamos nossas inscrições culturais, passamos a ser vistos como unicamente organismos, reduzimos nossos corpos não somente às leis das ciências, seja ela a Física, Química, Biologia e, talvez atualmente, Biotecnologia...

Ao mesmo tempo que procuramos respostas em nossos "códigos genéticos", transformando nossos corpos em pura informação, também nos atrelamos mais e mais a máquinas. Tal como coloca Tucherman (1999, p. 154),

cada vez mais a ciência promoveu a interação das máquinas à natureza ou, se quisermos, do metal (ou do silício) à carne. Surgiram neste movimento conquistas importantes e fundamentais: sistemas de controle e auxílio para as funções orgânicas, desde marca-passos que têm salvo vários cardiopatas do que já foi uma condenação, aos aparatos de monitorização e respiração artificiais que operam "milagres" de ressuscitação nas Unidades de Terapia Intensiva. Produziram-se aparelhos que ajudam os portadores de deficiências a locomoverem-se e a falar (...). E mesmo quando a técnica não introduz corpos nas máquinas ou máquinas nos corpos, pode realizar outras intervenções tais como o transplante de órgãos ou as cirurgias plásticas.

A palavra "quase", nos dizeres de Sibilia, ao colocar que somos "uma máquina quase perfeita", volta a ecoar. Essas novas maneiras de viver, em que as máquinas não fazem somente parte de nosso cotidiano, mas de nossos corpos trazem novas questões. Ao mesmo tempo em que salvam vidas, permitem diagnosticar doenças, ou proporcionam uma melhor qualidade de vida para as pessoas, criam problemas que antes não existiam. É o caso de pessoas que são mantidas vivas por aparelhos, em estado vegetativo em hospitais, clínicas, ou mesmo em suas casas. Há recentemente um fato amplamente noticiado na mídia: uma mulher há quinze anos vinha sendo mantida viva artificialmente, nos Estados Unidos⁶². Esse, e tantos outros casos conhecidos, remetem a pergunta de até onde podemos ir nessa hibridização, se há um limite para as intervenções das tecnociências e da medicina nos corpos.

A busca pela infinitude humana é cada vez mais visível, e tal como os dizeres da narrativa do vídeo, "somos construídos para durar, projetados com todo o tipo de equipamento". Essa frase traz muito mais significados, a meu ver, do que simplesmente evocar a velha tradição mecanicista, ela traz junto essa busca pelo eterno. Ao mesmo tempo em que naturalizam os efeitos das tecnociências e práticas

⁶² Refiro-me ao caso de Terry Schiavo, que há quinze anos vive em estado vegetativo irreversível, sendo mantida através de alimentação e respiração artificiais. Seu marido, por sete anos, tentou que a justiça norte-americana permitisse a morte de sua esposa. Em março de 2005 foi autorizado a eutanásia da mulher, que morreu treze dias após a retirada dos aparelhos.

culturais que, historicamente, vêm modificando não só o tempo de vida, mas também a estrutura e o funcionamento do corpo, posiciona nossa longevidade como algo determinado unicamente pela nossa Biologia. E, também, carrega as promessas, a cada dia renovadas, de um dia, superarmos nossos corpos doentes. Naturaliza não só a superioridade humana, em relação aos outros animais, como desqualifica modos de vida que fujam do modelo de juventude. Desse modo, tal como coloca Sibilia (2003, p. 87) “não basta, simplesmente, melhorar suas condições de existência e lutar contra as forças hostis da natureza (...). O novo sonho aponta para bem mais longe: visa à transcendência do ser humano”.

A questão da longevidade também aparece, no vídeo, relacionada a outra peculiaridade, que é afirmada como sendo exclusiva da espécie humana: a possibilidade de sermos avós. Nessa narrativa, o papel dos avós restringe-se à função biológica de proteção da linhagem genética através do cuidado da prole, desconsiderando-se o comportamento de cuidado em outros grupamentos animais. Na narrativa, a mulher aparece focada na função de avó, e a menopausa é mostrada como o fim da “carreira” natural e biológica de mãe. Nesse período da existência da mulher, ela deve ajudar nos cuidados de seus netos, enquanto os homens são apresentados como tendo a possibilidade de serem pais para o resto de suas vidas.

“Talvez tenhamos ganhado este tempo extra para fazermos algo especial. Para sermos mais do que pais: avós. Aqui estamos numa reunião de família para comemorarmos o aniversário de casamento dos Anderson. Os Anderson encontraram algo que é muito intrigante em quase todas as outras espécies: netos! A maioria dos animais vive apenas o suficiente para ter filhos e criá-los. No entanto, os filhos dos Anderson têm seus próprios filhos.

Uma vez que somos capazes de viver o suficiente para nos tornarmos avós, como isso afeta os nossos corpos? Há algo especial que acontece com as mulheres quando ficam mais idosas: a menopausa. (...) é algo único no reino animal. Para as mulheres isso marca o final do seus anos férteis. (...) os homens produzem espermatozoides férteis por toda a vida. Teoricamente um homem com cem anos ainda é capaz de procriar. (...) Alguns cientistas acreditam que a menopausa permite ao casal aproveitar a longa vida tornando-os avós eficientes. Continuar a dar a luz com um corpo envelhecido pode ser perigoso, tanto para a mãe como para o bebê. Para o casal mais velho é muito melhor parar de ter o seus próprios filhos e em vez disso concentrar-se em passar os seus conhecimentos para os netos. Afinal de contas eles estão carregando os mesmos genes”.⁶³

Em outros trechos do filme, como neste que mostrarei a seguir, os processos vividos nos corpos dos idosos são narrados como efeitos de uma deteriorização natural

⁶³ Anexo 3, p. 9.

ao final do ciclo de vida; essa narrativa se dá através da apresentação de características biológicas tomadas como marcas dessa faixa etária. Numa cultura que privilegia a juventude, buscando a infinitude do corpo e da vida, os processos associados ao envelhecimento são vistos como decadência do corpo. Nessa discursividade, procura-se afastar para o mais longe possível tais marcas. Por outro lado, o filme retrata que a sabedoria acumulada no tempo e nas experiências de vida devem ser transmitidas a seus descendentes, sendo essas outras funções de pais, mães e avós.

"(...) À medida que envelhecemos, algumas pessoas continuam a ouvir relativamente bem, outras perdem tantas células ciliadas que só podem escutar sons muito altos. A maioria dos adultos percebe sons de mais alta frequência".⁶⁴

"(...) é claro que se a sua audição está se deteriorando e a sua visão não está mais tão boa, o cérebro tem que compensar da melhor maneira que puder. Isso pode tornar as coisas desconcertantes de vez em quando. Mas apesar do cérebro encolher à medida em que envelhecemos, não se perde a inteligência. O cérebro tem apenas que trabalhar mais para que a limitada informação que recebemos do mundo faça sentido. Isso deixa menos células livres para a memória e para a tomada de decisão".⁶⁵

"(...) À sua moda, passam adiante a sabedoria dos seus anos, pois essa é a habilidade, (...) a obrigação, (...) da sina da idade: o aprendizado acumulado por décadas. As histórias contadas ao longo dos séculos, essa é a deliciosa dádiva de memória, que compartilhamos com aqueles que nos cercam".⁶⁶

Esses trechos do filme trazem enunciados relacionados aos discursos biológicos e a outras instâncias culturais que atuam no posicionamento diferenciado de homens/mulheres, pais/avós/filhos, em fases distintas da vida. A narrativa do vídeo articula significados sociais, relacionando a maturidade aos discursos biológicos. No entanto, enfatiza algumas características dessa fase somente à Biologia do organismo, desconsiderando os sentidos atribuídos em nossa cultura, assim como de outros agrupamentos sociais. Da mesma maneira que o vídeo, a professora privilegiou os conhecimentos que vinculavam a herança genética ao papel dos avós, sem relacioná-los com questões culturais, como em sua fala abaixo:

Professora: "Como a gente viu, a genética está relacionada com a hereditariedade, que é justamente a transmissão das características, porque o fulano tem olhos castanhos, é alto e tem predisposição para tal doença, ou não. Essas coisas todas são estudadas na genética. Até apareceu no vídeo o próprio fato de porque eles param de procriar e começam a cuidar dos netos, porque eles sabem que em cada um daqueles

⁶⁴ Anexo 3, p. 6.

⁶⁵ Anexo 3, p. 7.

⁶⁶ Anexo 3, p. 9.

parentes está a hereditariedade deles, em cada um tem alguma coisa que foi transmitida por eles, e que vai perpetuar, e que os filhos deles também irão procriar e levarão essas características".⁶⁷

Ao não se questionar e discutir com os alunos tais abordagens, acaba-se por naturalizar aqueles discursos que reduzem o corpo, suas características e seus comportamentos ao biológico, desconsiderando os significados construídos nas práticas culturais (Souza e Arnt, 2003). Assim, embora a narrativa do filme agregasse ao discurso biológico alguns discursos advindos de outras instâncias culturais, posicionando e fixando sujeitos em determinados papéis de gênero e faixa etária, tais construções não foram tomadas como conteúdos que também ensinam, pois as discussões centraram-se nos aspectos biológicos.

Isso, no entanto, não quer dizer que os estudantes não tenham conseguido criar relações entre os discursos veiculados pelo vídeo e suas experiências de vida ou que tenham sido criadas condições para o entendimento dos conteúdos trabalhados em outras aulas. Os alunos comentam essa estratégia como um importante instrumento, que possibilita o entendimento dos conteúdos ao vincular o que é tratado em sala de aula a elementos como movimento e relações com o corpo. Para eles tais entendimentos são difíceis de serem "visualizados" de outras formas, com outras tecnologias:

Br: "É, aquele vídeo do parto foi legal. Várias coisas curiosas, assim, né? É o nosso corpo, ali, bem pequenininho! A gente gosta!"⁶⁸

Jo: "O vídeo também ajuda a lembrar, por exemplo, na hora da prova".⁶⁹

(Abaixo, o diálogo entre duas alunas durante a entrevista)

Ci: "Eu acho que é importante, porque nessa idade todo mundo pensa: "ai, engravidei..." sabe? Mas ninguém pensa em tudo o que acontece dentro de ti, que nem a "sora" mostrou, sabe? O corpo, como modifica tudo por dentro, como fica, onde fica, sabe? Eu acho que a maioria das pessoas não pensa sobre isso... Eu não pensaria se não fosse aqui".

Ta: "É, no vídeo a professora mostrou".

Ci: "É, porque falar é uma coisa, mas ver é bem diferente. Dá uma curiosidade a gente ver, porque vai mudando, aí a gente entende, todo mundo fica curioso para ver. Agora, se tem um falando e trinta pessoas sentadas, aí vai ter conversa sempre".⁷⁰

⁶⁷ Anexo 3, p. 10.

⁶⁸ Anexo 6, p. 6.

⁶⁹ Anexo 6, p. 14.

⁷⁰ Anexo 4, p. 2.

Como o comentado anteriormente, o uso do vídeo, muitas vezes, é uma importante estratégia para que os estudantes signifiquem o que está sendo estudado. Isso acontece porque esse recurso trata dos objetos num sistema, com outras linguagens, mostrando imagens que articulam movimento, formas, cores e localizações que possibilitam aos estudantes visualizar e perceber que, ao mencionar o desenvolvimento embrionário humano ou as células, os tecidos, os genes, por exemplo, estamos falando de processos e estruturas dos nossos corpos.

Entretanto, como já havia discutido anteriormente, não considero o vídeo nem o único, nem o melhor instrumento de trabalho em sala de aula. Como outros recursos, não deve ser usado sem questionamentos, pois, ali, estão sendo veiculados discursos que fazem parte de determinadas culturas. Nesse sentido, esses discursos

não trazem consigo somente as questões que dizem respeito ao conhecimento “neutro”, “verdadeiro”, “sem intermediações” e sem as “crenças” das pessoas que fazem ciência. (...) essas propostas produzem com suas narrativas tanto a(s) ciência(s) como os sujeitos que as produzem (Santos, 2000, p.231).

Desse modo, os enunciados veiculados por esse recurso didático ensinam visões de mundo, valores e comportamentos, aceitáveis ou não, em determinados grupos sociais e, assim, integram a constituição dos sujeitos de diferentes maneiras (Kellner, 2001; Silva, T., 2001).

Ao não retornarem para a sala de aula os possíveis debates produzidos pelo vídeo, ao não serem discutidas as imagens que, de certa forma, mostram os processos que ocorrem no interior do corpo, parte-se do princípio de que olhamos os objetos a partir do mesmo ponto de vista. Além disso, desconsideramos o fato de que esses trazem um conjunto de relações muitas vezes desconhecidas pelos alunos.

Então, se por um lado, os filmes podem criar condições para a materialização de determinados processos, por outro, a não discussão, talvez, dificulte a emergência de possíveis ou outras relações. Tal ação pode, também, naturalizar discursos e práticas científicas, que, ao serem apresentadas como verdades, tornam-se indiscutíveis, podendo contribuir para a manutenção do lugar hegemônico que essas práticas adquiriram nas sociedades ocidentais.

Assim como tantas outras estratégias — imagens, seminários realizados pelos estudantes, construções de modelos, cartazes ou narrativas —, o vídeo deve ser pensado como um recurso que nos possibilita estudar, pensar e ver a Biologia de outras maneiras em sala de aula.

Cena 17: Uma história sobre hereditariedade

Após passar o trabalho “vocabulário genético” para a turma, a professora dá continuidade a aula de genética:

“Então, hereditariedade são características que vocês herdam ao longo das gerações.

Bom, antigamente, como funcionava essa parte de hereditariedade? Antigamente, as pessoas acreditavam..., o homem sabia a respeito da mulher grávida, o que era mais visível. Eles sabiam que o sêmen formava a criança, e que a mulher servia só de incubadeira. Ela só carregava a criança por nove meses ali.

Os gregos acreditavam que se a criança nascesse com o sexo masculino é por que o sêmen vinha do testículo direito, e se nascesse uma menina, o sêmen tinha vindo do testículo esquerdo. (...).

Só em 1672, um cara chamado Graff (...) observou que dentro do ovário tinham estruturas, que ele chamou de partículas geradoras, que mais tarde passou a se chamar de óvulo. Em 1675 outra pessoa..., nessa época, surgiu uma coisa que revolucionou a ciência: o microscópio. Pois bem, esse outro homem observou o sêmen e viu que dentro do sêmen tinham pequenos seres que tinham movimento e tinham cabeça e cauda: o espermatozóide!

Aí, surgiu a teoria, a teoria da pré-formação. Ele achava que dentro dos espermatozóides haviam pequenas pessoinhas, um homúnculo dentro dos nossos gametas.

A outra teoria, da epigênese. (...), dizia que não existia um ser pré-formado, mas que os órgãos das pessoas se formavam durante o desenvolvimento do embrião. Que é a verdade até hoje.

(...)

Teoria da herança (...) Galton, o que ele dizia? Que as características eram transmitidas através do sangue, diluídas em proporções definidas. O que quer dizer isso? O sangue no sentido de laços sanguíneos, (...)

Agora, chegamos no cara que eu queria: herança através de partículas. Essa teoria foi lançada por um monge, que vivia num mosteiro na Tchecoslováquia, atual República Tcheca. Ele trabalhou com ervilhas e lançou essa teoria dele. (...) eram transmitidos através de estruturas, que ele chamou de partículas. (...) Ninguém deu bola para o trabalho dele. Em 1900, olharam o trabalho do Mendel e viram que ele estava certo. Essas partículas hoje são chamadas de genes. (...).

Como ele descobriu isso, então? Ele começou a trabalhar com plantas, as ervilhas. E era um cara inteligente. Então, daqui a pouco a gente vai ver como ele achou as respostas.

Aí, surgiu a teoria cromossômica da herança. Bom, começou a se estudar a divisão celular com o microscópio, (...) aí, se descobriu o quê? Que os genes estavam dentro dos cromossomos. O DNA foi descoberto em 1869. Em 1944, se reconheceu o DNA como sendo o material genético. Eu não coloquei aqui, mas poderia ter posto, em 1953 o Watson e Crick definiram a fórmula, a molécula de DNA. Eu poderia ter posto [no xerox] tanta coisa, né? Eu poderia ter avançado mais, clonagem, transgênicos... Agora tudo está indo muito rápido. A tendência é isso aqui, daqui uns vinte e poucos anos, vocês vão falar de outras coisas bem mais novas...

Então, nós vamos ver por que o Mendel, um padre, conseguiu descobrir uma coisa que ninguém tinha pensado.

Primeira Lei de Mendel: primeira coisa, ele escolheu uma planta, que era a ervilha; segunda coisa, ele era extremamente organizado. Essas pessoas que

trabalham com pesquisa não podem ser desorganizadas, elas têm que ser muito organizadas, né? E ele usou Matemática para trabalhar com seus dados.

Mas, por que a ervilha? (...) Em qualquer canteirinho dá para plantar ervilhas. Outra coisa importante: gerações curtas! (...) O Mendel trabalhava com os genes, com os gametas, e onde estão os gametas de uma planta? Na flor. Então, como ele vai trabalhar com uma planta que floresce a cada dez anos? Não dá, né? Então, ele trabalhou com uma planta que tem um período de geração curto.

(...) Ele observou que todas as ervilhas dessa geração eram lisas. Daí, ele deixou essas ervilhas aqui se autocruzarem e obteve daqui a F2. Para a surpresa dele, ele viu que existiam plantas lisas e plantas rugosas. Ele contou quantas eram: 75% eram lisas e 25% eram rugosas. "Mas como isso?" ele pensou. Então ele repetiu o trabalho e deu a mesma coisa...".

O relato apresentado pela professora nos leva a pensar numa história da hereditariedade em que os diferentes pensadores foram sucessivamente acrescentando suas teorias umas às outras, modificando o que já havia sido dito até os dias de hoje. Ao conhecimento e à história se dá sentido de linearidade, admitindo-se "como ponto pacífico que o saber científico e técnico se acumula" (Lyotard, 2002, p. 12).

A ciência, ao aparecer como um saber cumulativo, formado a partir de idéias sucessivas que vão se sobrepondo, perde seus vínculos com a cultura e com os acontecimentos de cada época. Nesse sentido, a hereditariedade é apresentada como tendo apenas *uma história*, e não *histórias possíveis*, com diferentes caminhos, entendimentos, descontinuidades, com lutas por significados e discussões que se articulam com outras instâncias culturais, tais como: religião, moral, gênero, credences populares, folclore, política, economia...

Assim, a história da ciência — e nesse caso, da hereditariedade — aparece como uma linha do tempo em que as descobertas foram depositando-se umas após as outras, numa lógica específica, como frutos das mesmas questões. Isso quer dizer que se observam os acontecimentos passados com os olhos de hoje, com as perguntas atuais "como um desenvolvimento linear em direção ao ponto de vista privilegiado do presente" (Kuhn, 2000, p. 176). É como se "Graff", "Galton" e "Mendel" (para citar cientistas comentados pela professora) fizessem as mesmas perguntas, tivessem o mesmo interesse científico, quisessem chegar às mesmas conclusões, sendo impossibilitados, talvez, pelos instrumentos que dispusessem naquela época. Entretanto, nem os objetos dos quais tratavam eram os mesmos, tampouco suas questões eram as mesmas. Em suma, "as gerações anteriores ocuparam-se com seus

próprios problemas, com seus próprios instrumentos e cânones de resolução” (idem, p. 178).

Esse trecho que escolhi do diário de campo, a meu ver, traz diversas questões pertinentes à análise. Entre elas, a dos “fatos científicos” desvinculados de sua cultura e, ao mesmo tempo, que deslegitimam diferentes fontes de saberes. A professora dá destaque aos avanços da ciência, iniciando a história por saberes, conhecimentos de um povo, definidos genericamente como “gregos”. Aos poucos os entendimentos acerca da hereditariedade vão tornando-se mais específicos, não mais pertencendo ao saber de um “povo”, mas um conhecimento que parte de determinados sujeitos, relaciona-se não mais ao “visível” (a barriga da mulher), mas passa a pertencer a práticas específicas, com métodos, com instrumentos e estratégias tomadas como científicas. Dessa forma, um “simples” contar história coloca em circulação uma série de significados, hierarquizando saberes e sujeitos.

Feyerabend (1989), ao comentar sobre a educação científica, enfatiza sua característica simplificação, tanto da ciência, quanto de seus elementos e objetos. O autor salienta que, ao se definir um campo de pesquisa, desliga-se o mesmo do resto da história, recebendo uma lógica que lhe é própria. A partir de então, os “fatos científicos” são tomados como universais, neutros, sem ligação com sua cultura.

A história da hereditariedade/reprodução/engendramento dos seres contada pela “ciência” não é, no entanto, uniforme, pois também possui seus mitos e vincula-se a discursos morais, eugênicos, religiosos, entre outros. Não está, portanto, “solta” no mundo dos discursos neutros e universais; possui não uma, mas várias histórias... A seguir, trago algumas discussões acerca das descontinuidades dessas histórias, na tentativa de olhar de outra forma essa suposta uniformidade dos discursos científicos.

Numa das discussões trazidas por Jacob (2001) em seu livro *A lógica da vida*, o microscópio é apresentado não como um instrumento que veio solucionar os entendimentos “atrasados”, como a teoria da geração espontânea⁷¹, no século XVII. Ao contrário, de certa forma, seu uso apenas deslocou-a. Tal instrumento abriu as portas para um novo mundo, mostrando vidas antes impensadas, nos mais diversos locais: “o

⁷¹ As pessoas que seguiam a teoria da geração espontânea acreditavam que alguns seres vivos surgiam de materiais inertes, não-vivos. Nesse sentido, “é preciso muito pouco para animar esta matéria e para fazer surgir dela um corpo vivo. Um pouco de calor ou de pressão, uma simples fricção para agitar as partes e provocar reação entre elas” (Jacob, 2001, p. 60). Tal teoria não foi abordada pela professora. Trago essa discussão apenas para pensar, embora sem profundidade, como não há linearidade nas teorias “científicas”. Além disso, de que modo tais teorias, que no campo da Biologia foram por muito tempo extremamente fortes e até hoje importantes de serem entendidas, são ressignificadas em determinados momentos.

mundo invisível e um pouco grotesco dos animálculos (...) na água das calhas, na infusão das plantas, na saliva" (idem, p. 62).

Da mesma forma, a teoria da pré-formação não se dá de maneira tão tranqüila. Diferentes "escolas" lutam pela legitimação de seus saberes, situando a vida ora no homem, ora na mulher. Nos dias de hoje, são agrupados pelo mesmo nome, embora tenham significados completamente diferentes.

As atribuições dos papéis feminino e masculino em cada "escola", por exemplo, se dá de maneira diversa. Como nos traz Jacob (2001, p. 63), ao dizer que "os animálculos da semente masculina têm um lugar e um papel. [... E,] de certa forma são o que a razão procurava". Assim, aqueles cientistas que acreditavam que a vida estava presente nos homens, limitam o papel da fêmea "a fornecer o ninho e o alimento necessário ao desenvolvimento dos animálculos" (idem, p. 66). Já quando acreditavam estar nos corpos femininos "o germe da vida", posicionavam a miniatura do futuro ser como algo inerte a espera da ativação, desempenhada pelo líquido espermático (Jacob, 2001).

Entretanto, essas relações são deixadas de lado, não sendo mencionadas, privilegiando, assim, uma certa neutralidade e uniformidade a tais teorias e, também, aos sujeitos que as formulam.

Os sujeitos que "produzem" ciência, são pessoas, nas palavras da professora, "muito organizadas" e inteligentes. Nesse trecho de sua fala, os argumentos utilizados para legitimar a ciência são os experimentos, a comprovação matemática, mas não somente isso... Para que a teoria de Mendel seja considerada verdadeira, é preciso provas. Entretanto, como questiona Lyotard (2002), o que "prova" que a "prova" é verdadeira? As características da ciência estão ali, ditas pela professora: Mendel fez seu experimento (cruzou as ervilhas) e, ao obter um resultado inesperado, repetiu o experimento, obtendo novamente o mesmo resultado.

Apesar do ocorrido, a teoria de Mendel não foi aceita, o que nos mostra que os discursos científicos não apenas precisam "provar" sua veracidade. Os discursos precisam entrar no regime de verdade da época em que se encontram, ou seja, "uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de ser declarada verdadeira ou falsa" (Foucault, 2003a, p. 33-34). Desse modo, como enfatiza o autor, Mendel não estava "'no verdadeiro' do discurso biológico de sua época" (idem, p. 35). Um enunciado científico,

para ser considerado como tal, deve submeter-se a regras específicas, “deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico” (Lyotard, 2002, p. 13). Isso demonstra que as ciências e seus produtos encontram-se imbricados em uma rede de elementos sociais — grupos de pesquisa, agências financiadoras, interesses pessoais, instituições, etc.

Cena 18: A pergunta que não quer calar: “Quem, afinal, é esse tal de anfioxo?”

No turno da manhã, enquanto a professora dita o conteúdo (embriologia)...

“O exemplo de gastrulação é o anfioxo que é um cordado. Os cordados são animais que possuem notocorda (a professora pára o ditado e repete soletrando: n-o-t-o-c-o-r-d-a): um bastonete flexível, que fica no corpo do embrião — depois eu vou explicar o que significam essas coisas. A notocorda persiste no adulto de alguns animais, é o caso do anfioxo, ou é substituída pela coluna vertebral, caso dos animais vertebrados: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

O anfioxo...”

Uma voz interrompe a linearidade do texto. E surge a pergunta...

“Quem é esse anfioxo?”

A professora segue ditando:

“...é um animal de seis centímetros de comprimento, que vive enterrado na areia, em águas rasas do ambiente marinho”.

Ao terminar a frase, ela comenta que nunca viu um anfioxo e pergunta para mim se já vi esse animal e onde vive... Eu respondo que já vi, nas aulas da faculdade, porém nunca vivo. Após minha colocação, os alunos começam a falar entre si, sem muita agitação, mas com um claro sinal de insatisfação: não entendem por que devem estudar um animal que ninguém sabe onde vive, nem como é...

Depois dessa pequena intervenção, a **professora** segue o ditado:

“Uma gastrulação ocorre por um processo denominado invaginação ou embolia. (...) Nesse processo, diferenciam-se os folhetos germinativos ou embrionários: a ectoderme (parede externa) e a mesentoderme (parede interna)”.

A **professora** pára de ditar e começa a explicar o que foi dito até agora.

“Primeira coisa: O que a gente viu até agora? Que qualquer animal forma blástula e agora vai formar gástrula. Por que a gente vai estudar esse bichinho aqui que é o anfioxo? Ele é um cordado. Nós somos cordados, o que é isso? Os mamíferos são cordados, como os outros animais vertebrados. Nós temos, um dia, no nosso desenvolvimento embrionário, uma estrutura chamada notocorda. Essa notocorda é substituída pela coluna vertebral. Mas nesse animalzinho aí, o anfioxo, ela não é substituída pela coluna, é como se fosse uma coluna primitiva, vamos dizer assim... Se é que se pode dizer isso. E a notocorda persiste no animal adulto, então por que a gente estuda ele? Porque a gente estuda o mais primitivo, que é ele, para entender todo o resto.

Sinceramente, eu nunca vi, nem sei onde ele vive direito”.⁷²

⁷² Anexo 4, p. 17-20.

Acho que poucas pessoas conhecem “pessoalmente” o anfioxo, nem mesmo todos os biólogos já viram um... Isso não impede que esse pequeno animal seja um dos mais “famosos” seres vivos da Biologia; restringindo mais a área de estudo, na embriologia ele é praticamente uma celebridade: todos falam dele, muitos gostariam de conhecê-lo “cara-a-cara” e alguns poucos têm acesso à sua vida particular. No entanto, basta sair desse seleto grupo social (alguns biólogos) para que esse animal tenha pouco, ou mesmo nenhum, significado para as pessoas...

Da mesma maneira, penso que se esses saberes relacionados ao desenvolvimento embriológico fazem pouco sentido aos estudantes; a existência ou não desse pequeno ser vivo parece ser menos relevante ainda para que eles dêem seguimento às suas vidas. Com isso, não quero ignorar a sua importância para esse e outros campos de conhecimento. Entretanto, tal cena mostra o quão longínquo está esse conteúdo do cotidiano desses alunos.

Uma das explicações para estudar o anfioxo, ao abordar o desenvolvimento embrionário, pode referir-se à ordenação que fazemos do conhecimento e da natureza. Assim, “organizamos” e classificamos os saberes da maneira como nos parece mais apropriada. Contudo, essas classificações e hierarquias de “saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento” (Varela, 2002, p. 93). Como é usual dizer, estudamos o mais simples para entender o mais complexo. Foucault (2002c, p. 74), nesse sentido, diz:

o caráter absoluto que se reconhece ao que é simples não concerne ao ser das coisas, mas, sim, à maneira como elas podem ser conhecidas. De tal sorte que uma coisa pode ser absoluta sob certo aspecto e relativa sob outro; a ordem pode ser ao mesmo tempo necessária e natural (em relação ao pensamento) e arbitrária (em relação às coisas), já que uma mesma coisa, segundo a maneira como a consideramos, pode ser colocada num ponto ou outro da ordem.

Esse ordenamento das coisas não é, portanto, natural. Ao considerarmos um indivíduo “simples” em relação a outro “complexo”, estamos colocando em funcionamento diferentes discursos.

Primeiramente, esses dizeres — por que estudamos o anfioxo — estão ligados, talvez, a uma tradição acadêmica que organiza o conhecimento de determinada maneira. Esses saberes, como outros tantos, nos são ensinados (na escola e na faculdade) dentro de uma lógica específica, como se o próprio conhecimento tivesse sido “descoberto” daquele modo, ou seja, como se antes de perguntar e estudar sobre

o desenvolvimento embrionário humano, ou de outros animais vertebrados, algum cientista tivesse pensado em observar um anfioxo, num momento qualquer, para somente depois passar ao ser vivo seguinte, na “escala” da complexidade crescente, até chegar, “enfim”, nos seres humanos.

Nessa perspectiva, não pensamos ou estudamos determinado campo, científico ou não, como um conjunto de saberes, “descobertos”, questionados em diferentes épocas e não necessariamente relacionados uns aos outros. Pelo menos num primeiro momento, esse enquadramento de saberes numa dada disciplina é arbitrária, construídos a partir de relações, muitas vezes, externas a nós. Popkewitz (2002, p. 192), ao comentar a respeito da organização dos saberes, diz que:

a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. (...) Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática.

Em segundo lugar, e me apoiando nos dizeres de Foucault citados anteriormente, penso que essa ordenação não é somente dos saberes, mas das “coisas” mesmo. Dessa maneira, presume-se que “há mesmo” seres mais simples e mais complexos na natureza, como algo que lhe é intrínseco: os seres vivos possuem uma linearidade. Naturaliza-se, assim, o conhecimento científico como se esse não fosse uma construção de um grupo social específico, de uma “comunidade” que busca, em seus laboratórios e espaços de pesquisa, a partir dos saberes ali produzidos, ordenar o “mundo natural”.

Em sua primeira conferência da obra *As verdades e as formas jurídicas*, Foucault faz uma discussão, a partir de Nietzsche, do conhecimento como invenção. O autor afirma que dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que ele não tem origem, que não está inscrito na natureza humana. Assim, “o conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano algo como o germe do conhecimento” (Foucault, 1999, p. 16). E se não faz parte de nossa natureza, o autor dirá que também não é “nem mesmo aparentado, por um direito de origem, com o mundo a conhecer” (idem, p. 17). O mundo, dessa maneira,

não procura absolutamente imitar o homem, ele ignora toda a lei. Abstenhamo-nos de dizer que existem leis na natureza, é contra um mundo sem ordem, sem encadeamento, sem formas, sem beleza, sem sabedoria, sem harmonia, sem lei, que o conhecimento tem de lutar. É com ele que o conhecimento se relaciona. Não há nada no conhecimento que o habilite,

por um direito qualquer, a conhecer esse mundo. Não é natural à natureza ser conhecida (idem, p. 18).

O conhecimento, nessa perspectiva, passa a ser tomado como efeito dos acontecimentos, resultado histórico, uma junção de fatores, movimentos, lutas, que se articulam e se chocam. E, dessa luta, desses embates, é que surge o conhecimento. E assim, ao ser entendido como relação — e uma relação estratégica —, Foucault (1999, p. 25) nos diz que

seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. (...) O conhecimento esquematiza, ignora as diferenças, assimila as coisas entre si, e isto sem nenhum fundamento em verdade. Devido a isso, o conhecimento é sempre um desconhecimento.

É a partir desse entendimento de conhecimento não só como invenção, mas como uma invenção estratégica, imbricada em relações de poder, que coloco em questão os modos como são tratados esse e outros temas em sala de aula. Isto é, o conhecimento que chega na escola não está fora dessas relações de poder. Com isso quero dizer que as relações de poder estão presentes nos mais diversos “níveis” educacionais. Ou seja, várias relações de poder/saber são colocadas em funcionamento, quando um conjunto de estratégias elabora políticas curriculares — como os parâmetros curriculares nacionais —, materiais didáticos e, ainda, quando se seleciona aquilo que deve ou não ser abordado na sala de aula (Popkewitz, 2002; Silva, T., 2003).

Nesse sentido, é importante ressaltar ainda que na seleção de conhecimentos não estão implicados apenas recortes de informações e saberes, “mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo” (Popkewitz, 2002, p. 192). Assim, o “processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam e definem sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (idem, ibidem). Ao passo que define, também, quem está autorizado a ensinar e falar de determinados saberes.

O revisitar as entrevistas realizadas na escola, levou-me a pensar sobre esses dizeres de Popkewitz. Que conhecimentos são apontados pelos estudantes como relevantes às suas vidas? Ao questionar os alunos sobre o que gostariam de estudar, apareceram assuntos variados, como também, diferentes entendimentos de corpo e sobre o ensino de corpo:

Ra: "Ah! Sobre saúde eu me interessava também, eu queria saber mais sobre o sistema respiratório, eu acho muito... é que eu tenho desde pequeno altos problemas respiratórios então eu gostaria de saber".

Sa: "Ou então quando fala sobre descobrir a cura do câncer, a gente podia discutir isso em aula, ler um texto. A gente só copia do livro..."

(Diálogo entre duas alunas)

Mn: "(...) Nutrição. Eu acho que falta na matéria. Eu acho que é muito importante. Por que por exemplo, no Globo Repórter de sexta passada mostrou que as crianças que são desnutridas podem vir a ser obesas quando adultas. Eu não tinha a mínima idéia disso. Eu acho que a gente podia ver isso."

Vi: "É eu queria saber sobre nutrição também, que alimento faz bem, qual faz mal".

Mn: "É o que aparece são as vitaminas, as proteínas, mas não é nada aprofundado. Mas não é aquilo que a gente quer saber, a gente faz um trabalhinho e deu! Na maioria das vezes. Mas para que serve isso, o que tem isso, o que tem aquilo..."

(Diálogo entre duas alunas)

Ci: "Eu gostaria de saber, assim, não de sentimentos, mas de reações, sabe? Tipo, por que a gente sente dor? Qual é a explicação. Por que a gente chora? Qual é a explicação".

Sa: "Mas é sobre Biologia".

Ci: "Tá, mas é sobre o corpo..."

Também apareceu na entrevista, a partir da fala de uma estudante, um entendimento de corpo intimamente ligado a sua vida, suas experiências, principalmente relacionadas ao seu trabalho:

(Ao ser questionada sobre o que faria após o colégio. Nessa resposta, a meu ver aparecem interessantes entendimentos de corpo)

Ci: "A minha vida tem tudo a ver com a Biologia, por que, emprego... Olha só, o primeiro eu cuidava de um gurizinho, eu não ganhava nada [de salário] com esse e, eu vi ele crescer e tal, é diferente sabe? Daí o meu primeiro emprego oficial: num laboratório. E é curioso sabe? Sangue... Saber que tu podes estar trabalhando com algo contaminado... E agora eu estou trabalhando numa clínica. Eu quero fazer um técnico em enfermagem e se um dia eu tiver a oportunidade de fazer uma faculdade até tudo bem".

Assim, ao trazer essas falas ao final desse capítulo, pretendia mostrar o quanto do corpo fica "fora" dos conhecimentos escolares. As questões levantadas pelos estudantes estão relacionadas com suas vidas, suas experiências rotineiras e, muitas vezes, não são assuntos completamente a parte dos saberes relacionados ao corpo na disciplina de Biologia. Talvez, o que esteja à parte, é a relação entre o que é entendido por corpo, pelos alunos e por esse campo de saber.

Procurei apontar nesse capítulo, portanto, como o corpo foi abordado em práticas escolares relacionadas à disciplina de Biologia. Nessas práticas, tornaram-se presentes falas e discursos sobre o corpo sob o ponto de vista da Biologia, com pouco ou nenhum vínculo entre os corpos dos estudantes — um corpo com cores, formas, volumes, comportamentos, sentimentos, funcionamentos, enfim, corpos cuja biologia

encontram-se marcadas pela cultura — e o corpo biológico — produzido por discursos de grupos sociais específicos, os científicos. Como se esse corpo, o qual estou chamando de “biológico”, não fosse, também, construção, como se estivesse a parte de outros significados produzidos hoje em nossa sociedade.

Dessa maneira, destaco a importância de se levar em consideração — na elaboração das aulas, na seleção de conteúdos, enfim, no processo de ensino — o que os estudantes têm a dizer sobre suas experiências, seus corpos, numa tentativa de criar condições para que os alunos dêem outros sentidos à Biologia e ao que acontece com eles enquanto sujeitos, ou seja, em seus corpos/organismos.

Me encaminhando para a finalização desse capítulo, retomo um comentário já feito, em relação ao “anfioxo”, mas desta vez falando mais amplamente, em nenhum momento, nesse capítulo, quis desconsiderar a importância dos conteúdos do campo da Biologia que discuti nessa análise. Meu propósito foi de questionar como os discursos dessa disciplina estão circulando no espaço escolar, e como são significados pelos estudantes. Da mesma maneira, quis problematizar as práticas escolares que lidam com o corpo, abordando o quanto elas estão distantes da vida das pessoas, no modo como são tratadas em sala de aula e como silenciam, ou “desautorizam” as vozes dos estudantes.

Assim, proponho-me a pensar, nesse momento, sobre essas práticas do ensinar e aprender. Nesse sentido, ao tomar o sistema educativo e os discursos e saberes por ele veiculados como regulados por relações de poder, ou seja, como ações/práticas que não são neutras e, ainda, me apoiando nas palavras de Foucault (2003a, p. 43-44), ao dizer que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, penso que, talvez, seja necessário que se interrogue, sobre as relações de poder/saber que estão funcionando e inscrevendo os corpos dos sujeitos, no espaço escolar.

A partir de tais entendimentos, passo a questionar o papel que nós, professores, temos na manutenção ou não desses discursos, desses conhecimentos. Interrogo-me sobre nossas ações, pensando que, talvez, pudéssemos criar nessa relação com os alunos outros modos de agir, de pensar, de ensinar/aprender outros conhecimentos, que não somente aqueles tomados como os legítimos; sendo que com esse movimento, não tenho a pretensão de chegar numa resposta final, uma prática ideal...

Dia do julgamento

Quando eu te encarei frente a frente, não vi o
meu rosto
chamei de mau gosto o que vi
de mau gosto, mau gosto
é que Narciso acha feio o que não é espelho
(...)
Por que és o avesso, do avesso, do avesso, do
avesso...
(Sampa, Caetano Veloso)

Quando eu nasci veio um anjo safado
O chato do Querubim
Que decretou que eu estava predestinado
A ser todo ruim
Já de início a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
(Até o fim, Chico Buarque)

Antes de iniciar esse capítulo, trago alguns pensamentos que considero pertinentes às discussões que seguem neste capítulo. Não pretendo adiantar análises, mas deixar “no ar” algumas idéias, que, a partir desses dois trechos de música, foram me ocorrendo durante a escrita desse capítulo. As duas estrofes foram pensadas como um debate, um “caloroso” diálogo, entre mãe/pai e “futuro” filho.

Na música de Caetano Veloso, a fala dos pais, que demonstram a dificuldade de encarar e aceitar o outro, o diferente. Como pais, narcisos que somos, procuramos nos primeiros segundos após o nascimento, as marcas de pertencimento de nossa família, no corpo de nossos filhos. E passamos a olhar com tristeza e consideramos mau gosto *o que não é espelho...*

Dessa maneira, junto com uma gestação (planejada ou não) está muito mais do que a espera de um nascimento, como a expectativa formada para esse futuro integrante da família, ou talvez, a esperança criada para se iniciar uma família. Todas as alegrias prometidas à mulher e ao homem ao se ter um filho, todos os passeios aos domingos, as tardes nos parques, a convivência familiar, etc. Entretanto, a vida é feita de acontecimentos e as promessas, são, antes de tudo, apenas promessas...

Já Chico Buarque, nos dá uma visão diferente; uso essa música como uma possível fala do outro, que veio ao mundo para *ser todo ruim*. Mas, nega sua essência, aceita os acontecimentos e suas condições de possibilidade. E, ao encarar o *anjo safado*, diz: seja onde for, *eu vou até o fim...*

Mas não quero ser precipitada! Iniciando sem comentar sobre o que trata o capítulo. Assim, apesar de deixar “no ar” algumas idéias, passo a apresentar e explicar o que vem a seguir.

A próxima cena⁷³ diz respeito a uma aula que ocorreu na turma da manhã e que, em alguns aspectos, diferencia-se das demais observadas. Essa aula, uma das primeiras que observei, tratava da realização de um trabalho proposto à turma pela professora, que estava começando a ser estruturado, e consistia na montagem do julgamento de um caso de aborto. No planejamento da professora, a atividade fora programada para ser um debate, em que os estudantes se posicionariam a favor ou contra o aborto provocado. No entanto, os alunos sugeriram a ela uma outra proposta: a realização de um julgamento.

Os alunos deram a primeira sugestão do caso que deveria ser julgado: uma mulher estuprada, cuja gravidez decorreu desse ato de violência. Porém, essa situação é prevista em lei, não sendo, portanto, necessário entrar na justiça para pedir autorização para o aborto. Em função disso, a professora se propôs a procurar alguns casos verídicos e trazer essa informação na aula seguinte.

Assim, na aula combinada, a professora apresentou dois casos para a turma⁷⁴. O caso de uma gestante de um feto com Síndrome de Patau (trissomia do cromossomo treze) foi o escolhido pelos alunos e pela professora. Os alunos tiveram acesso a algumas informações acerca desse caso, entre elas, o motivo do pedido de aborto. Essa gestante estava pedindo autorização na justiça para interromper a gravidez porque a Síndrome de Patau apresenta características de extrema gravidade e com alta mortalidade da criança logo nos primeiros momentos após o nascimento. Além disso, a gestante em questão já tinha um filho com Síndrome de Down, e em seu pedido constava a dificuldade de criar dois filhos com problemas de saúde de necessidades especiais⁷⁵.

⁷³ Anexo 5, p. 7-17.

⁷⁴ Anexo 5, p. 5-7.

⁷⁵ A síndrome de Down é a trissomia mais comum, dentre todas, ocorrendo um caso a cada seiscentos nascidos vivos. Há diferentes graus da doença, podendo apresentar somente um leve retardo mental, não apresentando os traços fisionômicos característicos dessa síndrome. Em geral, as características mais

A Síndrome de Patau, constatada no feto, é gerada por uma trissomia. A trissomia ocorre quando um indivíduo possui, em suas células, 47 cromossomos ao invés de 46. Nossos cromossomos se distribuem em 23 pares, sendo identificados por números de 1 a 22 e os dois cromossomos sexuais por letras, o "X" representa o feminino e o "Y", o masculino. Dessa forma, a representação de um homem é "46, XY" e de uma mulher, "46, XX". Nos casos de trissomia, um desses pares possui um cromossomo a mais. A representação se faz indicando o número total de cromossomos e o número correspondente ao "par" de cromossomos alterado. Assim, a síndrome de Patau é representada por "47, XY + 13" ou "47, XX + 13". As trissomias mais comuns são a Síndrome de Down (trissomia do cromossomo 21), Síndrome de Edwards (trissomia do cromossomo 18), Síndrome de Patau (trissomia do cromossomo 13, sendo esse o caso do julgamento) e Síndrome de Klinefelter (quando o indivíduo possui três cromossomos sexuais, dois femininos e um masculino).

A patologia em questão nesse julgamento tem uma ocorrência de um caso a cada vinte mil bebês nascidos vivos, sendo que grande parte das crianças que possuem essa síndrome morrem antes dos três meses. As pessoas afetadas pela doença podem apresentar as seguintes características: cabeça pequena; olhos pequenos ou ausentes e extremamente afastados; orelhas deformadas e baixamente implantadas; polidactilia⁷⁶; pescoço curto; anomalias cardíacas; renais e sexuais; lábio e palato fundidos (Lima, 1996, p. 134).

Após decidirem o caso que seria julgado, a professora e os alunos começaram a definir alguns aspectos sobre como se daria essa atividade. Em primeiro lugar, ficou definido que os alunos desempenhariam as funções de advogados, promotores, testemunhas, jurados e ré (a gestante). Então, a professora realizou um sorteio para definir as personagens desse julgamento. Após o sorteio, os alunos separaram-se em três grupos —acusação, defesa e jurados—, a fim de que pudessem organizar as suas falas.

Dessa forma, a defesa e a acusação deveriam elaborar estratégias e definir quais personagens seriam suas testemunhas. Como o caso serviu apenas de base para que os grupos montassem a atividade, eles não utilizariam nenhuma "identidade" do

marcantes, nesses casos, são: face achatada, crânio pequeno, fendas palpebrais oblíquas e dirigidas para cima, cavidade oral pequena, orelhas pequenas e deformadas, base do nariz achatadas. Podem ter problemas cardíacos e uma baixa resistência a infecções (Lima, 1996, p. 130-131).

⁷⁶ A Polidactilia é marcada pela presença de seis ou mais dedos nas mãos ou nos pés.

juízo verídico. A única informação adicional que seria levada em consideração, além da doença do feto, era o fato da mãe ter outro filho com síndrome de Down.

Assim, os alunos podiam escolher o papel das testemunhas no caso, isto é, “quem” eram elas e qual sua relação com a ré, de acordo com seus interesses. A defesa apresentou como testemunhas o marido, a mãe e a irmã da ré e um geneticista. Além disso, construiu a história da ré (o que ela faz, como ela é, etc.). Já a acusação “chamou” a prima, uma amiga e uma vizinha da ré, além do farmacêutico que costumeiramente a atendia em seu estabelecimento.

Ao último grupo, os jurados, caberia assistir ao julgamento, decidir a favor ou contra o aborto e escrever um “parecer” individual, que seria entregue à professora na semana seguinte do julgamento.

Com vocês, o julgamento...

*A turma arrumou a sala de aula para se parecer mais com um uma sala de julgamento. Quando entro na sala, já está tudo pronto para o dia do julgamento. Alguns alunos estão vestidos de forma diferente daquele de costume. **Pa**, por exemplo, veste um paletó, camisa branca, calças pretas e sapato social. Uma outra estudante, que é advogada de acusação, também está vestida diferente: sandália de salto alto (fino), saia preta até o joelho e camisa branca. A testemunha, **Ni**, está com sandália parecida também, usa uma calça preta social, camisa branca e casquinho preto. A ré também está vestida com uma roupa mais formal. Na defesa, a advogada **Br** veste uma camisa social, embora esteja de calça jeans.*

No início desta aula, tive dificuldades com o gravador, que não funcionou durante parte do julgamento. Algumas falas foram, portanto, escritas à mão. Passado alguns minutos, o gravador voltou a funcionar; este momento será indicado durante a cena.

A “juíza” (professora) dá início ao julgamento: “Estamos aqui para julgar o artigo 128 do código penal brasileiro. Nós vamos indeferir o pedido de aborto”.

*A ré foi “batizada” pelos alunos como “**Pr da Silva Santos**”.*

*A advogada de defesa (**Ma**) inicia um pronunciamento, justificando o pedido de aborto: “... A ré possui um filho com retardo mental. A criança tem pouquíssima chance de viver e este nascimento pode trazer traumas para a mãe”.*

*O advogado de acusação (**Pa**) inicia o seu pronunciamento, referindo-se à ré: “A criança, mesmo tendo uma deficiência, tem direito à vida. Dois seres irresponsáveis que não sabem se cuidar! Ele [feto] tem direitos desde que a célula virou ‘ovo’. No código civil está escrito: ‘A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro’⁷⁷.”*

A acusação se dirige à ré, perguntando: “A senhora sabe que crime está cometendo? Um aborto à vida! Sendo esta gravidez um ato de irresponsabilidade de você com seu marido?”.

⁷⁷ O aluno **Pa**, nesse momento está citando o Artigo 2, do Código Civil (Brasil, 2002).

Ré: "Meu marido usava camisinha, e a pílula estava causando danos à minha saúde!".

Acusação: "Sem mais perguntas".

Defesa (Br): "Como você agiu quando nasceu seu primeiro filho?".

Ré: "Não muito bem. No início, não conseguia me aproximar, pois ele não seria uma criança normal. Eu queria um conforto e esta criança nunca me entenderia. Eu não amava meu filho até os seis meses. Outro filho agora não seria conveniente".

Defesa: "Você se prevenia para evitar essa gravidez?"

Ré: "Eu tomava pílulas e tive que parar de tomar, pois causava enjoos, vômitos... Meu marido sempre usava camisinha".

Defesa: "Como é sua vida agora com seu filho?"

Ré: "Eu já tenho o Lucas que ocupa todo o meu tempo, pois crianças assim precisam de ajuda e tempo integrais. Essa nova criança tem apenas 4% de chances de vida e, mesmo que viva também, não tem chances de ser normal. Cuidar dessa criança precisa de tempo e paciência".

Defesa: "Você trabalha?"

Ré: "Eu trabalho. Apenas trabalho costurando para fora!".

Defesa: "Essa criança nascerá deficiente, retardada. Imagine a mãe ver essa criança problemática, deformada, que a mãe terá que conviver com mais uma criança com problemas sem poder dar atenção para seu outro filho!".

Ré: "Se essa criança sobreviver, ela nunca será normal e, provavelmente, vai morrer antes de seis meses. Não consigo imaginar ter um filho que pode morrer em seguida".

Depois desse primeiro momento, passaram a ser chamadas as testemunhas de acusação, sendo inicialmente interrogadas pelos advogados de acusação.

(a partir desse momento o gravador passou a funcionar)

*A acusação chama **Ni**, amiga da ré.*

Promotora (Ps): "A ré teve algum problema de úlcera?"

Ni: "Não".

Promotora (Ps): "E você conhece o primeiro filho da ré? Você acha que o filho dela tem tantos problemas como ela diz? Você acha que ela pode ser feliz, uma pessoa que não tem condições de se movimentar, ela não pode trabalhar, só para cuidar da criança?"

Ni: "Não".

Inicima-se as perguntas de defesa.

Advogada de defesa (Ma): "Eu queria saber se você, se a senhora sabe o problema que o Lucas [*primeiro filho*] tem".

Ni: "Ele tem Síndrome de Down".

Defesa (Ma): "A **Pr** [*ré*] nunca disse que ele não pode ser uma criança feliz. Ele necessita de cuidados, mas isso não quer dizer que ele não pode ter uma vida normal, tanto que ele vai a uma escola especial".

*Neste momento, a promotora interrompe o pronunciamento da advogada de defesa, dizendo que a ré havia dito que seu primeiro filho não podia ter uma vida normal. Em seguida **Ma** retoma a palavra.*

Defesa (Ma): "De onde tu conheces ela?"

Ni: "Da faculdade".

Alguns alunos dão risada, achando graça do fato da ré ter cursado uma faculdade.

Defesa (Ma): "Tá, e onde vocês conversam? A ré alega que não tem tempo para fazer nada, só cuidar de seu filho. Quando vocês conseguem se encontrar para conversar?"

Ni: "É quando o marido ajuda a cuidar do filho".

Defesa (Ma): "Mas o marido trabalha das sete às oito da noite!".

Ni: (...)

Defesa (Ma): "Sem mais perguntas".

*A acusação chama **Pc** (prima da ré).*

Promotora (Ps): "Na primeira gravidez, quando estava esperando Lucas, ela tentou abortar?".

Pc: "Ela tomava chás para abortar".

Promotora (Ps): "Você sabe se a ré teve úlcera?".

Pc: "Não".

A defesa interrompeu o interrogatório e pergunta qual a relação dessa questão com o caso. Não obtendo respostas para isso, a acusação finalizou suas questões com essa testemunha.

Perguntas da defesa.

Defesa (Br): "Por acaso a testemunha tem provas de que a ré tomava chá para abortar seu filho Lucas?".

Pc: "Tenho".

Defesa (Br): "Quais as provas?".

Pc: "O farmacêutico disse".

Defesa (Br): "E como o farmacêutico vai saber da vida pessoal da ré?".

Pc: "Não sei".

Defesa (Br): "Só quem sabe da vida pessoal da ré é ela e a mãe dela, que está o tempo todo com ela. Por que a farmácia venderia chá para aborto, se isso é proibido no país?"

Acusação (Pa): "Protesto, a conduta do farmacêutico não está em questão".

Nesse momento começa um burburinho, os alunos fazem uma confusão, brigam, discutem... Mas segue o interrogatório.

Defesa (Br): "Tudo bem, o farmacêutico pode ter vendido o chá para ela, mas como ele sabe que a ré tomou o chá?".

Pc: "Se ela comprou é porque queria usar".

*A acusação chama **Pt**, uma vizinha muito observadora.*

Acusação (Pa): "Qual o teu grau de intimidade com a ré?".

Pt: "Eu não tenho muita intimidade com ela, mas eu sou uma vizinha muito observadora".

Acusação (Pa): "A senhora já foi na casa dela?".

Pt: "Sim. Eu, às vezes, vou na casa dela pedir alguma coisa emprestada, ela também já foi na minha casa...".

Acusação (Pa): "E ela já foi acompanhada do Lucas?".

Pt: "Não lembro".

Acusação (Pa): "Mas você já viu a criança? Como é o aspecto da criança? A ré afirmou que a criança é deficiente. É verídico o fato de que a criança é tão deficiente assim?".

Defesa (Ma): "Professora isso não pode ser questionado, pois consta no caso que o primeiro filho tem retardo mental e motor, fato comprovado por um médico!".

A juíza (professora) dá razão à defesa, pedindo que a acusação (Pa), faça perguntas pertinentes ao caso.

Pt: "O problema da criança para mim é só neurológico, eu o vejo como uma criança saudável".

Acusação (Pa): "Sem mais perguntas".

Defesa (Ma): "Sem perguntas".

Juíza (professora): "Nenhuma pergunta?".

Defesa (Ma): "O que adianta perguntar se a testemunha vai contra o que diz o caso, se consta que a criança tem retardamento mental e motor, e ela diz que não?"

A acusação chama sua próxima testemunha: To.

Promotora (Ps): "To, você afirma que é farmacêutico e mora perto da Pr dos Santos Silva e que mantém um relacionamento assim, não íntimo, mas conversa com ela".

To: "Eu conheço a ré".

Promotora (Ps): "Quando ela foi comprar um chá para o aborto? Ela não comprou um chá para o aborto, não é verdade? Ela comprou um chá forte o bastante para causar o aborto, para causar um sangramento que iria fazer ela perder o feto?"

To: "Ela comprou um medicamento que, no caso de gestante, pode causar sangramentos, ocasionando o aborto".

Defesa (Ma): "Não era chá?"

To: "O que eu sei é que ela foi à minha farmácia comprar o remédio XXX para úlcera, e esse remédio pode ser usado como abortivo".

Promotora (Ps): "Ou seja, todos ouviram quando eu perguntei se a ré tinha tido um problema de úlcera, e qual foi a resposta? Não teve! Então por que ela tomou o remédio, senão para abortar a criança? *[estão falando da primeira gravidez da ré]*. Isso foi uma irresponsabilidade!".

Perguntas da defesa.

Defesa (Br): "O senhor tem provas de que a ré tomou o remédio?"

To: "Não, eu tenho provas de que ela comprou o remédio".

Defesa (Br): "A outra testemunha, a prima dela (Pc) comentou que o senhor indicou um chá para ela tomar. Que chá era esse?"

To: "Não sei".

Defesa (Br): "Eu gostaria que o senhor não acusasse a ré sem provas, que não fossem mentiras! Nós, da defesa, concluímos que a testemunha não tem provas do que está falando".

Agora, começam a ser chamadas as testemunhas de defesa. A primeira delas é Nn Silva, mãe da ré. O advogado que vai conduzir os questionamentos é Ce.

Defesa (Ce): "Como você costuma ajudar sua filha e seu marido?"

Nn: "Eu ajudo com uma renda mensal, eu trabalho como costureira; e ajudo com o que posso, pois tenho que comprar remédios para mim".

Defesa (Ce): "Você apóia o aborto?"

Nn: "No caso da Pr, sim. Eu apóio o aborto dela, pois, depois do primeiro filho, ela ficou muito mal, teve depressão pós-parto. Ela tinha que cuidar dela e ainda todo o trabalho que a criança deu. O marido trabalha o dia inteiro, eu também tenho que trabalhar para gerar minha renda. Então, ela tinha que cuidar dela e ainda do problema psicológico dela mesma, aprender a cuidar da criança, teve que parar de trabalhar. Ela cuida do Lucas o dia inteiro".

Defesa (Ce): *[o aluno faz uma pergunta à Nn, porém não consigo entendê-lo]*. **Nn:** "... O Lucas tem muitas complicações, é muito complicado cuidar dele sozinho, mais os remédios e outras coisas. Outro assim pesará muito na renda familiar. Além do trauma que isso pode gerar na minha filha".

Defesa (Ce): "Então a família não tem condições psicológicas e financeiras de sustentar outra criança".

Perguntas da acusação.

Acusação (Pa): "Se o outro viesse, você o amaria também?"

Nn: "Sim, é um processo muito amargo, cuidar de uma criança, amar uma criança que tem uma maior probabilidade de morrer nos primeiros meses. Além do mais, ele é uma criança que não tem o menor apego a nós".

Acusação (Pa): "A senhora sabia da doença do seu primeiro neto quando sua filha estava grávida?".

Nn: "Sim".

Acusação (Pa): "A senhora é a favor da pena de morte?".

Nn: (...)

Defesa (Br): "Professora qual é a relevância disso para o caso?".

Acusação (Pa): "Seria ela a favor da pena de morte, ela mataria o neto?".

Nn: "Dadas as possibilidades dele morrer cedo, ou ainda... na tortura de viver quase sem condições de vida, é uma vida, mas é uma vida com poucas possibilidades de chegar aos primeiros anos, e, se ela viver, nunca vai chegar a ter uma vida completa".

Acusação (Pa): "Qual é a renda da mãe (ré)?"

Nn: "Ela não tem nenhuma renda, ela parou de trabalhar. Quem trabalha na casa é o pai do Lucas, que traz o dinheiro para casa".

*A próxima testemunha é **Li Silva**, irmã da ré.*

Defesa (Br): "Por que você alega que a sua irmã não terá condição de cuidar das duas crianças?".

Li: "Já é difícil cuidar de uma criança, imagina duas!".

Defesa (Br): "É você ajuda sua irmã?".

Li: "Sim".

Defesa (Br): "Qual a porcentagem do seu salário que você dá para sua irmã?".

Li: "Eu ganho R\$ 300,00, e dou 50% para minha irmã".

Defesa (Br): "Você dá 50% do seu salário para ajudar uma criança, quer dizer que com duas, você teria que dar 100% do seu salário para ajudar sua irmã? Sem mais perguntas".

Perguntas da acusação.

Acusação (Fe): "Você gosta de seu sobrinho?".

Juíza (professora): "Quero lembrar aos advogados de acusação e de defesa que o que está em julgamento não é o tratamento que a mãe dá ao primeiro filho, e, sim, o julgamento do aborto".

Li: "Eu gosto muito dele. Mas minha irmã teve muitos problemas psicológicos ao ter o primeiro filho, chorava o dia inteiro".

Acusação (Fe): "Ô Professora, essa família é preconceituosa!".

Começa um debate na turma. Os alunos ficam discutindo sobre o fato da ré não tomar anticoncepcional e ser responsável por essa gravidez.

Defesa (Ma): "E não interessa se ela estava se prevenindo ou não, como ela iria saber que a criança ia ter essa síndrome!".

Promotora (Ps): "Pelo fato da primeira ter problema, a chance da segunda também ter é muito maior!".

*Neste momento é chamada a próxima testemunha, **Cs Santos**, marido da ré.*

Defesa (Br): "É verdade que você gasta R\$ 160,60 com o plano de saúde de seu primeiro filho Lucas? Além de R\$ 90,00 numa escola especial para deficientes, gastando 30% de seu salário só com a criança?".

Cs: "Sim, é verdade".

Defesa (Br): "Mais os remédios que o senhor gasta, seriam 52,14% do seu salário gastos somente com o Lucas, certo?".

Cs: "Sim".

Defesa (Br): "Como ficou sua mulher quando o primeiro filho nasceu?"

Cs: "A mulher ficou muito deprimida. Eu também fiquei muito mal. A gente não ia suportar a perda de mais um. Meu maior medo é que essa criança morra".

Defesa (Br): "O senhor já teve úlcera?"

Cs: "Sim, tive úlcera há dez anos atrás".

Defesa (Br): "Sem mais perguntas".

Perguntas da acusação.

Acusação (Pa): "Antes de saber que esse filho tem problemas, vocês gostariam de ter outro filho?"

Cs: "Pensávamos em ter outro filho, mas não agora, somente mais para frente".

Acusação (Pa): "Então vocês estavam tentando ter outro filho?"

Defesa (Ma): "Mas o que tem a ver? Ele não sabia que o filho ia vir assim!".

Acusação (Pa): "A família vai abortar por que é doente ou por que não tem condições de criar outro filho?"

Cs: "A gente não tem condições de criar outra criança".

Acusação (Pa): "Quantas pessoas ajudam a criar o Lucas?"

Cs: "Eu, a vó e a irmã".

Acusação (Pa): "Sem mais perguntas".

*A próxima testemunha é **Ra**, geneticista formado pela UFRGS.*

Defesa (Br): "Qual a possibilidade de vida dessa criança, e quais as características da doença?"

Ra: "Muito baixa: 94% das crianças morrem. A criança pode nascer com: os olhos desviados, pequenos, inviabilizando a visão. Ela também pode nascer com: problemas cardiovasculares, pouca ou nenhuma audição, lábio fundido. Seis ou mais dedos nos pés ou nas mãos, ou menos do que quatro. Nariz deformado, má formação cerebral — um cérebro pequeno demais mais ou menos desse tamanho [*o aluno mostra com as mãos o tamanho do cérebro mais ou menos tamanho de um pulso fechado*]; retardo mental e motor".

Defesa (Br): "Você é a favor do aborto?"

Ra: "Eu sou a favor do aborto nesse caso, porque eu acredito..., não porque a ré não tenha condições de criar a criança, mas porque eu acredito que, se não deixarmos a ré fazer este aborto, nós estamos cometendo um crime contra a própria vida".

Defesa (Br): "Sem mais perguntas".

Acusação (Pa): "Qual é a melhor possibilidade para essa criança?"

Ra: "Na melhor das hipóteses, ela nasceria com retardo mental e motor, com problemas no coração e poucas chances de vida".

Acusação (Pa): "Se você visse uma mulher grávida, que tivesse oito filhos, dois dos quais eram surdos, outros dois cegos, um era retardado, se ela tivesse grávida, você recomendaria que ela fizesse um aborto?"

Ra: "Eu recomendaria que ela revisse seus conceitos".

Acusação (Pa): "Você está fugindo da pergunta!"

Ra: "Eu não sei responder, depende do caso!"

*O advogado de acusação, **Pa**, repete a pergunta.*

Ra: Isso depende dos exames que ela fizesse antes do nascimento da criança.

*A **juíza (professora)** pergunta qual a relevância dessa questão para o caso.*

Pa: "Se você fosse a favor do aborto, por considerar as hipóteses, você, nesse caso, estaria matando Bethoven".

A aula está terminando, e a professora pede aos dois grupos — acusação e defesa — que iniciem as considerações finais, cede cinco minutos para cada fala.

Acusação (Nc): "Eu vou falar de acordo com o código penal. O código diz que só é aceito o aborto para salvar a vida da gestante ou em caso de estupro. No, caso, aqui ele não é aceito, no caso aqui, é crime. Não interessa se lá fora [*do país*] pode. Aqui no Brasil, é crime, e não interessa se a família tem condições de criar ou não, é crime. Além do mais, aqui em Porto Alegre, o único hospital que realiza aborto é o Presidente Vargas, que atualmente não tem lugar nem equipamentos necessários para realizar o aborto. Então, ela não poderia realizar o aborto".

Defesa (Ma): "Nós da defesa trouxemos algumas fotos de crianças com essa síndrome. As crianças que sobrevivem têm esses problemas aqui. É comprovado cientificamente que as crianças são assim. A doença causa retardo mental e com grandes possibilidades do feto nascer morto, ele tem chance de poucos meses de vida. Ele tem anencefalia, que é uma má-formação do crânio, e da massa cerebral. Nós pedimos permissão para o aborto, pois esse é permitido por lei não só para preservar a saúde da mãe, mas quando também se relaciona com a saúde do filho. (...), além disso, quando esse código penal foi escrito, não havia exames que pudessem prever como a criança pudesse nascer; é por isso, então, que não está regulamentado na lei. Hoje, com os avanços da medicina moderna, podemos prever essas doenças. Além disso, tem a questão financeira: como ela iria pagar os remédios para essa criança? Ela não pode trabalhar, pois já ocupa todo seu tempo cuidando de Lucas. Devemos pensar também na vida que essa criança vai ter, com todos os problemas citados pelo médico! A criança vai nascer com retardo mental e motor, lábios fundidos, orelhas tortas e baixas, apinéias prolongadas, etc. Eu queria que vocês pensassem em que vida essa criança vai ter!

Essa parte final do discurso fica difícil de escutar, pois está chegando o final da aula, o barulho da rua aumenta com a saída de várias turmas e a chegada de alguns pais que vieram buscar seus filhos.

*A advogada de defesa, **Ma**, citou novamente as características comentadas por **Ra**, e complementou com algumas mais.*

Ao final dos pronunciamentos, os jurados saem da sala para decidir o veredicto. Enquanto isso, o restante da turma arruma ruidosamente a sala.

Os jurados voltam e decidem por serem contra o aborto, nesse momento o sinal bate e os alunos saem da sala gritando, uns comemorando a vitória e outros querendo saber o porquê do resultado... Essa questão, entretanto, fica sem resposta.

Essa aula, a meu ver, possui muitas questões possíveis de análise. Nesse momento, algumas não serão analisadas, enquanto outras, talvez, nem foram percebidas por mim.

Decidi analisar essa aula, visto que a mesma traz uma importante rede de significados associados ao corpo, articulando discursos tais como: os biomédicos os estéticos; os jurídicos; os éticos; os papéis sociais de mulher/homem e pai/mãe; os lugares da monstruosidades/normalidade, etc. Além disso, o tema tratado nessa aula

foi motivo de um grande debate no Brasil, no ano de 2004, em níveis de médico-jurídicos (o que será abordado mais adiante, ainda nesse capítulo).

A questão tratada nesta aula, o aborto em casos de patologias graves, vem sendo discutida nos mais diversos âmbitos sociais e diz respeito a muitos de nós, atravessando nossas vidas sem que percebamos. É um tema que suscita opiniões altamente controversas e que, talvez, mereça receber destaque em debates num espaço como a escola. A aula acima descrita demonstra claramente, para mim, como não podemos ver, estudar, discutir a vida, a Biologia, a Ciência sem relacioná-las com temáticas presentes no cotidiano da sociedade atual.

Exponho, a seguir, algumas questões que acho mais pertinentes para essa dissertação. Dessa forma, volto a atenção para os discursos utilizados pelos estudantes para constituir os personagens desse julgamento, principalmente aqueles que posicionam homem e mulher em relação à maternidade e à paternidade, à situação profissional, bem como as relações familiares. Outra questão central nessa aula são os discursos acerca do corpo do feto: como ele é posicionado por seus pais e parentes; o que o cientista tem a falar sobre esse pequeno ser; assim como os advogados, promotores, amiga, vizinha, profissionais da saúde... Todos têm algo a dizer sobre o assunto, julgando a mãe, o pai ou o feto; imbricando discursos de estética, ética, monstrosidades, moral, maternidade e paternidade de diferentes instâncias culturais: ciência, família, política, judiciária...

Começo a análise dessa aula tratando das questões pertinentes aos posicionamentos de gênero que apareceram nos discursos dos estudantes. Nesse estudo, não entendo as identidades de gênero como essências, que possuem uma natureza, inscrita nos genes, ou mesmo nas características biológicas do corpo. Mas como construções sociais, culturais e históricas. Nas relações sociais cotidianas, as representações associadas aos sexos (características, comportamentos, valores) instituem o que um determinado grupo social pensa como gênero feminino e masculino (Louro, 1998b, 2000). Assim, utilizo-me de uma perspectiva que

aponta para a compreensão de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que nunca está finalizado ou completo. Além disso, ele sugere que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, há muitas formas de viver e de constituir a feminilidade e a masculinidade (Meyer, 2003, p. 40).

É importante ressaltar ainda que essa compreensão relativa aos gêneros não diz respeito somente a constituição das mulheres,

nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise, mas, em vez disso, traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar as relações entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como 'sujeitos de gênero' (idem, ibidem).

Essa questão do gênero apareceu, principalmente, na construção das testemunhas do julgamento. Os estudantes articularam diferentes discursos na constituição desses corpos, que foram pensados de maneira a construir o caso em conformidade com cada grupo (defesa ou acusação).

A seguir, comento brevemente os papéis definidos por cada grupo, a partir do meu entendimento quanto aos propósitos dos estudantes ao escolherem tais personagens e não outros. Com esses comentários tenho o objetivo de mostrar que as escolhas das testemunhas relacionaram-se aos gêneros: os homens assumindo posições de profissionais e as mulheres, posições vinculadas à família, à casa e ao cotidiano.

Nessa perspectiva, a defesa montou sua estratégia a partir da apresentação da família da ré (mãe, irmã, marido). Tais testemunhas tinham a função de evidenciar o relacionamento da ré com o primeiro filho do casal, sua situação financeira e seus sentimentos em relação à criança que está por vir. A outra personagem da defesa, um *expert* (o geneticista), configurou-se como alguém que tem sua fala legitimada pela ciência, aquele que, supostamente, detém um saber (o científico) que o torna porta voz de verdades capazes de caracterizar o feto e justificar a prática de aborto.

A acusação, cercou-se de pessoas ligadas indiretamente à família, as quais não possuíam muita intimidade com a ré e seu marido no período da gravidez em questão. O contato que as testemunhas de acusação (o farmacêutico, a prima e a amiga) possuem com a ré diz respeito ao período em que a mesma vivenciou a sua primeira gravidez. Dessa forma, a acusação buscou apresentar provas de que a ré havia tentado um aborto nessa ocasião, tomando remédios. A outra testemunha, uma vizinha "muito observadora", possui um contato com a ré na vivência cotidiana do bairro em que moram. A fala dessa testemunha contemplou o relacionamento da ré com seu primeiro filho, e expressou sua opinião quanto à criança que possui essa síndrome.

Ao analisarmos a cena de forma mais atenta, podemos perceber um marcado posicionamento de mulheres e homens nas testemunhas. Assim, começo essa análise

a partir dos papéis masculinos: o geneticista, o farmacêutico e o marido da ré. O geneticista é posicionado como *expert*, aquele que representa a verdade ligada aos saberes científicos. Desse modo, é o indivíduo indicado para falar sobre a patologia apresentada pelo feto e quem ocupa o lugar legitimado pela sociedade para justificar o pedido de aborto com base em um saber “neutro”, “racional” e “verdadeiro”: a Genética. O farmacêutico também faz uso de seus conhecimentos científicos, no julgamento, ao acusar a ré de ter tomado um medicamento considerado abortivo. Tal remédio foi vendido por ele, em seu estabelecimento, na ocasião da primeira gravidez da ré⁷⁸.

Já o marido da ré, mesmo não comentando mais detalhadamente qual sua profissão, como no caso das duas outras testemunhas masculinas da trama, fala do que interessa naquele contexto: a situação financeira. Ao que parece, na história criada pelos estudantes, a posição de pai e marido relaciona-se à noção de que o homem é o responsável pela manutenção financeira do lar, da mulher e do filho. Na família, uma das formas do homem viver sua masculinidade, relaciona-se a função paterna que, nesse caso, parece limitar-se a sustentar a casa, à função de provedor. Sua justificativa para não querer esse filho baseia-se não, ou não somente, nos sentimentos de dor, tristeza e pena pelo seu filho que está por vir. Assim, ele argumenta que não terá condições de manter mais um filho doente e, nesse sentido, não estará cumprindo sua função social.

Quanto ao papel desempenhado pelas testemunhas femininas, percebemos que as mulheres (mãe, irmã, prima, amiga e vizinha) foram chamadas para testemunhar por motivos diferentes daqueles dos homens. Nesse sentido, parece que pouco importou suas profissões, embora algumas a tenham mencionado. Suas falas referiram-se à vida da ré e seu relacionamento com seu primeiro filho, aos seus sentimentos na primeira gestação, às condições financeiras da família, etc. Apenas a irmã, a mãe e a ré comentaram sobre seus trabalhos e rendimentos. No entanto, suas profissões foram posicionadas, a meu ver, como “femininas”, no âmbito do lar, pois elas *costuram para fora*.

Assim, parece-me que essas testemunhas não estavam ali para posicionarem-se em relação ao feto e ao aborto, contra ou a favor, de acordo com esse ou aquele discurso científico, afinal, elas não ocuparam lugares sociais com tal legitimidade. Elas

⁷⁸ O grupo que compõe a acusação sugere, no interrogatório das suas testemunhas, que a ré tenha tomado esse medicamento em sua primeira gravidez, no entanto, não “apresentam” provas de que ela o tenha feito, somente que comprou o remédio.

foram “chamadas” para contar a vida da ré, como ela se relacionava com Lucas, como ela se comportava no dia-a-dia, seu descuido que levou à segunda gravidez e suas supostas tentativas de aborto em sua primeira gestação. Em suas falas não apareceram enunciados científicos, mas, sim, observações cotidianas, saberes adquiridos na convivência diária que, supostamente, tinham com a ré. A “vizinha observadora” é um exemplo disso, pois, aparentemente, ela não fazia nada mais do que olhar o movimento do bairro pela janela de sua casa; é uma personagem que foi representada com o perfil típico da mulher: a fofoqueira...

Nas escolhas das personagens, os estudantes se mostraram inscritos por discursos e práticas que demarcam os lugares femininos e masculinos na sociedade. O masculino, na trama dos alunos, vinculou-se à “racionalidade”, ao conhecimento. Além disso, os alunos ancoraram-se na posição da figura paterna como sendo aquela que deve suprir o lar e a família em todas as necessidades. Já as mulheres restringiram-se aos afazeres informais e situados no espaço do lar.

Entre os diversos posicionamentos relacionados ao gênero, apareceram, também, aqueles vinculados à família e, por conseguinte, à maternidade e à paternidade. Alguns autores vêm discutindo e chamando atenção para os papéis que a família vem ocupando desde a modernidade até a cultura contemporânea. Márcia Arán, em seu artigo *Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea*, comenta que, independente do motivo, o que

o interessa salientar é o significado da mudança do papel da família nuclear na cultura contemporânea, (...) a relação conjugal não se realiza mais a partir das normas fundantes da família moderna. Desde a proclamação da ‘igualdade entre os sexos’, o lugar do homem e da mulher na família estão em questão (Arán, 2003, p. 402).

Ao abordarem a constituição da família no decorrer do século XIX e início do século XX, vários autores destacam o posicionamento da família como alicerce para uma sociedade civilizada (Matos e Soihet, 2003; Arán, 2003; Rohden, 2003). Mais do que isso, a família configurou-se, no cenário europeu, a partir do século XVIII, num importante instrumento de controle, vigilância e disciplinamento, para o governo da população (Foucault, 2002b, 2003b).

Segundo o Foucault (2002b, p. 289), “quando se quiser obter alguma coisa da população — quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. — é pela família que se deverá passar”. Foucault (2002b) comenta, ainda, que esse caráter de instrumento que a instituição familiar assume é demonstrado através das

campanhas de saúde direcionadas à família, tais como campanhas de controle de mortalidade e natalidade, campanhas relativas aos casamentos, campanhas de vacinação...

Varela e Alvarez-Uria (1992) também trazem a constituição da família, no século XVIII, como uma ação interessada. Ao comentarem, mais especificamente, as famílias das classes mais abastadas, os autores dirão que:

os tratados dirigidos à instituição da família moderna, dedicados naturalmente a príncipes e grandes senhores da época como era costume então, e dirigidos logicamente aos que sabem lê-los, assinalam os papéis que marido e mulher terão que desempenhar com respeito aos mais variados assuntos: governo, administração das finanças, criados, familiares, relações entre esposos, e, evidentemente, nutrição e cuidado dos filhos (idem, p. 73).

Nesse sentido, diferentes discursos, tais como médicos, políticos, morais, religiosos, etc., articularam-se, tornando a família, ao mesmo tempo, alvo e instrumento do governo, visando a atingir a população para manter a ordem, minimizar os riscos, aumentar a segurança e a “paz” sociais.

Rohden (2003) comenta como, no Brasil do início do século XX, se procurou modelar, disciplinar os corpos dos indivíduos, visando à constituição da família, “procurando intervir nas condutas, modos de relacionamentos, relações sexuais, habitação, etc.” (idem, p. 38). Além disso, o modelo de família previsto pelas elites era bem diferente do modelo das famílias populares. Assim, a família burguesa, segundo a autora,

tratava-se da família nuclear, sem inúmeros agregados, que tinha uma habitação própria e não morava nos cortiços sem privacidade, calcada no casamento indissolúvel, no homem como provedor e na mulher ‘do lar’, mãe e educadora. O trabalho e a presença da mulher nas ruas era bastante condenado (idem, ibidem).

Esses estudos, ao trazerem elementos implicados na invenção da família nuclear, mostram-nos que hoje (e também em outras épocas) as famílias não configuram-se de uma única forma. Assim, não há um modelo ideal para o alcance da felicidade, bem como para a construção de uma sociedade sólida e de uma nação forte, dentre tantas outras promessas que se associam à existência dessa família.

Ao representarem a família em sala de aula, os alunos trouxeram vários desses discursos, inscritos em seus corpos, ligados à família nuclear tradicional para a história criada. Dessa forma, mostram como, ainda hoje, encontram-se em vigor discursos e práticas que legitimam esse padrão familiar, em nossa sociedade.

Outro aspecto que também apareceu na trama dos estudantes refere-se ao trabalho, que se constitui diferentemente para os corpos femininos e masculinos. Em épocas passadas, o trabalho foi visto como algo desviante para as mulheres, um comportamento tido, muitas vezes, como perigoso para o corpo da mulher e para a sociedade, por retirar-lhes a energia que deveria ser dedicada ao âmbito do lar e ao cuidado com os filhos e o marido (Dhoquois, 2003).

Em relação ao direito do trabalho na França do final do século XIX, por exemplo, Dhoquois (2003) argumenta que o mais interessante é o fato das mulheres “não serem compreendidas pelo direito somente como pessoas, mas também e sobretudo como ‘reprodutoras’ eventuais” (idem, p. 44). Ainda segundo a autora, a mulher, no contexto daquela época, era “antes de tudo esposa e mãe, responsável pelo bem-estar da família. Naturalmente, tudo se encadeia: a esposa/mãe cuida da casa e dos filhos, no plano material e moral, e do marido, que, desse modo, pode levar à fábrica a sua força de trabalho intacta” (idem, p. 47).

No Brasil do início do século XX, o trabalho feminino também era mal visto. Qualquer outra atividade que “não fosse a de mãe e de esposa, realizada no aconchego do lar, passou a ser entendida como subordinada, acessória e desviante” (Matos, 2003, p. 112). Além disso, esse trabalho “extradoméstico” era visto como “desperdício físico de energias femininas e como fator de dissolução da saúde [... promovendo assim] a mortalidade infantil e desordens sociais, tendo como conseqüências nocivas o abandono das crianças” (idem, *ibidem*).

Nessa perspectiva, à mulher cabia, portanto, os cuidados com o lar ou, no máximo, atividades remuneradas que pudessem ser conciliadas com as posições que ela ocupava na família: esposa e mãe. Já, aos homens, era reservado o espaço público, a cidade, o trabalho, pois seu corpo é a marca do “indivíduo forte e [que] com sua agressividade e inteligência impôs o desenvolvimento da civilização urbana” (idem, p. 121).

O discurso médico daquela época, através dos estereótipos de fragilidade e força, também atuou no posicionamento e manutenção do modelo social, pois ele definiu a maternidade como função natural da mulher. Nesse sentido, o corpo da mulher, diferente do homem, é visto como intimamente ligado à natureza, uma vez que esse

tem como destino a reprodução. Desde a mais tenra idade e especialmente a partir da puberdade ela passa a ser vigiada para que nada comprometa

esta missão. É o momento em que a mulher cumpre seu destino e se converte de fato em um ser para a espécie (Rohden, 2003, p. 50).

Ao trazer esses estudos sobre a questão da família e da relação mulher/mãe/esposa no início do século XX, não penso em mostrar a existência de uma continuidade de discursos até os dias de hoje. Tampouco pretendo afirmar que as famílias *realmente* constituíam-se dessa ou daquela forma. Ao trazer elementos relacionados à constituição da família procuro marcar a sua dimensão construída e problematizar a naturalização de um determinado tipo de família e posição de homem e mulher, presente na encenação dos alunos. De modo natural e sem questionamentos, eles apresentaram uma família que podemos chamar de tradicional, constituída por um pai e uma mãe, em que cabe ao homem o lugar de provedor do lar, aquele que trabalha e sustenta a casa, e à mulher os cuidados com a família.

Esses estudos chamam nossa atenção para as posições desiguais ocupadas pelo homem e a mulher, na família, seja como provedor e cuidadora, seja no projeto que trazem em relação à paternidade e à maternidade. Segundo Costa, R. (2002), a paternidade é pensada como um projeto na vida dos homens, enquanto a maternidade é vista como um desejo intrínseco da feminilidade, para as mulheres. Assim, “as mulheres vão se constituindo mães ao longo de suas trajetórias de vida, (...) a maternidade é uma experiência de continuidade, de repetição, de realização de um plano desde sempre elaborado no passado feminino” (idem, p. 344). Para os homens, ao contrário, ser pai não é visto como uma ação natural, mas um projeto de determinada situação de vida: a vida de casado. No entanto, a paternidade não se configura, apenas, como o ato de “fazer filhos”, segundo a autora, ela está

relacionada também à capacidade de sustentá-los e educá-los. Sustentar os filhos é uma responsabilidade considerada masculina, o que coloca o trabalho remunerado dos homens como referência fundamental nas concepções sobre paternidade e masculinidade. Assim, se fazer filhos pode servir para comprovar o atributo físico da paternidade, conseguir sustentá-los e educá-los comprova seu atributo moral (idem, *ibidem*).

Na trama montada pelos alunos, estavam presentes os discursos relacionados ao papel da mulher. Nesse sentido, a ré cuida de seu filho e também realiza um trabalho que não exigia que ela saia de casa, permanecendo no âmbito privado do lar para cumprir suas funções “naturais” de mãe e esposa. Na encenação, a ré deixou de estudar ou largou sua profissão para dedicar-se a seu filho doente. Afinal, esse parece ser o lugar da mulher/mãe na sociedade...

Essa questão adquire força, a meu ver, quando a testemunha **Ni** comentou sobre sua amizade com a ré, dizendo tê-la conhecido durante a faculdade. A força a que me refiro não está presente no relato da personagem da trama, mas nas risadas espontâneas que tomaram conta da sala de aula diante de tal comentário.

Enfim, o que apareceu nessa situação criada ultrapassa um pedido de autorização de aborto. Tal solicitação colocou em questão a figura da mulher/mãe. Ao se criar uma cena cujo tema é o aborto, apesar das conquistas que as mulheres vêm adquirindo, é esse corpo, o da mulher, que senta no banco dos réus e é tornado ré. A posição ocupada pelo pai/marido é a de coadjuvante, uma das testemunhas, nada mais do que isso.

Contudo, nem sempre o aborto foi considerado responsabilidade somente da mulher. Segundo Pedro (2003), foi na modernidade que “as práticas contraceptivas, abortivas, infanticidas e, ainda, o abandono de crianças passaram a ser relacionados à prática feminina” (idem, p. 161), sendo principalmente ligados a práticas decorrentes de casos extraconjugais, ou de gestações que não fossem fruto de um casamento “legítimo”. Como coloca a autora,

em diferentes culturas, o aborto e o infanticídio têm sido sancionados pelo costume, têm amparo coletivo, e não são considerados crimes passíveis de punição. Historiadores e antropólogos têm encontrado vestígios dessas práticas desde tempos muito remotos. (...) Tais práticas costumeiras impedem que sejam ‘condenados à vida’ seres indesejados, para os quais não se pretende fazer nenhum investimento (idem, ibidem).

Seguindo no texto, a autora ainda comentará que, na Antigüidade e na sociedade medieval, era o pai “quem decidia aceitar ou recusar a criança, na Idade Média essa atribuição passou a ser da mãe” (idem, ibidem). Assim, as mulheres, esses seres tão “próximos da natureza”, tornaram-se as únicas responsáveis pelos seus filhos. Dotada do instinto maternal, o corpo feminino passou a ser destinado a um único fim — parir; pelo bem delas, da família e da sociedade...

Uma pergunta presente nos discursos médicos, no Brasil do início do século XX, dizia respeito às “razões que pressionam uma mulher destinada a ser mãe a cometer atrocidades, especialmente contra seus próprios filhos” (Rohden, 2003, p. 47-48). Dessa maneira, questionava-se como algo tão forte, tão natural da mulher, como o seu amor incondicional a seus filhos, poderia corromper-se, dando espaço para crimes como o aborto ou o infanticídio. Tal discurso encontrava possíveis explicações para tais atrocidades naqueles comportamentos, atitudes e cuidados da mulher consigo mesma

ligados aos avanços da civilização, que geravam o esquecimento de seus deveres naturais de mãe e esposa. Assim, tornava-se dever do médico explicar e propor saídas para aquelas atitudes femininas antinaturais (Rohden, 2003).

Assim, aqueles comportamentos femininos, que fugiam à natureza da mulher, eram vistos como perigosos. Aquelas que praticavam o aborto ou lutavam por sua liberação eram vistas como desvios a serem tratados, pois negavam a “essência” da sua natureza para suprir futilidades geradas pela vida civilizada que levavam. Em outras ocasiões, as mulheres recorriam a essa prática por encontrarem-se numa situação imoral perante a sociedade, ou seja, sua gravidez não era fruto de um casamento. E, ainda, havia aquelas que reivindicavam o direito ao aborto por não possuírem condições financeiras para criar mais um filho. Nesse último caso, muitos tentavam convencê-las a não retirar o feto, não privar a nação de mais um cidadão, pois já, naquela época, lutava-se por uma assistência do governo para que essas famílias não desistissem de sua prole.

Em qualquer situação, a prática do aborto e incentivos nesse sentido, eram vistos como golpe nos fundamentos da base da sociedade, configurando a gravidez como um bem social, um ato em prol da pátria e não uma escolha privada, particular. O aborto, assim, “é considerado nocivo porque prejudica a sociedade, usurpando-lhe mais um indivíduo, ou o país, restringindo o crescimento da população, impedindo o progresso e colocando em risco a soberania da nação” (Rohden, 2003, p. 81).

Apesar desse discurso de proteção à sociedade e à nação ser hegemônico na época, não se pode dizer que o pensamento médico em relação à prática do aborto era uniforme. No fim do século XIX, “a decisão sobre a realização do aborto terapêutico, por exemplo, para uns parecia não provocar maiores problemas, enquanto para outros a consulta a colegas e a consideração da posição da Igreja criavam, muitas vezes, situações sem solução” (idem, p. 61).

Assim, os embates travados pela autorização do aborto, principalmente em situações de risco de vida da gestante, não se limitaram às mulheres ou, posteriormente, aos grupos feministas. Ao contrário, alguns médicos também participaram das discussões em apoio ao abortamento. Nesse sentido, foi gerada uma ampla discussão acerca da gravidez e dos casos possíveis de aborto, na perspectiva médica. Assim, a medicina daquela época encontrou, no corpo da mulher, campo e propósitos de estudo que justificavam e criavam condições para o estabelecimento de novas áreas médicas, como a ginecologia e a obstetrícia. Buscava-se, dessa forma, a

legitimação de um regime de verdades em detrimento de outros saberes, como o das parteiras, religiosos, juristas, etc. Segundo Rohden (2003),

nas discussões envolvendo aborto e contracepção, [... vemos] a ampliação da medicina para o tratamento de questões mais abrangentes. São em particular os ginecologistas e obstetras que se dedicam a esses temas. Tais especialistas se definiam como os mais capazes para delimitar, entre outras coisas, o terreno do que era permitido ou não em relação ao aborto e contracepção. No que se refere ao aborto criminoso, são os principais personagens envolvidos em polêmicas e debates públicos. O problema 'social' representado pelo aborto era também da sua alçada. Estava no domínio das perturbações relativas ao comportamento feminino e à sexualidade e reprodução (idem, p. 85).

Os debates em torno do aborto vincularam-se, também, aos discursos políticos e econômicos voltados para a constituição de uma pátria forte e desenvolvida a partir de um povo numeroso e saudável. Assim, as discussões articularam discursos médicos direcionados tanto ao corpo da mulher grávida, quanto ao controle do aborto e da natalidade através de campanhas voltadas ao gerenciamento da população.

O aborto *terapêutico*, como foi chamada a intervenção realizada por médicos, visto como uma cura para alguns males causados pela gestação, gradativamente vai sendo aceito na sociedade. A primeira situação que entra em debate, tanto jurídico quanto médico, diz respeito à saúde da mulher, ou seja, quando a mãe corre risco de vida, essa prática passa a ser discutida e vista como uma ação viável e não condenável.

A outra situação em que o aborto é permitido, hoje, em nosso país diz respeito à gravidez resultante de uma violência sexual. Nesse caso, ao apresentar o boletim de ocorrência ao médico, o aborto pode ser realizado sem necessidade de mediação jurídica. A discussão do aborto relacionado ao estupro surgiu no período da Primeira Guerra Mundial, em 1915, a qual, longe de se restringir aos consultórios médicos, abarcou os mais diversos meios de comunicação: de revistas especializadas a jornais com grande circulação (Rohden, 2003). Nessa época, "a situação das francesas e belgas vítimas dos soldados alemães se transformou em um dos assuntos mais debatidos naquele ano" (idem, p. 89).

No Brasil, a discussão foi trazida, naquele mesmo ano, por um doutorando em medicina, que publicou uma consulta, num jornal da época, solicitando aos médicos suas opiniões. As respostas foram variadas, trazendo posições favoráveis ou não ao aborto. O debate tomou tamanha proporção que as respostas foram lidas na Academia Nacional de Medicina e a *Revista Syniátrica* publicou as respostas mais interessantes e

as respostas dos médicos mais importantes (Rohden, 2003). Os discursos que transitavam nas falas médicas diziam respeito ao amor instintivo materno, aos possíveis traumas psicológicos da mulher, às campanhas de natalidade e às questões hereditárias, morais, civis, religiosas, etc.

Os profissionais contrários ao aborto traziam o amor materno enquanto “instinto da mulher”, não vendo possibilidade das mulheres negarem seus filhos, ainda que fossem fruto de uma ação violenta. Mesmo nesses casos, a mãe amaria seu filho, pois é inerente à sua natureza. Por outro lado, aqueles que eram favoráveis ao aborto encontravam argumentos no discurso eugênico, de proteção à raça, dos cuidados para a não degeneração da espécie, e, também, de que não parecia ser conveniente ter um filho “inimigo” dentro de casa. No cenário europeu, discutia-se, ainda, questão da soberania nacional e a possibilidade dessas mães carregarem em seus ventres filhos “degenerados”.

Esses estudos mostram como a tematização do aborto vem configurando-se na articulação de noções e práticas relacionadas à mulher, à nação, ao saber médico e a questões políticas e econômicas, implicadas em processos plurais e históricos.

Em 1830, o aborto apareceu na legislação brasileira no Código Criminal do Império, capítulo “Crimes contra a segurança da pessoa e da vida”. Nessa primeira regulamentação, o auto-aborto não era considerado crime. Já em 1890 entra em vigor uma nova legislação, em que o auto-aborto passou a ser punido com a prisão. Entretanto, a pena das mulheres era reduzida se o aborto fosse provocado para “ocultar a desonra própria”⁷⁹.

A lei sobre o aborto foi modificada novamente em 1940, permanecendo inalterada até os dias de hoje. No Código Penal (Brasil, 1940), os artigos 124, 125, 126 e 128⁸⁰ regulamentam o aborto, sendo o último o que diz respeito às situações permitidas:

Art. 128 — Não se pune o Aborto praticado por médico:

Aborto Necessário

I. se não há outro meio de salvar a vida da gestante;

Aborto no Caso de Gravidez Resultante de Estupro

II. se a gravidez resulta de estupro e o Aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

⁷⁹ Fonte: Rede Feminista de Saúde, disponível em: http://www.redesaude.org.br/html/body_folhetointerior28set04.html

⁸⁰ Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/40, artigo 128, incisos I e II.

No segundo semestre do ano de 2004, iniciou-se um acirrado debate na tentativa de modificar a referida lei, com o propósito de ampliar os casos em que o aborto poderia ser permitido. Voltarei a essa questão posteriormente.

Esse breve olhar histórico, que lancei sobre os discursos e as práticas relacionadas ao aborto, trouxe-me diversas e importantes questões. Uma delas diz respeito à posição que o saber médico foi ocupando nesses embates ao longo dos anos. Embora a Igreja assumisse (e assumia) uma posição contrária à prática do aborto, foram os médicos que tomaram para si essa discussão, uma vez que são eles os especialistas que cuidam, estudam, tratam e falam da natureza do corpo.

Isso tem-me levado a pensar no valor de autoridade que os discursos e as práticas médicas têm adquirido no que se refere tanto ao modo como as pessoas agem e intervêm em relação ao seu corpo quanto naqueles fenômenos fortuitos das massas, como nesse caso do aborto em discussão.

Segundo Foucault (2002d), principalmente a partir do século XIX, a medicina passará a ocupar uma posição de destaque na sociedade

dado o vínculo que estabelece entre as influências científicas sobre os processos biológicos e orgânicos, (isto é, sobre a população e sobre o corpo) e, ao mesmo tempo, na medida em que a medicina vai ter uma técnica política de intervenção, com efeitos de poder próprios. A medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores (idem, p. 301-302).

Nesse sentido, a intervenção médica se dá tanto nos corpos dos indivíduos — nesse caso, das mães, através de prática relacionadas à saúde, à higiene, aos cuidados consigo mesma e com o futuro bebê —, quanto na população — através, por exemplo, de campanhas de amamentação, contra a mortalidade infantil, de vacinação, de cuidados pré-natais, etc. Estão em jogo, nessas situações, duas tecnologias de poder, uma ligada ao corpo, às práticas disciplinares, e outra ligada aos fenômenos próprios das massas, o biopoder. Assim,

uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, por outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa portanto não o treinamento individual, mas pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos (idem, p. 297).

Dessa forma, olhar os argumentos trazidos pela ciência médica a partir desses dizeres de Foucault, levou-me a pensar sobre os usos dos discursos da biologia, da saúde e dos cuidados do corpo, como estratégias implicadas, também, na instituição e legitimação da natureza e da posição social da mulher/mãe, vinculadas a outras instâncias sociais e as políticas de diferentes épocas. Isso me faz interrogar, novamente, a suposta neutralidade e racionalidade que os saberes ligados à ciência atribuem às verdades que produzem e endereçam às pessoas, visto que se encontram ligadas à história, a grupos e a práticas culturais específicas.

Outro ponto que me chamou atenção refere-se ao fato de serem os homens os autorizados para falar do aborto. Mesmo nos dias de hoje, aparece o predomínio do discurso masculino em instâncias produtoras das verdades sobre o tema. São os homens que falam, estudam, votam as leis, mesmo quando o que está em pauta é o corpo feminino. Vemos isso, por exemplo, em jornais e revistas não especializados, como também naquelas especializadas que veiculam artigos e matérias de jornalistas científicos, advogados, médicos, entrevistas com especialistas, em que grande maioria é escrita por homens. Numa época em que a mulher vem conquistando e ocupando importantes posições sociais ainda parece haver o predomínio do ponto de vista dos homens quando se discute a maternidade.

Assim como em outras instâncias sociais, na encenação foi chamado o especialista, um geneticista, homem, com um saber que o autorizava a falar sobre feto e defender o aborto. Em outras épocas, como já referi anteriormente, o *expert* comumente posicionava-se contra essa prática, pois vivia num momento histórico em que o projeto para uma nação forte era a povoação numerosa.

Na contemporaneidade, encontra-se uma profusão de discussões sobre o aborto, levantando questionamentos relacionados aos discursos religiosos — o aborto como crime e pecado —, às noções de vida e de início da mesma, à responsabilidade pelos próprios atos e pelo feto em gestação, que, geralmente, recaem na culpabilização da mulher.

Com as novas tecnologias ligadas à biomedicina, as relações e os cuidados maternos vêm incorporando outras intervenções, explicações e significações. Exige-se das mães uma bateria de exames, os chamados pré-natais, na tentativa de garantir a sua saúde e, especialmente, a do futuro bebê. Essas práticas ligadas ao campo da medicina, principalmente das áreas da ginecologia e obstetrícia, cada vez mais comuns, não eram acessíveis, ou mesmo não existiam, há cerca de vinte ou trinta anos

atrás. Assim, exames como ultra-sonografia ou ecografia criam a possibilidade da mãe “ver” seu filho ainda dentro do útero. Tais exames possibilitam, ainda, informações sobre o sexo do feto e a sua saúde, inclusive com condições de diagnosticar algumas doenças mais ou menos graves. Algumas patologias, atualmente, podem ser tratadas com o feto ainda no corpo da mãe. Tal como a notícia do ano passado, no jornal Folha de São Paulo⁸¹, evidencia-se o quanto essas intervenções pré-natais tornam-se importantes para a saúde da mãe e, também, a do feto. A matéria conta a história de uma menina que

ainda vive na barriga da mãe, (...) mas já sofreu uma cirurgia no pulmão para extrair um tumor. (...) No último domingo, equipe de médicos da faculdade de medicina (...) realizou a chamada cirurgia “a céu aberto” no pulmão do bebê — com o útero exposto. [...Segundo o] chefe da obstetrícia, (...) por meio dos exames pré-natais foi possível acompanhar a evolução do tumor e perceber que a cirurgia era necessária. (...) Com a ultra-sonografia, os médicos puderam ver qual era a melhor posição em que o feto deveria ficar para ser operado.

Assim, com o “progresso” da ciência e das biotecnologias, vemos agir, cada vez mais e mais cedo, mecanismos de controle e vigilância do corpo materno: “faça ultra-sonografia”, “alimente-se bem”, “faça exercícios”, “tome suplementos vitamínicos”, “cuidado com o peso”, “cuidado com a pressão alta” (Lupton, 1999). Hoje, agregam-se ainda a esses enunciados, aqueles que alertam para os cuidados com o corpo após o parto, a fim de que seja recuperado o corpo “perdido” com a gravidez.

A esse respeito, Meyer (2003) coloca que, em seus estudos, vem se deparando

com um conjunto disperso, porém recorrente de enunciados que atribuem o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo saudável do feto e da criança a sentimentos, comportamentos, formas de cuidar e se relacionar com o feto/criança que, apesar das inovações tecnológicas e das conquistas dos movimentos feministas, transformaram o exercício da maternidade, na contemporaneidade, em uma tarefa extremamente difícil e abrangente (idem, p. 38).

Desse modo, essas novas maneiras de tratar a gestação, ligadas às tecnociências, agregaram novos sentidos a antigos pressupostos do ser mãe. Simultaneamente a isso, as tecnologias e saberes atuais dão um novo *status* ao feto. Lupton (1999, p. 62) comenta, a partir de Petchesky, que

a noção do feto como conteúdo do corpo da mãe e da gravidez como uma experiência “interna” foi desfeita. O feto passou a ser visto não mais no âmbito da experiência privada, das sensações e emoções sentidas pela

⁸¹ Matéria de Fernanda Fernandes, intitulada *Médicos extraem tumor de feto de 26 semanas no útero da mãe*, do jornal Folha de São Paulo, encarte *Cotidiano*, 03 de julho de 2004. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0307200414.htm>. Acessado em 10 de março de 2005.

mulher grávida, mas como um “feto público”, objeto dos mecanismos externos de vigilância e regulação. As impressões das mulheres grávidas sobre suas experiências não mais representam a referência principal para as percepções médicas da saúde, do bem-estar e do crescimento do feto. Ao contrário, as tecnologias médicas de visualização, os resultados de exames laboratoriais e os relatórios escritos sobre o feto, aos quais a mulher não tem acesso exceto pela intervenção e interpretação médica, são hoje a origem principal do conhecimento sobre o feto.

Tais mecanismos, as tecnologias, significam, o feto diferentemente de outras épocas, constituindo-o como “uma identidade individual separada da mãe” (idem, *ibidem*). Contudo, tal separação pode ser pensada no sentido de atribuir mais responsabilidades à mãe, uma maior quantidade de prescrições médicas do que deve ou não ser feito. Isso não se refere só a exames, mas a todo um conjunto de medidas e comportamentos que devem ser adotados para proporcionar ao feto um início de vida saudável. Mais do que nunca, os sentimentos da mãe também devem ser controlados, à medida em que podem afetar o desenvolvimento do futuro filho (Lupton, 1999).

Além disso, as novas tecnologias ligadas à Genética, à Bioquímica, entre outros campos científicos, trazem outros questionamentos relacionadas à vida. A mídia nos informa diariamente sobre os avanços científicos, especialmente nos últimos tempos, referentes ao uso de células-tronco, clonagens, congelamento de embriões e de óvulos, etc⁸². A cada notícia, decorrem perguntas, umas novas, outras nem tanto, mas que ganham novo cenário, onde aparecem outros argumentos e discursos que as tornam, talvez, cada vez mais difíceis de se lidar: quando começa a vida? Até que ponto podemos interferir nesses processos que dizem respeito à vida? Que destino se pode dar aos embriões ou óvulos quando não são mais “necessários”?

Concomitante a isso, uma outra discussão corrente refere-se às possibilidades criadas pelas tecnologias de visualização e outros exames específicos. Tais exames dão condições para que pais e mães saibam se seus futuros filhos possuem alguma doença ou não. Algumas vezes, como já comentei, há intervenções e tratamentos que podem ser realizados mesmo antes do nascimento do bebê. Em outros casos, não há tratamentos possíveis, tal como a história apresentada pelos estudantes, em que o feto

⁸² Recentemente foi aprovada, no Brasil, a nova Lei de Biossegurança que libera o uso de células-tronco embrionárias para pesquisas destinadas a encontrar a cura de doenças degenerativas. Poderão ser usados embriões humanos armazenados para fertilização *in vitro*, que estão congelados a mais de três anos, e autorizados pelos “pais”. Os estudos envolvendo clonagem e engenharia genética ainda mantiveram-se proibidos. Instituições ligadas à Igreja Católica ainda tentou apelar para o presidente Luis Inácio Lula da Silva para que o mesmo vetasse a lei aprovada na Câmara dos Deputados, em vão.

possui uma síndrome, cujo diagnóstico prevê que a vida daquele ser logo chegará a termo.

A partir de um estudo realizado na Austrália, país onde o aborto é permitido por lei, Lupton (1999) discute, os significados atribuídos ao período de gestação anterior aos testes que indicam se o feto é ou não “normal”. Assim, a ultra-sonografia e outros exames significam o feto como “bebê”; entretanto, a possibilidade do mesmo apresentar uma “anormalidade” pode manter os sentimentos de pais e mães “contidos” até que os resultados dos exames sejam “favoráveis”. Segundo a autora,

a introdução de novas tecnologias para determinar a ‘normalidade’ do feto levou a gestante a ser forçada a lidar com as estatísticas de risco ao tomar decisões de se submeter ou não a determinado exame e que providências tomar no caso de um exame indicar anormalidade fetal. Na Austrália, as mulheres com mais de 35 anos em alguns estados, e acima dos 37 em outros, são orientadas a se submeterem à amniocentese ou à Amostra de Vilosidade Coriônica para o diagnóstico de anormalidades cromossômicas no feto. Ao tomarem essas decisões, as gestantes devem pesar o risco do próprio exame, ou seja, o risco do aborto espontâneo (estimado em aproximadamente 1 em 100, no caso da Amostra de vilosidade Coriônica, e 1 em 200, na amniocentese) e o risco de uma anormalidade (que, para muitas anomalias cresce proporcionalmente à idade da gestante). (...) Na Austrália, a interrupção da gestação de fetos com Síndrome de Down aumentou significativamente desde a introdução desse exame (idem, p. 68-69).

Em nosso país, não são raros os casos levados à justiça pedindo a interrupção de gestações quando o feto possui alguma patologia grave, sendo a anencefalia⁸³ a mais comum e noticiada atualmente. Discute-se, inclusive, a possibilidade da prática de aborto ser autorizada legalmente, nesse caso. O debate sobre a reformulação da lei do aborto tem, como principais representantes: médicos, juízes, advogados e religiosos.

Um dos principais argumentos utilizados por médicos, grupo que tem lutado pela mudança da lei, diz respeito à saúde da mãe. Invocando o primeiro inciso do artigo 128 do Código Penal, que permite o aborto em caso de risco de vida da gestante, os discursos científicos baseiam-se no fato de que muitas gestações de anencéfalos podem resultar em morte do feto antes do nascimento e, sendo assim, causando um possível risco à vida da grávida. Outros discursos, dizem respeito, ainda à saúde psicológica da mulher, que carrega em seu ventre um feto e futuro bebê que não tem possibilidades de vida, tornando-se inútil a manutenção de uma gravidez que não trará nada além de sofrimento.

⁸³ Anencefalia é “a falta de partes do crânio e do cérebro, ocasionando natimortos ou mortalidade logo após o nascimento” (Lima, 1996, p. 234).

Na fala dos estudantes que representam a defesa, a questão do sofrimento aparece como principal argumento da família. O primeiro filho, Lucas, já trouxe um enorme desconforto para a mãe, que entrou em depressão e não conseguia se apegar ao filho, que jamais lhe entenderia, pois ele não era *normal*. Nessa segunda gestação, os discursos mais frequentes estavam relacionados a dor do “tão” esperado filho nascer morto, ou um “futuro” morto, alguém (ou mesmo algo) que não criará vínculos com os vivos e com a sociedade. Nas palavras da mãe da ré, **Nn**,

Nn: É um processo muito amargo, cuidar de uma criança, amar uma criança que tem uma maior probabilidade de morrer nos primeiros meses. Além do mais, ele é uma criança que não tem o menor apego a nós.

Esse futuro bebê não possui vínculos afetivos, não configura-se como um familiar querido por todos e, sim, como um tormento para vida das pessoas, um empecilho para as vidas dessa mãe e pai. Nesse sentido, podemos pensar no que Foucault (2002e) coloca em relação ao *monstro*, em seu curso *Os Anormais*, como aquele que rompe com as leis da natureza e do direito. Ele interroga, diz o filósofo “tanto o sistema médico como o sistema judiciário” (idem, p. 78). Apesar do autor estar comentando sobre os séculos XVIII e XIX, penso que tais idéias sobre o feto fazem sentido para a nossa época. Segundo Foucault, o monstro é um ser não classificável, infringe as leis humanas e divinas,

é um misto de vida e de morte: o feto que vem à luz com uma morfologia tal que não pode viver, mas que apesar dos pesares consegue sobreviver alguns minutos, ou alguns dias, é um monstro. (...) Transgressão, por conseguinte, dos limites naturais, transgressão das classificações, transgressão do quadro, transgressão da lei como quadro. (...) Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso (idem, p. 79).

Foucault (2002e p. 80) coloca, ainda, que a monstruosidade

é essa irregularidade natural que, quando aparece, o direito é questionado, o direito não consegue funcionar. O direito é obrigado a se interrogar sobre seus próprios fundamentos, ou sobre suas práticas, ou a se calar, ou a renunciar, ou a apelar para outros sistemas de referência.

Nesse sentido, penso que as novas tecnologias, que produzem um saber médico, a partir de exames e dados, cada vez mais detalhados e mais cedo, qualificam o feto como saudável ou não, criando questionamentos quanto à vida/morte por vir. Ao mesmo tempo, tais tecnologias colocam em funcionamento mecanismos que possibilitam novos saberes, qualificam-se e classificam-se formas de vida

desejáveis/indesejáveis, dando valor a alguns tipos de vida, de vir-a-ser sujeito e desvalorizando, ou mesmo negando, o que foge ao esperado.

Tucherman (1999) coloca uma questão interessante a respeito dos monstros que habitam entre nós que nos fazem pensar sobre a nossa tolerância ao diferente, ao que transgride o que entendemos por vida, por vivo, por ser. Segundo ela, “os monstros talvez existam para nos mostrar que poderíamos ser, não o que somos, mas também não o que nunca seríamos e assim articulam a questão: até que grau de deformação (ou estranheza) permanecemos humanos?” (idem, p. 101).

Na cena do julgamento, o feto não parece ser visto como humano, mas, sim, como um monstro, aquele que transgride as leis naturais, desafia o direito, questiona-o. E, ao colocar em questão o direito, tal como vem acontecendo nos debates brasileiros, o especialista foi chamado para responder o que legisladores e juízes não conseguem e temem definir: a vida e o seu destino.

Nesse sentido, o problema que é levado à julgamento ultrapassa a instância jurídica, percorrendo outras instituições, outros campos de saber, que não somente o legislativo e o jurídico.

Ao discutir as transformações que foram ocorrendo nas práticas jurídicas relacionadas ao crime, Foucault (2002a, p. 22) dirá que “ao longo do processo penal, e da execução da pena, prolifera toda uma série de instâncias anexas. Pequenas justiças e juízes paralelos se multiplicaram em torno do julgamento principal”. Apesar disso, nenhum profissional, que não o juiz, pode tomar a decisão que cabe a ele: autorizar ou não a prática do aborto; às outras pessoas, como o *expert* por exemplo, não se destina a intervenção “antes da sentença para fazer um julgamento, mas para esclarecer a decisão dos juízes” (idem, ibidem).

Assim, vemos se formar uma rede de saberes que, atualmente, participam do ato de julgar, “todo um novo regime da verdade e uma quantidade de papéis até então inéditos no exercício da justiça criminal. Um saber, técnicas, discursos ‘científicos’ se formam e se entrelaçam com a prática do poder de punir” (idem, p. 23). O que entra em questão não é somente o que está ou não na lei, da mesma maneira que o juiz, apesar de ter a palavra final, não é o único responsável pela decisão. Como coloca Foucault, se a instância jurídica

se carrega de tantos elementos extrajurídicos, não é para poder qualificá-los juridicamente e integrá-los pouco a pouco no estrito poder de punir; é, ao contrário, para poder fazê-los funcionar no interior da operação penal como

elementos não jurídicos; é pra evitar que essa operação seja pura e simplesmente uma punição legal; é para escusar o juiz de ser pura e simplesmente aquele que castiga (idem, ibidem).

Aqui, na trama montada, foi o conhecimento do geneticista que atuou no veredicto. Desse modo, é ele quem apresentou todas as características desse corpo doente, pois tem o saber científico para posicionar o feto, e a legitimidade de dizer porque a gravidez deveria ser interrompida:

Ra: Eu sou a favor do aborto nesse caso (...) por que eu acredito que se não deixarmos a ré fazer este aborto nós estamos cometendo um crime contra a própria vida

O debate do aborto relacionado ao ser ou não monstro está entrelaçado a várias questões. Com uma difícil resposta e muitos entendimentos e interesses envolvidos, a discussão cresce no país trazendo a possibilidade de revisão da lei que regulamenta a prática de aborto. Apenas para marcar as discussões que vêm sendo realizadas no Brasil, bem como para mostrar o quão atual e importante é esse debate organizado pela professora e pelos estudantes, trago a seguir algumas publicações recentes sobre o tema, extraídas do jornal Folha de São Paulo.

No Brasil, a primeira autorização judicial para a interrupção de gravidez por anencefalia se deu em 1989, no estado de Rondônia. A partir dessa data, a justiça vem autorizando a prática de aborto em casos de má-formação grave. Assim, estima-se que cerca de três mil pedidos já tenham sido feitos à justiça, sendo que 97% foram autorizados (Biancarelli, 2005)⁸⁴.

Nos últimos dezesseis anos, a discussão pode ter sido relativamente silenciosa, não alcançando amplamente os veículos de comunicação de massa. Contudo, o panorama mudou desde o ano passado. No dia primeiro de julho de 2004, o ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Marco Aurélio de Mello, liberou, por liminar⁸⁵, a interrupção da gravidez em casos de anencefalia, quando houver laudo médico comprovando a doença. A partir de então, não seria mais necessária uma ordem judicial para a prática. Na liminar, ficou marcada a visão de que a interrupção de gravidez em caso de feto anencéfalo é considerada “antecipação terapêutica do parto”, pois para ser aborto, segundo o Ministro, é preciso pressupor “a potencialidade de vida extra-uterina do feto” (Mello, 2005), trazendo o entendimento de que a vida inicia após

⁸⁴ Fonte: Folha de São Paulo, 02/07/04.

⁸⁵ A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) foi proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS), com a assessoria técnica da ANIS (Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero) e representada pelo advogado Dr. Luís Roberto Barroso.

o parto e de que aquele ser não representava a vida em potencial. A liminar concedida por Mello foi cassada pelos demais ministros do STF no dia 20 de outubro, em plenária oficial.

Diversas instâncias sociais — religiosos, médicos, feministas, pais e mães — têm integrado o debate com opiniões divergentes (contra ou a favor do abortamento). Entre os que se posicionam a favor do aborto ou da antecipação terapêutica do parto, o argumento baseia-se na inviabilidade do feto em alguns valores como: dignidade humana, liberdade, autonomia e saúde. A dignidade humana tem sido apontada como um importante fator, visto que é um dos princípios fundamentais da Constituição Brasileira (Brasil, 1988)⁸⁶.

Outro argumento constantemente utilizado diz respeito ao caráter de “tortura” a que se submete a mãe, quando a mesma é obrigada a manter a gravidez de anencéfalos. Novamente, a Constituição Brasileira serve como base para reforçar a legitimidade da prática do aborto. Desta vez, usa-se “os direitos e garantias fundamentais”:

Artigo 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

Dessa maneira, a mãe é posicionada como uma pessoa “torturada” por manter uma gravidez indesejada de um futuro morto, e o único meio de salvá-la é livrar-se desse mal: direito da mãe, dever do Estado (Sarmiento e Piovesan, 2005). Nas palavras do Ministro Mello (2005),

para qualquer pessoa nessa situação, ficar à mercê da permissão do Estado para livrar-se de semelhante sofrimento resulta, para dizer o mínimo, em clara violência às vertentes da dignidade humana — física, moral e psicológica. Não tive como aquiescer à ignomínia de condenar-se a gestante a suportar meses a fio de desespero e impotência, em frontal desrespeito à liberdade e à autonomia da vontade, direitos básicos, imprescindíveis, consagrados em toda sociedade que se afirme democrática (Mello, 2005).

Dentre as instituições que apoiaram a decisão tomada pelo ministro estão, principalmente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS), a Católica pelo Direito de Escolher, o Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero

⁸⁶ Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, está escrito: Artigo 1. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: Inciso III — a dignidade da pessoa humana.

(ANIS) e a Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO). Todas elas ainda opinam abertamente sobre a temática, colocando-se contra o aborto em gestações “comuns”, mas posicionando-se veementemente a favor em casos de anencéfalos.

A FEBRASGO, por exemplo, colocou em seu *site* seu posicionamento, explicando do que se trata a doença, os riscos para a mãe, como se faz o diagnóstico da patologia, etc. Além disso, traz informações de como o médico deve agir com a mãe e familiares ao detectar a anencefalia. Assim,

a orientação dada ao casal deve ser sempre esclarecedora, demonstrando que se trata de uma patologia fetal letal em 100% dos casos, e que o recém-nato poderá falecer minutos após o parto (...) o médico neste momento não deve atuar como um fator complicador de decisão. A ele não cabe impor sua opinião, pois deve a família tomá-la. Deixá-los decidir livremente após a conscientização do problema é uma boa prática obstétrica. Alguns fatores, entretanto, servem como subsídio à tomada de decisão, dentre as quais fazem parte as complicações obstétricas (Neto, 2005).

Ainda nesse *site*, há algumas dicas aos pais e médicos em relação a como proceder juridicamente, caso tenha sido diagnosticada a doença, inclusive apontando que documentos necessários para realizar o pedido na justiça.

Tanto o movimento a favor do aborto, como aquele contra essa prática, vem se fundamentando em artigos das leis. Principalmente os Códigos Civil e Penal e a Constituição Brasileira. Apesar de claramente mais fraco, o movimento contra o aborto vêm se firmando, também, no primeiro artigo da Constituição Brasileira, que coloca como princípio fundamental do Estado defender a dignidade humana. Entretanto, o argumento é outro: se quer proteger a dignidade do feto e não da mãe.

Além dessas instituições já citadas, outras colocam-se contra o aborto. Uma das instituições que mais vêm se pronunciando nessa direção tem sido a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Além disso, percebemos também alguns médicos, advogados, pais e mães que já passaram ou que estão passando por essa experiência se posicionando.

Dom Odilon Scherer, secretário-geral da CNBB, pediu ao presidente do STF, Nelson Jobim, a cassação da referida liminar poucos dias depois dela ter sido divulgada, em 1º de julho de 2004, não obtendo sucesso. Para Scherer, o sofrimento da mãe não justifica a retirada do feto. A Igreja, que mantém sua postura contra qualquer caso de aborto, inclusive daqueles que constam no Código Penal, tenta lutar

pelo direito do feto anencéfalo nascer. O bispo, também se apóia nos princípios de dignidade humana, defendendo a do feto, seu direito de nascer, seja do jeito que for. Nos dizeres de Scherer (2005),

a vida humana não está apenas num órgão, como o cérebro, por mais importante que ele seja. A vida está no conjunto das funções do organismo. No caso desses fetos, tanto é verdade que são seres vivos, que eles podem se desenvolver no seio da mãe e chegar até à maturidade, para nascerem. Se não fossem seres vivos, não se desenvolveriam. E são seres vivos humanos. A verdade é que muitos deles já abortam naturalmente e os que nascem não podem viver por muito tempo fora do seio da mãe.

Ainda nesse debate, aparecem algumas narrativas de pessoas que viveram a situação de ter um filho anencéfalo, mostrando essa experiência como acontecimento que não pode ser reduzido à certeza da morte. A experiência narrada por um pai, publicada na Folha de São Paulo, nos faz pensar nos significados que essa vida pode evocar:

foi uma dor profunda, mas era filho do mesmo jeito (...). O Felipe teria uma vida breve de todo modo. Que ela, curta como era, fosse pelo menos respeitada. (...) nós não aceitamos que uma pessoa seja eliminada simplesmente porque não é da maneira como nós gostaríamos que fosse (Por "respeito", 2005).

Também contra o aborto, o Ministro do STF Cezar Peluso rebateu o argumento da morte certa do feto, ao vetar a liminar anteriormente concedida pelo Ministro Marco Aurélio de Mello, com os seguintes dizeres “todos nascemos para morrer” (*apud* Leite, 2005). Ao colocar desse modo, o ministro Peluso coloca todas as vidas e mortes, no mesmo patamar, desqualificando o principal argumento daqueles que se posicionam a favor do aborto. Assim, não interessa como e quanto se vive e se morre.

Nessa perspectiva, ficam algumas perguntas: quais os motivos que levam as pessoas a terem filhos? Um conforto para si próprios, como coloca a aluna? Como tratamos aqueles que não apresentam as condições desejadas por nós? Descarta-se aqueles que não interessam, que não confortam, que dificultam a vida, que tornam as pessoas menos produtivas à sociedade, que deixam à margem as “alegrias” esperadas, e prometidas pelo nascimento de um filho, tais como festas de aniversários, passeios a parquinhos, primeiro dia de aula e tantos outros momentos prometidos às famílias de uma parcela da sociedade. Nesse sentido, interrogo-me se temos o direito de acabar com essa vida pela possibilidade desses momentos não acontecerem. E o bebê tido como “normal” será uma certeza desses momentos?

Alem disso, acho importante ser levantada a questão a respeito do que vem sendo chamada como a *nova eugenia* (Lupton, 1999). Trago, novamente, como argumento, a fala da aluna que representava a advogada de defesa, em seu pronunciamento final:

Ma: "(...) Quando esse código penal foi escrito, não havia exames que pudessem prever como a criança pudesse nascer, é por isso então que não está regulamentado na lei, hoje com os avanços da medicina moderna podemos prever essas doenças".

Podemos, sim, prever essas doenças; mas não há tratamentos, o que vem servindo como um dos argumentos para que os seres portadores dessa e de outras patologias sejam eliminados. A possibilidade de detectar patologias como a anencefalia e outras doenças, como a síndrome de Patau, criada pelos exames médicos a partir do uso das biotecnologias, tem gerado controvérsias. Assim, a fala da estudante não é um acontecimento isolado, a lei que se mostra "atrasada" ao seu tempo é um dos fortes argumentos utilizados para a legalização do aborto.

Não seria essa uma nova maneira de *melhorar a espécie*, matando ou "interrompendo a gravidez" daqueles que não interessam a sociedade?

Para pensar essa questão, articulando à prática médica — voltada à melhoria da qualidade de vida, à gravidez com menos riscos, às chances de vida para o feto e para a mãe, etc. —, trago algumas contribuições de Foucault, ao discutir o direito de matar numa sociedade centrada no biopoder e a intervenção do racismo, em sua última aula do curso *Em defesa da sociedade* (Foucault, 2002d).

Como já discuti em outro momento dessa dissertação, segundo o autor, o biopoder é um tipo de poder que visa atingir a população. Diferente do poder disciplinar, as estratégias do biopoder não se dirigem ao corpo dos indivíduos, mas "ao homem-vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem espécie" (Foucault, 2002d, p. 289). Assim, Foucault refere que, essa nova tecnologia de poder, que emerge no cenário europeu no século XIX, "se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem a corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida" (idem, ibidem).

Dessa maneira, o biopoder volta se para os fenômenos da população: taxa de nascimentos, de mortes, expectativa de vida, etc.; com a finalidade de otimizar os efeitos de massa, torná-los calculáveis, reguláveis. Mediante mecanismos globais,

procura “agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade” (idem, p. 294).

Numa sociedade voltada para a vida e sua normalização, o uso das biotecnologias ligadas ao campo biomédico vem trazendo, nos dias de hoje, uma série de questões relacionadas, por exemplo, aos casos em que pacientes são mantidos “vivos” através do uso de aparelhos. Questiona-se até que ponto a intervenção médica pode atuar no sentido de prolongar a vida, visto que as pessoas mantidas com o funcionamento fisiológico do seu corpo, estando ligadas a aparelhos podem estar passando por situações de dor, sofrimento, inconsciência ou até de consciência em relação a vida ao seu redor. Tais situações têm levado alguns médicos a interrogarem-se sobre suas ações no sentido de manter ou não essas vidas e a quem interessa manter vivas essas pessoas.

Todavia, na situação discutida nesse capítulo, o que se viu foi uma situação e discussões em torno do direito de matar. Esse aparece ligado a uma rede de elementos e práticas, em que o uso de novas tecnologias, ligadas aos exames pré-natais, criou a tendência do consentimento, por parte do campo médico, à prática de aborto. E, nessa perspectiva, penso que se articula outra questão trazida por Foucault em relação ao biopoder, que se refere ao racismo⁸⁷.

Segundo Foucault (2002d), o racismo é a introdução “nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, [de] um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (idem, p. 304). Seguindo o texto, o autor discute a função do racismo como meio de produzir diferenciações, qualificações no domínio biológico da população de que se encarregou o biopoder. O meio de marcar os inferiores, os degenerados, aqueles que poderão ser eliminados ou desaparecer por serem um perigo biológico, em nome da purificação e melhoria da espécie e da vida. Assim, numa sociedade de normalização e de políticas voltadas para a vida o racismo torna-se condição indispensável para justificar e permitir matar (o outro).

Assim, os conhecimentos adquiridos, cada vez mais cedo sobre as condições de vida, a partir de exames e diagnósticos vão trazer questões sobre o direito de vida de determinados fetos. As biotecnologias, criadas para minimizar os riscos durante a gestação, proporcionando uma gravidez mais segura e saudável, são usadas, hoje,

⁸⁷ A palavra racismo, aqui, está sendo usada num sentido amplo, não em relação a etnias, mas a qualquer pessoa, indivíduo ou grupos de indivíduos considerados *outros*, isto é, posicionados como hierarquicamente inferiores, seja pela cor da pele, seja por ser de outro país, seja por ser portador de necessidades especiais, seja por nascer com uma patologia grave (Foucault, 2002d).

para que se discuta sobre a viabilidade daquele feto vir a nascer ou não, conforme o “potencial de vida extra-uterina” daquele ser.

Nessa discussão, que não poderia centrar-se na eliminação ou não daquilo que não interessa a essa sociedade, os argumentos passam pela saúde e pelas condições da mãe, posicionando o patológico como risco ou problema para aquela que já está viva e para a sua vida. Nessa lógica, mata-se o feto, aquele que foge ao esperado e representa um risco, para que viva o corpo da mãe, sadio e produtivo para a sociedade. Matar para manter a vida. Assim, o que se mata, ou se deixa matar é a possibilidade do risco, do perigo biológico que esse feto representa; fazendo uso das palavras de Foucault (2002d, p. 306), essa prática de deixar matar, “só é admissível, no sistema de biopoder, se tende não à vitória sobre os adversários políticos, mas à eliminação do perigo biológico e ao fortalecimento, diretamente ligado a essa eliminação, da própria espécie ou da raça”.

Dessa maneira, percebo os discursos, as práticas e intervenções médicas associadas tanto ao uso das biotecnologias para os pré-natais como aos debates a favor do aborto como novas formas de se classificar, hierarquizar tipos de vida, ao mesmo tempo em que qualifica não só quem pode ou não viver, mas quem pode ou não nascer...

Nos dias de hoje, encontramos-nos relacionados a novas políticas eugênicas associadas a novos conhecimentos e técnicas científicos: não só medições de crânio, classificações de cor da pele ou de tipos fisionômicos, mas exames e marcações mais seguros, dentre eles, os direcionados aos genes. Esses blocos de informações que, se manipulados com precisão e habilidade, possibilitam “deletar”, antes que seja tarde, os degenerados, os monstros, os inúteis aos interesses e escolher “melhor” aqueles que poderão vir a ser as futuras proles...

E o corpo ainda é pouco

Nesse trabalho de pesquisa, procurei olhar práticas sociais e levantar questões que tratam da fabricação dos corpos em práticas escolares.

O corpo, nesse estudo, é pensado como “biocultural”, um corpo cuja materialidade configura-se nos traços incorporados nas relações com as práticas culturais. Somos interpelados por diferentes discursos e práticas sociais — moda, estética, moral, ciência, família, escola, saúde, sexualidade, etc. — que, ao se articularem nos inscrevem, marcando-nos como sujeitos particulares. No entanto, essas inscrições não são tomadas como fixas, elas estão sempre ligando-se, entrelaçando-se com outras, nos marcando como múltiplos, num movimento constante; a cada marca, a cada acontecimento, novas inscrições. Nas já citadas palavras de Foucault (2002b, p. 22), “o corpo, superfície de inscrição dos acontecimentos”.

Ao longo do caminho, surgiram diferentes corpos — alegres, sonolentos, despertos, coloridos, trabalhadores, jovens, cansados, artísticos, vaidosos, tímidos... — mas, antes de mais nada, estudantes! E por pertencerem a esse grupo, essa categoria, apresentam algumas características sociais em comum.

Apesar de diversos, únicos e com múltiplas inscrições, procurei observar o que, naqueles corpos, dizia respeito às práticas da instituição em que estavam inseridos: a escola. Busquei olhar, no dia-a-dia desse espaço, como os alunos lidam com essas práticas que os inscrevem como sujeitos escolares, ao mesmo tempo em que as resignificam. Desse modo, não foi com a finalidade de mostrar efeitos homogeneizantes de poder que realizei este estudo. Ao contrário, tentei apontar algumas convergências desses efeitos nos corpos dos estudantes, mas pontuei, também, divergências, resistências, multiplicidades...

Nesse caminho que percorri, também apresentei estratégias disciplinares que, ao fabricarem determinados tipos de corpos, direcionam-se ao ensinamento de saberes específicos, imbricados em relações de saber/poder.

Nessa direção, procurei questionar a posição que a ciência ocupa na vida das pessoas e nas práticas de sala de aula. A partir de um breve estudo histórico, apresentei algumas das condições de possibilidade para a emergência da Biologia, bem

como do corpo como seu objeto de estudo e análise em determinado momento histórico, no século XIX. Esse estudo levou-me a pensar sobre a construção dos objetos pelos discursos. Dessa forma, passei a posicionar a ciência e os conhecimentos produzidos por esse campo como fabricações sociais, permeadas por relações de poder.

Esses entendimentos levaram-me a interrogar os modos como os objetos do campo biológico são levados para a sala de aula; que discursos permeiam os debates sobre o corpo, nesse espaço. Nesse momento, percebi o quanto as práticas escolares estão presas a discursos tradicionais de ciência, posicionando-a como um discurso verdadeiro, mas, ao mesmo tempo, desvinculado da vida das pessoas.

Isso apareceu também nas falas dos estudantes, ao conversarmos sobre o ensino de Biologia e suas relações com o corpo. Nessas falas eles apontaram questões relativas: à nutrição; à saúde e às doenças, freqüentemente noticiadas na TV, tal como o câncer; à sexualidade; à gravidez e, também, às sensações, aos sentimentos, aos comportamentos, ao trabalho, etc.

A arte também marcou o corpo, nessa dissertação, articulando e confrontando discursos de diferentes instâncias sociais: políticas, econômicas, históricas, biológicas, familiares, etc. No passeio da Bienal, os corpos estudantis mostraram-se diferentes, tanto nas suas maneiras de se vestir quanto de agir. Nesse momento, chamou-me atenção como nem a escola, nem os estudantes, viram nesse evento uma aula, ou seja como um local de aprendizagens, sendo encarado como passeio.

Assim, nesse dia os estudantes permitiram-se questionar e falar mais. Mas esses corpos, perpassados pela arte, inscrito por múltiplas formas, cores, volumes, sons e imagens de corpo, voltam, no dia seguinte, a serem tratados como estudantes. Retomam sua aula, seus materiais, sua sonolência, sua inquietude silenciosa, sem, no entanto, serem consideradas as aprendizagens adquiridas naquele momento.

Durante essa imersão na escola, diversas questões foram surgindo, proporcionando-me estudar, pensar, criticar, olhar de outros modos as práticas que me propus a pesquisar: o quanto se “fala” do corpo na escola? O que nós, professores, deixamos do lado de “fora dos portões”, por seguirmos o caminho legitimado?

Assim, ao longo da escrita da dissertação, detendo-me em pequenos acontecimentos que presenciei na escola, debruçando-me em meu diário de campo, fui levantando essas e outras problematizações. Nesse sentido, percebi que, talvez, por

não questionarmos as inscrições que carregamos conosco, as marcas das verdades do campo científico, naturalizamos determinados modos de abordar o conhecimento, de ensinar Biologia, de lidar, não com o corpo, mas com o organismo...

Outras perguntas foram emergindo no decorrer da pesquisa: como criar condições para que se possa saber o que os estudantes querem conhecer e dizer sobre seus corpos? Será que tais saberes e questionamentos, realizados a partir da vida e experiências desses sujeitos, não poderiam integrar práticas relacionadas ao ensino de Biologia? Ou isso não se enquadra como “conteúdo”?

Sem a intenção de fugir das relações de poder/saber que estão em funcionamento na escola, talvez fosse possível problematizar e experienciar outras posições, outros modos de agir e pensar. Nessa perspectiva, acho que podemos tentar, ao menos, questionar essa posição que ocupamos em relação aos saberes e aos sujeitos, para, então, afrouxar os nós das redes disciplinares, para criar outros nós, outras redes, numa tecitura incansável e permanente...

Por último, trago mais especificamente a aula do julgamento, que trouxe a questão do aborto de um feto com uma grave patologia. Essa temática trouxe discussões em torno da posição da mulher-mãe, do masculino e do feto como aquele que transgride as leis da natureza, articulando discursos científicos, biológicos, éticos, políticos, morais, religiosos, econômicos, etc.

As discussões levantadas a partir do julgamento do aborto do *monstro* geraram, em mim, muitas inquietações, pois me fez retomar algumas questões que nortearam minha escolha pelo campo da educação - por exemplo, como os discursos científicos, principalmente aqueles ligados campo da Genética, integram práticas que posicionam sujeitos como normais/anormais, homens/mulheres, doente/saudável, etc. - e que foram sendo deixadas de lado, nos momentos em que tive que tomar algumas decisões, que vão surgindo ao longo do percurso da pesquisa.

Além disso, a questão do aborto, debatida pelos estudantes, evidenciou outras possibilidades para o ensino de Biologia na sala de aula, isto é, como o ensino de Biologia pode relacionar-se com assuntos do cotidiano, com outros corpos, outras vidas — ou mesmo com as vidas que estão na escola. Assim, essa aula mostrou-me como a disciplina de Biologia pode se relacionar com “o mundo lá fora”.

Encaminhando-me para a finalização dessa escrita, trago, mais uma vez, alguns dos corpos que apareceram durante os dois meses que permaneci na escola: o corpo-

arte, o corpo mulher/mãe, o corpo homem/pai, o corpo monstruoso, o corpo/organismo, o corpo do saber, ... Enfim, vários corpos, possibilitando-me pensar na multiplicidade presente nessa instituição; no entanto, poucos desses foram aqueles discutidos, colocados em questão no cotidiano das aulas. E o que fazer com todos esses corpos, que constituem e são constituídos nesse mesmo cotidiano, sem, contudo, integrar os debates "legítimos" dos conhecimentos?

Porém, mais do que apontar essa ausência e o silenciamento de alguns corpos nos discursos e práticas escolares ligadas às estratégias disciplinares do corpo, finalizo essa dissertação de outra maneira. Marco as minhas incertezas, aponto a incompletude dessa escrita, enfim, mostro como *o corpo ainda é pouco...*

Essa frase, tirada da música *O Pulso*, dos Titãs, vem ecoando na semana em que me encaminho para a finalização dessa dissertação.

O corpo ainda é pouco...

Com o passar dos dias, vou colocando no papel os significados que tenho construído e pensado para tais dizeres. É pouco o corpo, por haver ainda espaço para novas inscrições. É pouco, porque não param de crescer os sentidos que a ele vou atribuindo. É pouco, pois a cada passo, a cada artigo lido, a cada livro folheado, a cada página escrita percebo o quanto ainda tenho para fazer, pensar, caminhar.

E o corpo ainda é pouco. A cada afirmação, novas interrogações se abrem, novos rumos se delineiam.

E se *o corpo ainda é pouco*, é sempre bom lembrar que os acontecimentos foram vários, mas ainda não foram todos. Pois o tempo e o espaço, por serem inventados, são elásticos, abrindo sempre que pudermos e quisermos, mais e mais brechas.

Referências bibliográficas

- Amorim, A. C. R. de *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de Biologia*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP. Tese de doutorado. 2000.
- Andrade, S. dos S. *Uma Boa Forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma*. Porto Alegre: PPG-EDU, FAGED/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2002.
- Antunes, A. *As Coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- _____. *Tudo*. São Paulo: Iluminuras, 2001
- Arán, M. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, vol. 11, n. 2, jul/dez, 2003. p. 399-422.
- Berticelli, I. A. Currículo: tendência e filosofia. In: Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-175.
- Biancarelli, A. Juízes reconhecem direito desde 89. In: *Folha de São Paulo*, 2 de julho de 2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0207200406.htm>>. Acessado em 10 de março de 2005.
- BRASIL. Código Penal — Decreto Lei — 002.848-1940, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>. Acessado em 10 de março de 2005.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil 1988, de 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/brasil/leisbr/1988/constbr.htm>. Acessado em 10 de março de 2005.
- _____. Código Civil — Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm>. Acessado em 10 de março de 2005.
- Caldeira, T. P. do R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos*, n. 21, Campinas: CEBRAP, 1988, p. 133-157.
- Carvalho, I. de S. (editor) *Paleontologia*. Rio de Janeiro: Interciência, 2000.
- Costa, M. V. Currículo e política cultural. In: _____. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.
- Costa, R. C. Reprodução e gênero: paternidades, masculinidades e teorias da concepção. *Revista Estudos Feminista*, vol. 10, n. 2, jul/dez 2002. p. 339-356.
- Dayrell, J. A escola como um espaço sócio-cultural. In: _____. (org.) *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2ª ed., 2001. p. 136-161.

- Deleuze, G. *Conversações, 1972-1990*. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- Dhoquois, R. O direito do trabalho e o corpo da mulher (França: séculos XIX e XX) Proteção da produtora ou da reprodutora?. In: Matos, M. I. S. de. e Soihet, R. (org.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 43-58.
- Elias, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1994
- _____. *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998.
- Escolano, A. Tiempo y educación. Notas para uma genealogia del almanaque escolar. *Revista de Educación*, Madrid. n° 298, maio/agosto, 1992. p. 55-79.
- _____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: Frago, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-59
- Feyerabend, P. *Contra o método*. Tradução Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- Fonseca, M. A. *Michel Foucault e a constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.
- Foucault, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Roberto C. de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 25ª ed., 2002a.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 17ª ed., 2002b.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002d.
- _____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002e.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. 9ª ed., 2003a.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.
- _____. *Ética, Sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. (Coleção Ditos & Escritos V).
- _____. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

- Foucault, M. e Deleuze, G. Os intelectuais e o poder. In: Foucault, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 17^a ed., 2002. p. 69 - 78.
- Frangella, S. M. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, 2000. p. 201-234.
- Geertz, C. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v. 22, n 3, 1989, p. 58-63.
- Goellner, S. V. A produção cultural do corpo. In: Louro, G. I.; Neckel, J. F.; Goellner, S. V. (org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis,: Vozes, 2003. p. 28-40.
- Hall, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/neccso/frame1.html>>. Acesso em 24/10/2003.
- Jacob, F. *A lógica da vida: uma história da hereditariedade*. Tradução Ângela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- Kellner, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, T. T. da (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p. 104-131.
- Kuhn, T. J. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva. 2000
- Latour, B. e Woolgar, S. *A vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*. Tradução Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- Larrosa, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461 - 482.
- _____. A libertação da liberdade. In: Branco, G. C., Portocarrero, V. (org.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2000. p. 328-335.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 35-86.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002b. p. 20-28.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 4 ed. 2003.
- Leite, M. Anencefalia no supremo tribunal federal. Encarte *Folha Ciência, Folha de São Paulo*, 24 de outubro de 2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2410200403.htm>>. Acessado em 10 de março de 2005.
- Lima, C. P. de. *Genética Humana*. São Paulo: Editora Harbra, 1996.

- Linhares, S. e Gewandsznajder, F. *Biologia Hoje*. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática V. 3, 1995.
- Louro, G. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: Silva, L. H. da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. p. 33-47.
- _____. Sexualidade: lições da escola. In: Meyer, D. E. E., (org.), *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998b. p. 85-96. (Cadernos Educação Básica 4).
- _____. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25 n. 2. jul/dez, 2000. p. 59-76.
- _____. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: Costa, M. V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- _____. *Marcas do corpo, marcas de poder*. Texto apresentado na mesa redonda "Corpos, sexualidade e poder". V Encontro Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2002.
- Lupton, D. Risk and the ontology of pregnant embodiment. In: _____. (org.) *Risk and sociocultural theory: new directions and perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. p. 59-85.
- Lyotard, J. *A condição pós-moderna*. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 7ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- Matos, M. I. S. de, Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: Matos, M. I. S. de. e Soihet, R. (org.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 107-128.
- Matos, M. I. S. de. e Soihet, R. (org.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- Mello, M. A. A dor a mais. In: *Opinião*. Folha de São Paulo, 29, out., 2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2910200409.htm>>. Acessado em 10, mar., 2005.
- Mello, M. A. *Med. Caut. Em arguição de descumprimento de preceito fundamental*. Disponível em <http://www.anis.org.br//informe/visualizar_informe.cfm?IdInformes=17>. Acessado em 10 mar., 2005. 01º julho de 2004.
- Meyer, D. E. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, set/dez, 2003. p. 33-58
- Nelson, C., Treichler, P. A. & Grossberg, L. Estudos Culturais em Educação: Uma introdução. In: Silva, T. T. da (org.) *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 7-38.

- Neto, J. A., *Anencefalia: posição da febrasgo*. Disponível em <<http://www.febrasgo.org.br/anencefalia1.htm>> Acessado em 10 de março de 2005.
- Pedro, J. M. As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio — século XX. In: Matos, M. I. S. de. e Soihet, R. (org.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 157-198
- Popkewitz, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: Silva, T. T. da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 173-210.
- Por "respeito", felipe viveu 20 min. *Folha de São Paulo*, 21 de outubro de 2004. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2110200403.htm>> Acessado em 10 de março de 2005.
- Quintana, M. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: Garatuja, 1979.
- Rocha, C. F. *Desconstruções Edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: PPG-EDU, FAGED/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 2000
- Rohen, F. *A arte de enganar a natureza: contracepção, aborto e infanticídio no início do século XX*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. (Coleção História e Saúde).
- Sant'Anna, D. B. de. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, 2000. p. 235-250
- _____. *Corpos de Passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- Santi, A. Monarcas do recreio: é preciso mais do que um rostinho bonito para ser admirado na adolescência. *Revista Type*. Porto Alegre. Edição 004, abr/mai 2004. p. 24-28.
- Santomé, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.
- Santos, L. H. S. dos *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Dissertação de Mestrado. 1998.
- _____. Pedagogias do corpo: representação identidade e instâncias de produção. In: *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 194-212.
- _____. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V. (org.) *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, Biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- Sarmiento, D. e Piovesan, F. STF e Anencefalia. In: *Opinião*, Folha de São Paulo, 17 de nov. 2004. Disponível em

- <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1711200409.htm>>. Acessado em 10 de março de 2005.
- Scherer, O. P. *Aborto de fetos com anencefalia*. Disponível em <<http://www.cnbb.org.br/secretariadogeral/abortoFetoAnencefalia.php>>. Acessado em 10 de março de 2005.
- Sibília, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- Silva, A. M. *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- Silva, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (org.) *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 190-207.
- _____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2003a.
- Silveira, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Costa, M. V. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119 – 141
- Soares, C. L. *Pedagogias do corpo*. Disponível em <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/car1.htm>>. Acesso em 14/04/2004. *Labrys*, n. 4, agosto/dezembro 2003.
- Souza, N. G. S. A história das compreensões sobre o processo de digestão humana e as compreensões de estudantes do ensino médio e da universidade. *Epistême*, Porto Alegre, v. 3, n. 7, 1998. p. 231-240.
- _____. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 25 n. 2. jul/dez 2000. p. 95-116.
- _____. *Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...* Porto Alegre: PPG-Bioquímica/UFRGS. Tese de Doutorado. 2001
- _____. *Pensando o ensino de Biologia a partir de algumas conexões com o campo dos Estudos Culturais*. X ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA. São Paulo: USP, 2002.
- Souza, N. G. S. de. e Arnt, A. M. de. *Problematizando o ensino de Biologia celular nas práticas escolares*. III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação na América Latina nestes tempos de *império*. Anais em CD. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- Tucherman, I. *Breve história do corpo e de seus monstros*. Lisboa: Vega, 1999.

- Varela, J. O estatuto do saber pedagógico. In: Silva, T. T. da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 87-96.
- Varela, J. e Alvarez-Uria, F. Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, 1992. p. 68-96.
- Veiga-Neto, A. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS. Tese de Doutorado. 1996.
- _____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul/dez 1996a. p. 161-175.
- _____. Espacios que producen. In: Gvirtz, S. (org.) *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S. A. 2000. p. 195-212.
- _____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Candau, V. M. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2a ed. p. 9-20.
- _____. Olhares... In: Costa, M. V. (org) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 - 38.
- _____. De geometrias, currículos e diferenças. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES. Ano XXIII, nº 79, 2002a. p. 163-186.
- _____. Uma lança com duas pontas. In: Rosa, D. E. G., Souza, V. C. de (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 151-158.
- _____. *Foucault e a educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.
- Viñao-Frago, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Frago, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-140.
- Walkerdine, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20 n. 2, jul/dez. 1995. p. 207-226.