

# AGINDO PELO INSTINTO? A NATURALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS POR DISCURSOS CIENTÍFICOS

## ACTING BY INSTINCT? THE NATURALIZATION OF SOCIAL PRACTICES FOR SCIENTIFIC DISCOURSE

Lilliane Miranda Freitas<sup>1</sup>

1 Instituto de Estudos Costeiros / Universidade Federal do Pará/ lilliane@ufpa.br

Silvia Nogueira Chaves<sup>2</sup>

2 Instituto de Educação Matemática e Científica / Universidade Federal do Pará / schaves@ufpa.br

### Resumo

Nesta pesquisa buscamos problematizar os discursos científicos/biológicos presentes em reportagens da Revista Superinteressante que comparam definindo certos comportamentos sociais humanos como sendo instintivos, frutos de uma suposta natureza humana, e os efeitos sociais desses discursos. Analisamos esta problemática com as teorizações de Michel Foucault e dos Estudos Culturais examinando a articulação saber/poder na produção de identidades pela pedagogia cultural da mídia e para discutir o caráter contingente e as relações de poder presentes nesses discursos biológicos. Destacamos como resultado que os discursos científicos têm naturalizado determinadas práticas sociais como sendo biológicas, por que instintivas, instituindo assim qual a normalidade esperada para alguns comportamentos humanos. Entretanto, consideramos que as práticas sociais são regidas por códigos culturais que são ensinados e aprendidos na mediação cultural e estes códigos não são permanentes, são antes contingentes.

**Palavras-chave:** Comportamento humano, discursos biológicos, instinto, pedagogia cultural da mídia.

### Abstract:

In this research we seek to scientific discourse/biological present reports in the Journal Superinteressante who attend defining certain social human behaviors as instinctive fruits of a supposed human nature, and social effects of these discourses. We analyze this problem with the theories of Michel Foucault and Cultural Studies examining the joint power/knowledge in the production of cultural identities by the media and pedagogy to discuss the contingent nature and the power relationships present in these biological discourse. Featuring the result that scientific discourse has naturalized certain practices as being organic, why instinctive, thus establishing that the normal expected for some human behaviors. However, we believe that social practices are governed by cultural codes that are taught and learned in cultural mediation and these codes are not permanent, are first contingent.

**Keywords:** Human behavior, speeches biological instinct, cultural pedagogy of the media

### Introdução

As teorias da modernidade ao pensarem acerca do desenvolvimento e comportamento humano imaginaram uma natureza *única* para o sujeito moderno, que seria válida para

compreender qualquer indivíduo. Uma crença enraizada numa “idéia de homem”, ou numa suposta “humanidade”, uma essência humana, portanto, inata e universal (COSTA, 2005; LARROSA, 1994). Nesse sentido, a própria biologia darwiniana foi um importante evento para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceituais para o sujeito moderno, na medida em que “biologiza” o sujeito humano. A razão tinha uma base na Natureza e a mente um fundamento no desenvolvimento físico do cérebro humano (HALL, 1997).

Dessa forma, aquilo que seria essencialmente humano, num argumento biológico, se tornou inato e intrínseco ao homem por meio de um processo de seleção comportamental com base biológica. Assim, ao longo da evolução, as características adquiridas que tornavam a espécie mais apta a se desenvolver no meio em que vivia, foram selecionadas e transmitidas aos descendentes de forma inalterada.

Nessa compreensão, nossa “humanidade”, isto é, aquilo que nos permite compartilhar sentimentos, valores, comportamentos e decisões semelhantes e que nos distingue das outras espécies como humanos, estaria fundada no aparato orgânico, no DNA da espécie, sendo como qualquer outra característica física, por exemplo, e seria expressa em formas de comportamentos e relações com outros e com o mundo nos moldes biológicos. Dessa forma, essa suposta humanidade universal viria impressa em cada sujeito ao nascer e seriam regidos por este “código de conduta” inato, essencial, inerente à “humanidade”. No entanto, consideramos uma impossibilidade pensar na existência de um sujeito universal, um aluno universal; um homem genérico que teria uma substância real ou essência intemporal, imutável, fixo, invariável, incontingente, que sirva para medir, comparar e moldar, nestes termos, as ações humanas, pois “nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles” (FOUCAULT, 2008, p. 27).

Nessa perspectiva, compreendemos que os códigos sociais não estão no indivíduo, não nascem impressos nele por herança evolutiva, mas já estão dados culturalmente. As práticas sociais dependem e têm relação com o significado que é dado culturalmente, ou seja, a cultura é uma das condições constitutivas de existência do agir e decidir (HALL, 1997). Dessa forma, as ações individuais são menos instintivas e naturais do que são sociais e históricas, pois os indivíduos agem no mundo em condições sócio-históricas particulares que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam (MOITA-LOPES, 2002).

No entanto, a despeito desse entendimento, a ideia de uma suposta humanidade inata e universal ainda impregna fortemente o campo pedagógico, em suas noções de educação e práticas educativas (LARROSA, 1994). Por esse viés, os conteúdos escolares são ensinados da mesma maneira, a um aluno universal, genérico, como se todos partilhassem da mesma experiência e aprendizagem. Essa concepção pedagógica de aluno universal nega o aluno como indivíduo social, histórico e cultural e, portanto, ignora suas vivências, percepções e modos de interpretar o mundo. Esse fato, segundo Costa (2005), leva a grandes equívocos na avaliação escolar, pois geralmente se procura verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos e ignora-se o que os conteúdos e o currículo estão fazendo com os estudantes.

Nesse sentido, entendemos que o currículo se constitui para além de um conjunto de conteúdos, objetivos, metodologias, etc, como um conjunto articulado e normatizado de saberes. Os conhecimentos que compõem o currículo não são simples seleções do repertório cultural da humanidade, mas se configuram como produtos estabelecidos em arenas de luta nas quais se elegem e transmitem narrativas, significados cujas funções são ensinar formas de ver e ser, ou seja, o currículo envolve aquilo que somos e nos tornamos, nossa subjetividade, sendo, portanto, uma questão de identidade (SILVA, 1999; COSTA, 2005).

Não somente o currículo escolar possui uma pedagogia, mas também entendemos a mídia como um dispositivo pedagógico. Dispositivo que é nomeado dentro da perspectiva dos

Estudos Culturais, de pedagogia cultural, uma vez que ela ensina alguma coisa, pois transmite uma variedade de formas de conhecimentos que são vitais na formação da identidade e da subjetividade (SILVA, 1999). Assim, as pedagogias culturais, também produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; subjetivam, fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder. Elas indicam modos de proceder e constroem verdades através de múltiplas estratégias, nelas o poder é organizado e difundido em relações sociais assimétricas.

Nessa direção, o campo pedagógico ultrapassa os muros das instituições educacionais, elas não são mais os únicos locais de produção e divulgação da cultura e do conhecimento em uma sociedade. As pedagogias passam a ser desenvolvidas em diferentes instâncias culturais que produzem conhecimento, que moldam comportamentos, que regulam subjetividades (KELLNER, 1995).

Por esse entendimento, há pedagogia em qualquer espaço ou ambiente em que se ensina, algo a alguém; onde conhecimentos são produzidos em instâncias, instituições e processos culturais aparentemente tão diversos (e neutros) quanto museus, filmes, livros de ficção, turismo, ciência, televisão, publicidade, medicina, revistas, artes visuais, música (ANDRADE, 2004). Por se constituírem como textos culturais, essas instâncias operam através de práticas discursivas que são tanto pedagógicas quanto políticas. Como parte de um aparato cultural mais amplo, a mídia deve ser tratada como um dispositivo pedagógico ativamente envolvido na formação de diferentes subjetividades sociais (GIROUX, 1995).

Nessa perspectiva, as diferentes mídia são lugares de aprendizado a respeito de nós e de como vamos receber e ler o mundo, elas nos dizem como devemos ocupar posições-de-sujeito particulares, e no caso deste estudo, como sujeitos morais, o que precisamos e devemos desejar, como julgar, nos comportar, pensar e fazer para sermos felizes, bem-sucedidos. (KELLNER, 1995; WOODWARD, 2000). Através dela aprendemos a codificar comportamentos e valores morais, reproduzindo e naturalizando significados, que acabam por arranjar nossa vida cotidiana (como vivemos, o que consumimos, o que acreditamos ser importante, como nos informamos, como vemos o mundo).

Assim, torna-se importante reconhecer o papel que as pedagogias culturais da mídia têm na moldagem de identidades sociais e analisar como as representações são construídas e assumidas, ensinadas e aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder (GIROUX, 1995). Nessa direção, é pertinente, ao tomarmos materiais midiáticos descrever a trama estabelecida pelas complexas relações das verdades que são veiculadas e reafirmadas, a materialidade dos efeitos dessas verdades, as lutas em jogo e os modos de sujeição e subjetivação que elas produzem.

Nesta direção, consideramos que compreender os profundos efeitos que a mídia tem como dispositivo pedagógico é um dos desafios que se coloca aos educadores/as de ciências. O que se traduz em problematizar o supostamente óbvio, aquilo que é tido como certo, como natural pelos discursos biológicos que nos são “vendidos” como *a realidade* pelas revistas científicas e que ensinamos do mesmo modo nas salas de aula.

Ancoradas na compreensão de que a mídia atua como uma pedagogia cultural e por isso, engendra formas de ver e ser, participando na constituição da subjetividade, direcionamos nosso olhar para revistas de divulgação científica como fontes de investigação com o objetivo de analisar e discutir como a ciência opera na construção identitária e na padronização dos comportamentos sociais a partir de discursos biológicos e a produtividade social desses discursos.

## **Analisando os discursos biológicos da moralidade presentes na Revista *Superinteressante***

Para discutir como os discursos biológicos operam na de construção comportamentos sociais, utilizamos como fonte de investigação empírica, a revista *Superinteressante*, uma revista de divulgação científica de publicação mensal e nacional, da Editora Abril. A *Superinteressante* é a revista de divulgação científica de maior tiragem no Brasil e a segunda mais antiga entre as revistas desta categoria. Portanto, é uma revista que tem bastante impacto e representatividade como veículo midiático, além disso, é muito adotada e lida por alunos e professores em escolas por todo país, também é frequentemente utilizada como material pedagógico na prática docente no contexto das aulas para iniciar discussões, ou mesmo, para exemplificar alguns aspectos relacionados aos conteúdos de ensino (MIRANDA, 2005).

Para este trabalho, selecionamos a matéria “*O que você faria?*” (Edição 253), “*Traumáticas de Guerra*” (Edição 260), “*O que faz de você você?*” (Edição 248) e “*Engordar pecar sofrer*” (Edição 256) para analisarmos os discursos biológicos utilizados para explicar, fundamentar ou descrever comportamentos humanos como instintivos, tornando-as naturais. Discutimos a partir da análise dessa matéria as subjetividades morais fabricadas em relações de poder presentes em discursos biológicos, utilizados por cientistas e jornalistas de forma supostamente isenta de relações de forças sociais, culturais, políticas, econômicas, tomados como meras descrições, explicações, conhecimento.

Partindo da proposta de análise do discurso<sup>1</sup> foucaultiana que, sucintamente, busca definir o tipo de positividade de um discurso ao analisar uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008), perguntamos não o que a matéria possivelmente **esconde**, o que estaria latente, mas que significados são manifestados ali, interrogando a linguagem naquilo que ela produz e no que a produz. Indo por esse viés, para efeito de estudo, buscamos extrair, da matéria selecionada um conjunto discursivo sobre a construção de subjetividades morais, através do campo de saber que as definem – o biológico – contemplando os efeitos sociais dessas subjetividades.

Consideramos que o ponto importante não é definir se os discursos estão “provados cientificamente”, ou seja, se estão de acordo com a (múltipla e contraditória) visão da comunidade científica, mas sim conhecer “a vontade de saber que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento” (FOUCAULT, 2009, p. 18). Assim, nossa preocupação é analisar a força que esses discursos, proposições biológicas possuem por encontram-se “no verdadeiro”.

Buscamos, ao investigar no conteúdo da revista, analisá-la, teoricamente para trazer discussões sobre as relações de poder presentes nos conteúdos que são trabalhados por nós, professores/as de ciências, ao tratarmos esses saberes de forma acrítica, como verdades incontestes. Assim, questionamos os discursos biológicos que circulam com pretensão naturalidade e verdade e, os efeitos que podem produzir ao operarem na subjetivação de comportamentos dos indivíduos.

### **A naturalização das práticas sociais por discursos científicos na revista *Superinteressante***

O princípio da evolução dos seres vivos, que segundo um discurso biológico pode explicar o comportamento moral humano, também é utilizado para justificar o contexto das

---

<sup>1</sup> O discurso, – segundo anuncia Foucault – não é simplesmente um entrecruzamento de signos de uma língua. Ele é, porém, um conjunto de regras da prática discursiva, engendrada em condições que possibilitam sua existência, essas condições são dadas em arenas de lutas, atravessadas pelo poder. Nesse sentido, o discurso faz *mais* do que apenas designar coisas, ele define um domínio de objetos, uma “realidade”, ele produz os objetos de que fala (FOUCAULT, 2008).

relações sociais. Analisando a matéria “O que você faria?”, que trata de cinco famosos dilemas morais, com base nos quais o leitor é indagado sobre que decisões tomaria diante de determinadas situações em que há morte ou tortura de alguém para o benefício/salvação da vida de outros, porém nenhuma solução aos dilemas é dada como satisfatória, segundo a matéria. Cada dilema moral analisado na reportagem traz explicações com argumentos de várias áreas, como psicologia, psicologia evolutiva, filosofia e antropologia, sobre as possíveis respostas dos leitores. Nesta matéria, as relações sociais são descritas e defendidas como “instintos sociais”:

*‘Os instintos sociais refletem os ambientes nos quais eles evoluíram, não o ambiente moderno’ afirma o cientista (“O que você faria?”, jun/2008, p. 82, grifo nosso).*

Ao argumentar que as práticas sociais são instintos oriundos da evolução, o discurso biológico ratifica a ideia de essência do sujeito moderno, ao afirmar que os comportamentos sociais são naturais. Segundo esse discurso, as práticas sociais nada sofrem de interferência do mundo atual, podem ser explicadas unicamente pelo rastro evolutivo, dando uma ideia de permanência do *status quo* social. Porém o mais importante é que essa ideia de permanência **produz** um quadro de permanência, isto é, as práticas sociais podem permanecer inalteradas pelo simples fato de os indivíduos considerarem que as coisas **são** naturalmente assim, e não que **estão** assim, devido a toda uma gama de fatores políticos, culturais, econômicos que a engendram. Willinsky (2004) argumenta que a Ciência frequentemente atribui o sofrimento e a sujeição das pessoas à natureza – por fatores biológicos ou geográficos – mais do que à maneira como a ciência e a própria natureza têm sido sujeitadas às propriedades políticas.

O cientista traz na matéria dos dilemas morais, exemplos de “instintos sociais”, que ratificam a concepção de que os comportamentos sociais são de natureza biológica, e o primeiro deles é em relação ao assassinato:

*Assim, ao longo dos milênios, criamos instintos sociais que nos refreiam na hora de matar alguém (“O que você faria?”, jun/2008, p. 82, grifo nosso).*

Segundo o cientista, a aversão social e a repulsa por esse comportamento (o assassinato) são justificadas devido aos prejuízos evolutivos que esta ação traz sobre a espécie, pois quem tomava essa atitude logo a recebia de volta por vingança (fruto da moral que rege a evolução) e deixaria dessa forma, menos descendentes. Interessante observar que apesar da palavra *instinto* vir qualificada pelo adjetivo *social* o comportamento pacífico não está fundado nas relações sociais transmitidas e aprendidas culturalmente, mas na seleção e registro deste comportamento, no aparato biológico do sujeito.

Associada a este mesmo argumento do não-assassinato como sendo um “instinto” inato, analisamos a matéria – “Traumas de Guerra” – que trata sobre as consequências traumáticas para os soldados no pós-guerra. Um argumento trazido pela reportagem torna a ratificar essa noção, porém ao invés de chamá-la de instinto, nomeia como “*fobia humana universal*”, para explicar a dificuldade que os soldados têm de tirar a vida de outros.

*Antes de serem lapidados como instrumentos letais de guerra, os recrutas têm que superar o que o autor Dave Grossman chama de “fobia humana universal”: a aversão que a maioria das pessoas tem de tirar a vida das outras, ausente em apenas 2% dos indivíduos dentro das Forças Armadas (...). Grossman explica que “no interior da maioria das pessoas existe uma intensa resistência na hora de tirar a vida de outro ser humano. É algo tão forte que alguns soldados morrem em combate por não conseguir superá-lo (“Traumas de Guerra”, dez/2008, p. 85, grifo nosso).*

Instinto. Palavra que designa “**fator inato** do comportamento dos animais, variável segundo a espécie, e que se caracteriza, em determinadas condições, por atividades

elementares e automáticas”<sup>2</sup>. Analisando por esta definição o argumento biológico de que os “*instintos sociais que nos refreiam na hora de matar alguém*”, poderíamos questionar: se o “*instinto*” é não matar, sob que determinante agem os que cometem homicídio, e ainda aquele homicídio que as instituições jurídicas denominam de doloso, isto é, com intenção de matar?

De acordo com a matéria, a aversão por matar é uma “*fobia humana universal*”, porém sendo um princípio universal humano, o que dizer daqueles que matam? O próprio excerto indica que há exceções a essa universalidade, se a fobia está “*no interior da maioria das pessoas*”, presume-se que há uma minoria que não possui a tal “*fobia*”, como nos “*2% dos indivíduos dentro das Forças Armadas*”. E o que dizer destes que supostamente estão enquadrados na “*minoria*”? Eles agiriam contra os instintos ou simplesmente não seriam humanos? Em sociedades indígenas ou nas pré-colombianas em que havia o extermínio de crianças “*defeituosas*”, eles não seriam humanos? E quanto a jovens ocidentais que queimam vivo uma pessoa? Agiriam contra os “*instintos sociais*” os homens-bomba?

Uma possível resposta está na própria reportagem, na ideia de lapidação. Os indivíduos são “*lapidados*”, quer dizer, são educados conforme os códigos culturais instituídos em sua cultura, sem que haja um **a priori** que filtre essa educação, como na matéria, haveria a “*fobia humana universal*” antes da “*lapidação*”. Assim, aquilo que é considerado universal e intrínseco ao humano, está irremediavelmente imerso no interior de relações sociais e cada uma delas possui um contexto material, bem como um conjunto de recursos simbólicos peculiares que são ensinados aos indivíduos. (WOODWARD, 2000). Além de serem mediados culturalmente esses códigos ou significados sociais não são fixos ou permanentes, mas são antes contingentes, históricos.

Outro exemplo que é utilizado na matéria “*O que você faria?*” como justificativa para os “*instintos sociais*” é a solidariedade, a qual o cientista usa para explicar por que nos esforçamos para ajudar apenas a pessoas que estão próximas de nós e não a quem está distante:

*Achamos um absurdo não prestar socorro a alguém que sofreu um acidente na estrada, mas nos esquecemos rapidinho que milhares de pessoas morrem de fome na África. Para Greene, o motivo dessa disparidade também está nos instintos. Nossos ancestrais não evoluíram num ambiente em que poderiam salvar vidas do outro lado do mundo. Nosso cérebro é construído para ajudar pessoas próximas, pois ativam nosso botão emocional, enquanto as distantes desaparecem na mente (“O que você faria?”, jun/2008, p. 82, grifo nosso).*

Vemos aí novamente a ideia de inatismo dos comportamentos sociais, agora em relação a um **sujeito solidário**, sendo a solidariedade mais um aspecto da moral. O sujeito solidário tem inclusive seu espaço de ação limitado para exercer a solidariedade, pois seu cérebro é “*construído*” para “*ajudar pessoas próximas*”. Com esse discurso pode haver, como efeito do argumento “*natural*” da negação de ajuda a pessoas distantes, franca omissão, e isenção de responsabilidade dos indivíduos e governos para com os socialmente privados que estiverem “*distantes*”, pois em teoria, eles “*desaparecem na mente*”, e a justificativa para isso estaria “*também está nos instintos*”. Ao colocar a ação solidária circunscrita nos instintos, esse discurso coloca sobre um agente individual a decisão e atitude, em relação a um problema que é social como se fosse um dilema moral e individual (CORAZZA, 2001).

O discurso biológico nos remete à ideia de que a solidariedade faz parte da natureza humana, “*nosso cérebro é construído para ajudar*”. Entretanto, esse discurso não é hegemônico dentro da própria ciência. Há concomitantemente discursos que **provam** nossa

---

<sup>2</sup> Segundo definido In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo dicionário da Língua Portuguesa - Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 3º ed., 2004.

natureza solidária, e outros que comprovam uma natureza humana egoísta, ambas visões pautadas em aspectos “naturais” (VIERA, 2006).

No entanto, quaisquer argumentos ancorados somente no aspecto biológico desconsidera a complexidade da formação das práticas sociais, pois o modo como os indivíduos estão posicionados na sociedade são naturalizados através de “*instintos*”. Os aspectos sociais não são problematizados, a natureza sócio-histórica das ações individuais não é contemplada. Pelo caráter supostamente instintivo das relações sociais, o cientista inclusive recomenda que os filósofos deveriam considerar mais a “*natureza*” do homem ao lidarem com a moral:

*Para Greene, a diferença de atitudes mostra que os filósofos que lidam com a moral devem levar mais em conta a natureza do homem – não para agirmos conforme a natureza, mas para superá-la. Tendo consciência de que nossos instintos nos tornam capazes de matar friamente por meio de uma alavanca ou de ignorar genocídios distantes, temos mais poder para decidir o que é ou não correto (“O que você faria?”), jun/2008, p. 82, grifo nosso).*

As relações sociais segundo os destaques na fala do cientista parecem ser resultado apenas de um reflexo biológico, instintivo, uma vez que, lida com um homem **naturalmente** homem, um **sujeito humano**, embora em alguns trechos, esse homem deva agir ora “naturalmente” conforme seus “instintos”, e ora superando esses instintos. Sobre este homem que busca superar seus instintos, a racionalidade moderna teria “*mais poder*” para guiar os instintos sobre “*o que é ou não correto*” pelo uso da *razão*. Entretanto, agir socialmente ou “*decidir*” pelo que é correto ou incorreto implica estar envolvido na força da mediação cultural, pois toda prática social tem uma dimensão cultural.

Assim, os códigos culturais não surgem na sociedade com a melhor das intenções de puramente perpetuar a espécie humana, para um bem comum, ou para “*superar os instintos*” que seriam “incorretos”, pois a cultura é em si uma esfera de lutas, de disputas, de relações de poderes desiguais. Essas lutas se dão em razão da assimetria de poder das relações sociais, sobre quem terá a prerrogativa na construção social do significado, dos códigos, de produzir outros seres na hierarquia social. Assim, as posições hierárquicas não são permanentes, elas se alteram em épocas e espaços diferentes, pois o mesmo poder privilegiado que constrói significados, também gera resistências, e é nesse jogo que a cultura se engendra como um campo de lutas (MOITA-LOPES, 2002).

Outro aspecto que produz um sujeito instintivo aparece na matéria intitulada “*O que faz de você você?*”. Essa reportagem procura explicar, trazendo argumentos de várias áreas como filosofia, psicologia, neurociência, genética e literatura, como a personalidade humana é constituída, se quem define é a natureza ou o ambiente. Nela, é problematizado o grau de influência de diferentes fatores sobre a constituição da personalidade, como o fator genético, a interferência dos pais, das amigadas, da educação.

Apesar de a matéria trazer uma discussão sobre genética, e não defini-la como o fator determinante da personalidade, uma questão que é contraditória dentro do discurso biológico, faço destaque para o argumento da evolução biológica, que é utilizado para explicar a influência das amigadas. Nele há o pressuposto de que as relações em grupos favoreceriam a sobrevivência e assim garantiriam descendentes à espécie:

*Judith Harris recorre aos 6 milhões de anos de evolução dos humanos. Durante esse tempo, os seres humanos que mais deixaram descendentes foram os que se acostumaram a andar em bando e conseguiram ter uma boa posição dentro dele. Quanto mais valioso dentro do grupo, mais descendentes geravam. Do grupo dependia a sobrevivência e, depois da morte, a sobrevivência dos descendentes. Essa história evolutiva, para Judith Harris, resultou num cérebro sedento por relações*

*gregárias e classificações que diferenciem um grupo de outro e os membros entre si* (“*O que faz de você você?*”, jan/2008, p. 53, grifo nosso).

O título da matéria “*O que faz de você você?*” traz em si um apelo direto à noção de identidade fixa, quando pergunta e incita o leitor a pensar que aspectos (en)formam sua subjetividade, o que o torna identificável como pessoa. Há aí uma ideia de que existem características identitárias que já fazem parte da pessoa desde o seu nascimento, isto é, são intrínsecas e constantes ao indivíduo e que podem ser inclusive determinadas como sugere a pergunta do título.

Além desse aspecto, na frase “*cérebro sedento por relações gregárias*”, há, segundo a cientista, um instinto “*resultado*” de “*6 milhões de anos de evolução dos humanos*”, o gregarismo. Esse discurso institui um tipo de **sujeito gregário**, intrinsecamente dependente de relações em bando.

Um discurso de tal tipo engendra formas de se viver em sociedade – “*gregária*”. Como se trata de uma parte da “*evolução dos humanos*” e, portanto, supostamente parte constituinte dos instintos humanos, a **normalidade** para a espécie consiste em estar em grupos, ou seja, constituir e estar numa família, estar rodeado de amigos estar pelo menos acasalado. Tal ideia circula com intensidade e força que até está poeticamente expressa nos versos de Tom Jobim quando afirma que “*é impossível ser feliz sozinho*”.

Se a normalidade está no gregarismo, o que dizer das pessoas que não se comportam assim? Das pessoas que optam, por exemplo, em viver sozinhas, ou das que por uma série de circunstâncias se encontram sozinhas, ou das que não gostam do convívio social? Sociopata é o termo técnico que delimita, nomeia e institui quem ousou experimentar “*ser feliz sozinho*”. São os chamados bichos-do-mato, caracterizados como anti-sociais, para quem resta prescrever o medicamento na dosagem certa para tratar a patologia que os acomete, julgar e escrutinar suas razões, propor exercícios de ressocialização, de convívio, para supostamente voltarem (se houver cura) a serem **normais**.

A preocupação com a **vida gregária** das pessoas é tanta que virou objeto de investigação de nosso governo e de outros países. Na matéria “*Engordar pecar sofrer*”, são apontados dados em números e gráficos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Brasil e também em pesquisas no EUA, sobre a relação entre a idade das mulheres, o casamento e a maternidade. Esses dados apontam que:

*De acordo com o IBGE, mais de 60% das brasileiras entre 20 e 29 anos com ensino superior não são casadas (...). Aí começa uma corrida contra o relógio. **Biologicamente falando, 30 anos é a idade chave para engravidar.** A partir daí, os óvulos começam a envelhecer e a gravidez torna-se mais difícil e mais complicada. Dos 18 aos 40 anos, a chance de um óvulo ser fecundado cai de 30% para 5%. Isso explica o **aumento pela procura das clínicas de fertilidade** nos últimos 20 anos. “**O ideal é que as mulheres não deixem para ter filhos muito depois dos 30 anos, se elas estiverem no mercado de trabalho, precisam cavar espaço para a maternidade**”, diz Roger Abdelmassih, médico especialista em fertilidade. (“*Engordar pecar sofrer*”, set/2008, p. 91).*

Essa reportagem “*Engordar pecar sofrer*” trata sobre o que é chamado pela matéria de crise dos 30 anos. São trazidos argumentos biológicos e sociais para explicar essa crise, que é desencadeada, segundo a reportagem, pelo envelhecimento do corpo e pelo insucesso do alcance de metas esperadas para essa idade que se resumem em: casamento, filhos e profissão.

Nesse controle estatístico há um saber político que tem como preocupação a vida privada dos indivíduos, principalmente, na sua idade produtiva economicamente e suas “*relações gregárias*”. Esse controle seria parte dos mecanismos que asseguram a regulação disciplinar analisada por Foucault, que trata-se do exercício de uma **vigilância** sobre o corpo

do indivíduo a fim de controlá-lo. A vigilância faz parte das técnicas que Foucault (2008a) chama de disciplina:

Uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares (...). A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder. (FOUCAULT, 2008a p. 106-107).

Dessa forma, a vigilância tem como meta, o controle das atitudes e comportamentos do indivíduo. Seu principal objetivo é imprimir no indivíduo vigiado a própria visão de quem o olha, de quem o vigia, de tal modo que o sujeito seja capaz de controlar-se a si mesmo sem ser, para isso, vigiado.

Percebemos esse efeito nos dados que a reportagem anuncia, sobre o *“aumento pela procura das clínicas de fertilidade nos últimos 20 anos”* devido à cobrança social de que *“o ideal é que as mulheres não deixem para ter filhos muito depois dos 30 anos”*. Por esse viés, percebemos que há por parte das próprias pessoas uma cobrança, delas mesmas e também social, por essa identidade gregária, para enquadrarem-se dentro da normalidade esperada, dentro do *“ideal”* e não serem tidas por fracassadas, infelizes, frustradas, encalhadas, o que pode desencadear *“crises”*, como o tema que a reportagem *“Engordar pecar sofrer”* trata.

Esse aspecto é cobrado especialmente das mulheres, de forma que o *“censo”* é feito com elas, não aparece na reportagem a mesma estatística para os homens, com que idade casam, a relação escolaridade-casamento. Pois dela espera-se como medida de sucesso um *“bom casamento e filhos”*, e dentro de uma idade específica para isso, assim ela estaria obedecendo ao seu instinto **natural**, pois *“biologicamente falando, 30 anos é a idade chave para engravidar”*, e socialmente espera-se que a *“mulher direita”* engravide dentro do casamento. Não é à toa que há em nossa sociedade muitas medidas para suprir (pelo menos tentar) essa suposta **falta**, do casamento, como os prolíferos *sites* de relacionamento e especialmente a chamada fábrica de casamentos, que consistem em empresas especializadas em promover relacionamentos, com vistas ao casamento; e quanto aos filhos, *“pela procura das clínicas de fertilidade”*, fazendo movimentar toda uma indústria de fertilidade sustentada por laboratórios, clínicas, médicos, biomédicos, etc.

Assim, cada cultura delimita formas de *“regular culturalmente”* as condutas através dos sistemas classificatórios, eles definem os limites entre a semelhança e a diferença, o que é *aceitável* e o que é *inaceitável* em relação ao comportamento, às roupas, o que pode ser dito, os hábitos e que costumes e práticas são considerados como *“O ideal”*. Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural é, assim, mais uma forma de regulação cultural (HALL, 1997).

Ao que parece, até mesmo as classificações são inerentes ao ser humano de acordo com a frase *“cérebro sedento por classificações que diferenciem um grupo de outro”*. O processo de classificação parece ser, continuamente, apagado, parece estranhamente não existir, como se pairasse numa outra dimensão, das coisas dadas *a priori* (RIPOLL, 2005). Entretanto, as classificações, assim como a vigilância, são um dos procedimentos da disciplina, que ao individualizar os corpos por uma localização classificatória, não os fixa, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações específicas (FOUCAULT, 2009).

Somos inclinados geralmente a esquecer o quanto essas classificações, categorias, conceitos, nomes, taxonomias ampliam ou reduzem aquilo que podemos pensar, sentir, dizer, fazer. Deixamos que elas constituam o campo do possível, nos permitindo certas coisas e não outras (SILVA, 1994). Na mesma esteira o campo da educação também se mostra regulado por classificações, presentes no currículo, que nos permitem nomear as diferenças, conferindo-lhes significados.

Dessa forma, o currículo escolar é um lugar privilegiado de classificação das narrativas, no qual as narrativas científicas ganham destaque, são hegemônicas, silenciando outras formas de narrar o mesmo objeto. As narrativas do currículo classificam os distintos grupos sociais de forma diferente, enquanto a cultura de alguns grupos é valorizada e instituída como padrão, norma, a cultura de outros grupos é desvalorizada e silenciada. A própria história dos “6 milhões de anos de evolução dos humanos” se constituiu por esse caráter de hierarquização das culturas e povos. Segundo discutido por Vieira (2006), Darwin – um dos fundadores da discursividade evolutiva – deixava explícitas suas concepções inglesas da época sobre a posição dos humanos dentro do grande esquema da evolução e seus preconceitos em suas considerações sobre “raça”, escravidão, gênero, dentre outras. Assim, “ao mesmo tempo em que Darwin perseguia a *ancestralidade comum dos homens*, conseguiu deixar um rastro de preconceito onde quer que tenham chegado os seus escritos” (VIEIRA, 2006 p. 61).

Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares em torno desses eixos instituindo o que é “verdadeiro”. Contudo, essas “verdades” representam as concepções de um determinado grupo, de uma determinada visão que pretende nos compor. Por isso o currículo escolar é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada, disciplinada (SANTOS, 1997; SILVA, 1995).

Diante desses entendimentos, compreender, identificar e questionar os regimes de regulação inscritos no currículo escolar significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, a estigmatizá-los e a inferiorizá-los. (SILVA, 1995; COSTA, 2005). Nesse sentido, as narrativas hegemônicas do currículo podem ser desconstruídas como alternativas únicas de leitura, como estruturas que fecham outras possibilidades de construção de subjetividades. As narrativas escolares podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de subjetividades de oposição, contra-hegemônicas (SILVA, 1995).

## **Considerações**

Ao destacar os discursos biológicos presentes em reportagens que circulam em revista de divulgação científica, a *Superinteressante*, buscamos problematizar como essa rede discursiva, supostamente natural, constitui nossa subjetividade, fixando identidades ancoradas em comportamentos de justificativas biológicas. Os discursos veiculados pela revista não são simplesmente um conjunto de signos que entrecruzam objetos e palavras, mas ele modela práticas sociais ao produzir os objetos de que fala, ele produz uma “realidade” que é engendrada em arenas de lutas, pois o discurso é atravessado pelo poder. Foi aliando a contingência dos discursos biológicos e a força pedagógica da mídia que pretendemos questionar a natureza fabricada da subjetividade, das formas de ver e de ser construídas pelos discursos biológicos – midiáticos.

Buscamos evidenciar que toda constituição das práticas sociais é histórica e simbolicamente marcada pelo regime de verdade que cada sociedade possui. Essa discussão é importante para a Educação em Ciências, uma vez que é importante desconstruir a ideia de universalidade de uma suposta “humanidade”, uma vez que os discursos biológicos constroem e reproduzem essa noção e inundam os currículos de forma silenciosa e não-problemática. Isto gera uma aceitação automática e acrítica do conhecimento, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação de determinadas práticas e condutas engendradas em termos econômicos, culturais, morais, políticos por aqueles que têm o privilégio de hierarquizar classificações.

## Referências:

ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. IN: MEYER, D. E; SOARES, R. F. R (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2004.

BESSA, M. Engordar pecar sofrer. **Superinteressante**. São Paulo. Ed. 256, set, n. 9, p. 86-91. 2008.

CABRAL, D. C. Traumas de guerra. **Superinteressante**. São Paulo. Ed. 260, dez, n. 13, p. 80- 85. 2008.

CORAZZA, S. Governamentalidade moral do currículo nacional. IN: CORAZZA, S. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. COSTA, M. V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2008a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes. 2009.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. IN: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46. 1997.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. IN: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. IN: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

MARTON, P. O que você faria? **Superinteressante**. São Paulo. Ed. 253, jun, n. 6, p. 80-84. 2008.

MIRANDA, A. S. Saúde em Revista: a Potencialidade Didática de textos da Superinteressante para a Abordagem de Temas Transversais. In: **Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão/ Setor de Educação (UFPR) e I EREBIO SUL**, 2005, Curitiba. 2005.

MOITA-LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

RIPOLL, D. **Aprender sobre a sua herança já é um começo - ou de como tornar-se geneticamente responsável**. Tese (Doutorado) Porto Alegre: UFRGS/FACED. 2005.

SANTOS, L. H. S. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. L. (org.) **Ciências nas salas de aula**. Porto Alegre: Mediação. 1997.

SGARIONI, M; NARLOCH, L. O que faz de você você? **Superinteressante**. São Paulo. Ed. 248, jan, n. 1, p. 48-56. 2008.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. IN: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 1999.

VIEIRA, E. P. P. **Biologia, direitos humanos e educação: diálogos necessários**. Dissertação (Mestrado) – UFPA/NPADC, 2006.

WILLINSKY, J. Ciência e a origem da raça. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. São Paulo: Papirus. 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

---

\* Este trabalho contou com o apoio da FADESP e UFPA.