

O Corpo Inscrito pelas Práticas Biomédicas

Joinet by The Body Biomedical Practices

Maura Suely Portela Brelaz

Universidade Federal do Pará – maurabrelaz@yahoo.com.br

Sílvia Nogueira Chaves

Universidade Federal do Pará – schaves@ufpa.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre as práticas biomédicas que inscrevem os corpos. Partiu-se do pressuposto de que o corpo é um construto histórico, político e social com base em ferramentas teóricas de Michel Foucault e de outros autores que pensam o corpo na perspectiva cultural. Nas análises discutiu-se sobre o efeito dessas práticas nos processos de subjetivação persuadindo a desconfiar de determinadas posições de sujeito que ocupamos, problematizando o corpo adolescente normal/anormal. Olhar o corpo inscrito no interior dessas práticas leva a desconfiar que estas sejam isentas de interesses, apartadas de relações de poder. Colocar em suspeição as práticas hegemônicas, especialmente as escolares, que tomam o corpo de maneira “natural” permite desconstruir concepções que nos fizeram vê-lo como estrutura anatomo-fisiológica, imutável, para dar lugar a um corpo contingente, ao qual se pode dar outras formas.

Palavras-chave: Corpo, Prática, Ensino de Ciências, Subjetivação.

Abstract

This papers aims to discuss the biomedical practices that inscribe the bodies. It started from the assumption that the body is a historical construction, political and social basis of theoretical tools of Michel Foucault and other authors' who think the body in cultural perspective. Discussed in the analysis on the effect of these practices in the processes of subjectification persuaded to distrust certain subject positions we occupy questioning the adolescent body normal/abnormal. Look at the body inscribed withing these practices leads to suspect that they are free of interest, power relations detached. Doubting the hegemonic practices, especially the schools ones that consider the body in a natural way allow us to dismantle the concepts that made us see it as an immutable anatomo-physiological structure to see it as a contingent body that can have other shapes.

Key-words: Body, Practices, Sciences teaching, Subjectivation.

Introdução

O corpo tem sido alvo de diversas práticas¹ que o inscreve e o constitui. Nessa perspectiva, a maneira como aqui compreendemos o corpo está para além de uma composição biológica, ele é visto, sobretudo, como um construto histórico e cultural, isto é, como um híbrido da

¹ Na perspectiva foucaultiana, as práticas podem ser *práticas discursivas* e *não discursivas*. As práticas discursivas estão relacionadas a fabricação dos discursos enquanto as não discursivas, são aquelas que não se incluem no campo discursivo, portanto, aqui consideradas as práticas midiáticas, as estratégias, instituições, etc.

biologia com a cultura (SANTOS, 1997; GOELLNER, 2007). Caminhando em perspectiva semelhante, o corpo é também aqui considerado uma estrutura plástica, mutável, que pode ser moldada, fabricada; uma superfície onde os acontecimentos se inscrevem, ele é produzido, marcado inteiramente pela história. Desse modo, o corpo é um campo político, isto é, ao mesmo tempo em que ele é investido de poder ele é campo de ação de poderes (FOUCAULT, 2009, 2009a).

Vale destacar que o poder, nessa perspectiva, não é visto como algo que emana de um centro ou de uma instituição, ele não se localiza em um ponto específico da sociedade, como o Estado, mas está disseminado por toda estrutura social e é algo a que ninguém escapa. Desse ponto de vista, o poder não deve ser visto apenas como negativo, que apenas diz não, que castiga, reprime, mas como algo produtivo. Assim, o corpo é visto como objeto e principal alvo do poder, isto é, o lugar onde ele vai atuar (Idem). Desse modo, sendo o corpo alvo do poder, ele é governado² por diversas práticas, as quais são constitutivas de corpos e de subjetividades³, dentre essas práticas destacamos as biomédicas, as quais ao inscreverem o corpo, produzem um indivíduo normal/anormal, ao mesmo tempo em que induzem as pessoas a ter determinado corpo e não outro. Nessa perspectiva, procuramos com este trabalho discutir as relações de poder-saber que participam das práticas biomédicas, as quais são produtoras de nossos corpos, regulando, controlando, transformando, à medida que nos sujeitamos ou resistimos a elas. Assim, consideramos que o corpo “adolescente”, o *corpo fase*, visto como normal e o corpo anormal-patológico são inscritos no interior dessas práticas, as quais estão atravessadas por relações de poder-saber.

Diante disso, pretendemos com essas discussões chamar atenção de professores e professoras de ciências para olhar o corpo investido de historicidade, que ultrapasse a idéia do corpo organismo, naturalizado, essencializado (ANDRADE, 2007), o qual tem se tornado “comum” em nossas práticas pedagógicas para dar um lugar a um corpo contingente, um corpo mutável.

Investigando o corpo em narrativas de estudantes da educação básica

Partindo desses pressupostos, elegemos as narrativas⁴ de estudantes da educação básica para investigar as práticas que inscrevem os corpos. Estiveram envolvidos/as nesta pesquisa estudantes do 7º ao 9º anos da educação básica, além de estudantes da *EJA* (Educação de Jovens e Adultos), perfazendo um total de seis turmas, sendo metade destas correspondentes a escola particular e a outra metade a escola pública, ambas localizadas na região metropolitana de Belém, no município de Ananindeua/Pará. Eleitas as turmas, realizamos durante alguns encontros com os estudantes um conjunto de técnicas que os remetessem a pensar sobre o corpo. Essas técnicas envolviam a exposição de cartazes, leitura de textos e projeção de filme que funcionavam como uma espécie de dispositivo para provocar a produção de narrativas pelos estudantes. Vale ressaltar que as técnicas aplicadas foram pensadas com base nas *técnicas de si* de que nos fala Foucault (1994), as quais “permitem aos indivíduos efetuarem,

² Essa noção de governo, de acordo com Foucault (1997), é “entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo.” (Idem, p.101)

³ A subjetividade aqui está relacionada à maneira como o sujeito é produzido. Nessa perspectiva, assim como entendemos o corpo não como uma entidade dotada de uma essência e, sim, uma forma, do mesmo modo consideramos o *sujeito*; trata-se da forma sujeito. Nesse sentido, o sujeito natural, dotado de uma identidade fixa e essencial dá lugar a um sujeito inventado (VEIGA-NETO, 2005).

⁴ Na perspectiva em que desenvolvemos este trabalho, a narrativa está sendo considerada a partir de Larrosa (2002), como um *modo de discurso*. Desse ponto de vista o *eu* da narrativa não se constitui em uma entidade independente, anterior ao símbolo ou a cultura, que volta seu olhar para si mesmo. Ao invés disso, a narrativa “está já estruturada e pré-existe ao eu que conta a si mesmo” (Idem, p.70)

sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser” (Idem, p.02).

Tendo como referência essa compreensão, empregamos essas técnicas considerando a faixa etária das turmas investigadas. Assim, nas turmas do 7º e do 8º ano utilizamos cartazes que mostravam o corpo em diferentes aspectos: estéticos⁵, culturais, raciais, dentre outros. Nas turmas do 9º ano empreendemos a leitura do texto “Espelho, Espelho meu” de Fanny Abramovich que fala sobre os dilemas enfrentados por uma adolescente em relação ao próprio corpo, além deste, também fizemos uso de outro texto intitulado “Arte à flor da pele” publicado pela revista Superinteressante em dezembro de 2000 que faz uma discussão sobre o uso de tatuagens, *piercings* e de outros acessórios por pessoas de diferentes grupos sociais. Já na turma da EJA exibimos o filme “O Homem Elefante” que narra a história de um jovem que vivia à margem da sociedade por conta de uma deformidade física decorrente de um acidente ocorrido durante o período de sua gestação. O conjunto dessas técnicas tematizavam o corpo sob diferentes aspectos: sociais, culturais, estéticos, políticos e raciais.

Após a aplicação desses dispositivos sucedia-se imediatamente a produção de textos autobiográficos nos quais os estudantes narravam uma lembrança marcante sobre o corpo. De posse desse material empírico, que se constituiu no *corpus* de análise da pesquisa, selecionamos as narrativas, em seguida, as agrupamos conforme o regime de enunciados⁶ a partir do qual o corpo é inscrito e posteriormente as agrupamos em três eixos. Para este trabalho selecionamos o eixo intitulado *O corpo inscrição das práticas biomédicas* em que predominam os enunciados que remetem ao corpo idealizado pelos saberes médicos e biológicos, além de outros campos de saber-poder.

Inscrições no Corpo

A sociedade de normalização através dos saberes-poderes advindos dos campos da medicina, da psicologia, da biologia, dentre outros, medicalizaram o corpo. Desse modo, o corpo dos indivíduos passou a ser regulado, controlado, conduzido a partir dessas práticas, que ao inscreverem os corpos, fazem vê-lo como um objeto dessas ciências e não de outra maneira. Esse corpo comparece nas narrativas das estudantes abaixo:

Eu sou uma aluna que me sinto muitas vezes ofendida pelo fato do meu corpo físico [...] ainda ter tamanho, largura, peso, magreza muito pouco [...]. Com isso, tem pessoas que chegam e chegaram comigo e falaram pra mim: ‘menina, você é tão pequena, magra pra sua idade’. Devido eu ter 16 anos. Meu corpo ainda não tem muito hormônio, não tenho crescimento alto, sou muito baixa para a minha idade, então, com isso, muitas vezes me sinto ofendida e queria saber: o que faço para melhorar essa situação, que muitas vezes eu mesma não me conformo com esse meu corpo? (Ana, estudante do 9º ano).

Quando eu fazia 7ª série me achava diferente das minhas amigas porque o corpo delas era bem mais desenvolvido do que o meu. Os meninos da minha sala me chamavam de criança e eu ficava com muita raiva, às vezes

⁵ A estética aqui está sendo utilizada no sentido das características físicas utilizadas para classificar o corpo como belo no contexto atual e não no sentido empregado por Michel Foucault.

⁶ O enunciado, nessa perspectiva, não se coloca em uma análise lógica e nem gramatical, ao invés disso está situado em um nível específico de descrição (Castro, 2009). Desse ponto de vista, podemos pensar com Foucault (2008a, p.31), que “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”.

eu ficava com vergonha e não tinha vontade de ir pra escola. (Raissa, estudante do 9º ano)

Nessas narrativas encontramos enunciados que se refere a um corpo basicamente clínico, medicalizado, um corpo inscrito, sobretudo, pelos saberes da medicina. Esse corpo do qual nos falam as estudantes, ao que parece, é marcado pelo atraso em uma suposta ordem biológica, como por exemplo, *“em alguns casos [que] os hormônios demoram mais para serem produzidos”* ou mesmo pela sua escassez, como diz Ana: *“meu corpo ainda não tem muito hormônio”*.

Esse corpo da maneira como aí se apresenta parece algo “natural”, como se já estivesse dado no mundo, independente do discurso, contudo, *“nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles”* (FOUCAULT, 2009, p.27). Trata-se de um corpo fase, um corpo batizado adolescente, corpo inventado. Pensando dessa maneira, o corpo do qual nos falam as estudantes é um corpo que se inscreve no interior de determinadas práticas sociais, nesse caso, dos saberes médicos. Desse ponto de vista, sua fabricação está diretamente relacionada ao conceito de norma que, segundo Foucault (2002, p.62):

Não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo poder de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado (...) a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

Assim, a norma é uma prática de poder de normalização a partir da qual são prescritas as características, a média que deve ter o corpo em cada “etapa” da vida, porquanto se constitui uma de suas funções *“medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos”* (FOUCAULT 2009a, p.176), como por exemplo, medidas de peso, altura, tamanho dos ossos, largura, de que nos fala a estudante Ana, ao dizer que: *“meu corpo ainda não tem muito hormônio, não tenho crescimento alto, sou muito baixa para a minha idade”*. Nesse jogo de verdades instituídas sobre o corpo fase a estudante se torna sujeito desses discursos. Vale destacar que essa prática de medir o corpo não está restrita ao campo da medicina, ela está associada a outras práticas, conforme destaca César (1998), ao referir-se ao modo como a biologia inventou a adolescência em determinado período da história:

Aos conceitos das ciências biológicas foi acrescido um conjunto de outros corpos de conhecimento, tais como as ciências matemáticas e estatísticas, determinando assim uma forma de investigação ‘mensurativa’, que seria observada no decorrer deste século. A ‘antropologia criminal’ e a ‘tipologia antropológica’ de Cesare Lombroso, por sua vez, favoreceram a introdução de uma quantidade de observações antropométricas nesses estudos. Orientando-se por estas metodologias e pelas teses sobre a eugenia e sobre os estudos raciais, os estudos psicopedagógicos **sobre a “adolescência” passaram quase um século construindo tabelas de crescimento físico, de aumento da ossatura, da massa muscular e da caixa craniana, determinando os padrões ‘normais’ de desenvolvimento** (Idem, p.36, grifos nossos).

Vemos aí o corpo adolescente produzido no entrecruzamento de diferentes campos de saber. Trata-se, portanto, de um corpo que se constitui como objeto de conhecimento de saberes atravessados por relações de poder. Esse corpo normalizado torna-se material, uma vez submetido a um conjunto de técnicas minuciosas de exame, medições, que permite definir,

demarcar suas fronteiras dando-lhe existência. Dessa prática decorrem alguns efeitos, dentre eles podemos destacar a fixação do corpo, na medida em que tais saberes, ao “descreverem” os processos e as mudanças que nele ocorrem em determinado período da vida, fixam-lhe os limites, o *timing* “certo” para que elas ocorram, normalizando, universalizando assim o corpo. Esse corpo esperado, desejado, projetado é um corpo que ofende porque exige sinais, como nos diz Ana: “*me sinto muitas das vezes ofendida pelo fato do meu corpo físico [...] ainda ter tamanho, largura, peso, magreza muito pouco*”. Provoca inconformismos - “*eu mesma não me conformo com esse meu corpo*” - Gera medos, dúvidas, vergonha, como afirma Raissa: “*eu ficava com vergonha e não tinha vontade de ir pra escola*”.

Outrossim, essa prática normalizadora, segundo Foucault (Idem), ao mesmo tempo em que consente “medir em termos quantitativos” também permite “diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros ...” (Ibidem, 176). A presença dessa prática pode ser observada nesses outros fragmentos das narrativas das estudantes:

Quando eu fazia 7ª série me achava diferente das minhas amigas

(...) me acho diferente de muitas meninas [...], Professora, me responde: por que me acho diferente por causa do meu corpo? [...]

Essa diferenciação engendrada pela norma está fatalmente carregada de juízo de valor, havendo desse modo, hierarquização das diferenças (VEIGA-NETO, 2002). Nesse contexto, além de medir e diferenciar os indivíduos, a norma, também permite “hierarquizar em termos de valores as capacidades, o nível, a ‘natureza’ dos indivíduos” (Ibidem p.176). Encontramos esse discurso nesses excertos das narrativas de Ana e Raissa:

“(...) me achava diferente das minhas amigas porque o corpo delas era bem mais desenvolvido do que o meu (...)

“Tem meninas que tem 16 anos, minha idade, e tem mais corpo do que eu”

Esse corpo diferente, hierarquizado, presente nesses enunciados fala a favor de uma diferença inerente ao sujeito, quando no processo comparativo aparece, diz de um corpo próprio, propriedade – *meu; delas* – lamenta a defasagem do estágio desejado, esperado, normal e apela por uma explicação que justifique o sentimento de distanciamento da regra, da norma - *Professora, me responde...*

Contudo, a diferença reduzida a um suposto estado natural do mundo⁷, está relacionada a relações de poder, uma vez que aí estão envolvidos acordos, conflitos, alianças, disputas (VEIGA-NETO, 2002). Desmontar esse pretense estado natural das coisas torna visível o efeito dessa diferença que produz segregação, gera exclusão, classifica, enquadra, formando verdadeiros “campos de extermínios humanos” como os racismos, a homofobia e a misoginia (CÉSAR, 1998). Esse efeito pode ser observado nas próprias narrativas das estudantes em que ocorre rejeição por seus pares quando estes fogem a um suposto padrão de normalidade. Essas práticas ao mesmo tempo em que são produtos/efeitos também são produtoras de “verdades” sobre o corpo.

Nesse contexto, a escola exerce um papel central, na medida em que ao tomar o corpo como objeto dos saberes médicos e biológicos, trata-o de maneira naturalizada, que à luz desses saberes, passa a ser considerado como “verdadeiro”, portanto, inquestionável. Assim, ao circunscrever o corpo apenas aos aspectos físicos e biológicos a escola opera na produção de

⁷ Segundo Veiga- Neto (2002, p.410), “o darwinismo social e a sociobiologia talvez sejam os dois exemplos mais bem acabados desse processo de redução, que procura na Natureza (e, aqui, o uso da inicial maiúscula é proposital...) a raiz última de toda e qualquer diferença”.

corpos “naturais” e, por conseguinte, um sujeito “natural” e universal (MACEDO, 2005), na medida em que ensinam “uma maneira particular de ver, pensar, entender os processos biológicos e as características físicas e/ou emocionais das pessoas, como também de agir em relação ao próprio corpo e ao dos outros” (SOUZA, 2007, p.25).

A ausência de problematizações sobre esse corpo, usualmente pensado apenas em termos anatomofisiológicos, tem gerado conflitos sérios não somente do lado de dentro dos portões da escola, mas também fora deles. A hierarquização das diferenças tem levado muitas vezes ao aumento da violência entre as pessoas, a exemplo de determinados grupos sociais como os *skinheads*, que por se considerarem superiores em relação aos homossexuais, aos nordestinos e a outros indivíduos, procuram exterminar esses “outros”, vistos por eles como uma ameaça. Ou também de jovens de classe média que por ocuparem posições sociais mais “privilegiadas” segregam, excluem e até julgam-se no direito de tirar a vida do outro, a exemplo da empregada doméstica espancada após ter sido “confundida” com uma prostituta e do índio Pataxó que teve 95% do seu corpo queimado por um grupo de adolescentes, cuja justificativa foi “ateamos fogo porque pensávamos que era um mendigo...” Afinal, quem tem direito a vida? Só os “normais”? Nesse caso, a prática da norma tem sido usada para justificar certos atos de crueldade, se configurando assim, como uma estratégia de dominação, conforme afirma Veiga-Neto (2001, p.108):

Trata-se de práticas que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo.

No que diz respeito à escola chama também nossa atenção uma notícia veiculada recentemente na mídia acerca das constantes brigas ocorridas entre estudantes por conta de provocações e apelidos em torno da aparência, a notícia dizia que “agressões já fazem parte do ‘currículo’⁸”. Esses são alguns dos inúmeros efeitos sociais forjados por uma prática pedagógica circunscrita apenas aos saberes médicos e biológicos.

Assim, o modo como as estudantes das narrativas investigadas vêem seus corpos - de maneira inferiorizada em relação às colegas - é fruto das relações de saber-poder inscritas pelas práticas normalizadoras das ciências médicas e biológicas; práticas que as posiciona e hierarquiza. Desse modo, quando o corpo não se adequa ao padrão da suposta fase na qual se encontra, os indivíduos têm que ser enquadrado (porque de antemão eles próprios já se enquadram) como irregular, problemático, insuficientes, a exemplo de Ana que se sente “ofendida” quando “as pessoas que *“chegam e chegaram [para ela] (...) e falaram: (...) você é tão pequena, magra pra sua idade”*. Tais práticas geram a não aceitação do indivíduo com relação a seu próprio corpo, coagindo-o a ter um corpo aos moldes dos padrões prescritos pela norma. Essa não conformação do indivíduo com seu corpo também é parte da norma, que opera traçando limites entre os indivíduos, além de:

Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (FOUCAULT, 2009a, p.176).

Essa prática normalizadora pode ser observada no fragmento da narrativa da estudante Ana quando pergunta: “[...] *É normal ter esse corpo?*”.

⁸ Refiro-me a uma notícia veiculada no jornal liberal do dia 21 de maio de 2001 sobre violência nas escolas que tinha por título “Violência vira rotina nas escolas” (O LIBERAL, 2011, p.01).

Vemos aí que ao fazer tal indagação acerca de seu corpo, a estudante enuncia a fronteira, o limite existente entre os indivíduos, isso porque a prática da norma define essa fronteira. Desse modo, se produz o corpo normal e o anormal/patológico. Outrossim, essa prática normalizadora também coage o indivíduo a buscar um corpo normal, através da medida valorizadora desse corpo. O efeito produzido por essas práticas é tão fortemente marcado que o não enquadramento do corpo nos padrões de normalidade tem desencadeado uma verdadeira corrida em busca da *normalização*. Esse efeito pode ser percebido na própria narrativa das estudantes Ana e Raissa:

O que faço para melhorar essa situação, que muitas das vezes eu mesma não me conformo com esse meu corpo? (Ana, estudante do 9º ano).

*(...) eu ficava com vergonha e não tinha vontade de ir pra escola. Foi então que a **minha mãe me levou no médico** e ele falou que algumas meninas entram na puberdade mais tarde porque em alguns casos os hormônios demoram mais pra serem produzidos. Mas, logo depois de certo tempo, meu corpo foi se desenvolvendo e eu **comecei a me sentir como as meninas da minha idade**.* (Raissa, estudante do 9º ano).

Vemos nos enunciados em destaque a valorização que se dá a figura do médico, considerado uma voz autorizada pela ciência para proferir a verdade acerca dos indivíduos e de seu corpo. Portanto, nessa ordem de discurso, conforme assinala Foucault (2008, p.39):

(...) O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...). Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

Essa autoridade atribuída à figura do médico não é nova, ela também é encontrada no seio da família burguesa na sociedade européia do século XIX e estava diretamente relacionada a uma política higienista do Estado. Nesse contexto, César (1998, p.18) nos diz que:

A medicina, ao imiscuir-se no seio da família, foi simultaneamente ocupando um lugar de destaque nas políticas do estado, e o médico passou a empenhar-se de tarefas mais relacionadas à dinâmica social da vida urbana, determinando-se assim uma forma de intervenção nas esferas pública e privada. As transformações que aconteciam paulatinamente nas relações familiares e sociais, tais como a diminuição do poder patriarcal e, conseqüentemente, um aumento do poder do Estado laico, ao lado do nascimento de uma política médico-higienista, concorreram para tornar a ‘ciência’ a fonte de explicação e reprodução dos velhos controles morais.

Ainda segundo César (Ibidem), as práticas de intervenção e normalizadoras da medicina não ficaram restritas à família, mas se estendeu às instituições educativas e corretivas e foram essenciais na invenção da infância e da adolescência. Nesse contexto, percebe-se que a medicina não exerce seu poder apenas ao nível do corpo individual, mas estende seus domínios a população, na medida em que, ao regular o corpo do indivíduo também controla os problemas que envolvem o corpo-espécie. Conforme destaca Foucault (2009, p.80):

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.

Outrossim, a normalidade, o corpo normal segundo o discurso presente nas narrativas das estudantes consiste em ter um corpo adolescente, isto é, com as marcas biológicas de um corpo que estaria tipicamente nesta “fase” da vida, por outro lado, ter um corpo de criança – sem as marcas da adolescência – significa estar fora da normalidade, isto é, ser anormal,

inferior em relação àquilo que se é esperado e supostamente natural para aquela “etapa” da vida.

Cabe, contudo, problematizar esse corpo dito normal, porquanto as próprias idades, as fases em que a vida foi enquadrada são invenções. Importa, portanto, desnaturalizar o corpo, desconstruir os discursos que nos fazem vê-lo como natural e universal. Nesse sentido, é importante, conforme nos diz Costa (2002, p.111), “encher o mundo de [outras] histórias” que permitam desconstruir as narrativas hegemônicas inscritas no próprio currículo escolar, uma vez que ele tem sido bastante produtivo em nomear, classificar, posicionar, hierarquizar os indivíduos.

Algumas considerações

Importa à escola, espaço privilegiado de discussões, colocar em suspeição a pretensa “naturalidade” com que a biologia fala do corpo, não que ele não exista em sua materialidade, como um conjunto de células, órgãos, sistemas. Entretanto, assim como a mídia, a biologia e a medicina são também práticas, produzidas no interior de regimes de verdade, portanto, estão implicados em relações de poder (SANTOS, 1997, 2004; FOUCAULT, 2009b). Contudo, não se trata de negar a existência do corpo naquilo que ele tem de material e sim, de olhá-lo a partir de outro lugar, por outro ângulo, a fim de ampliar as discussões acerca do corpo na escola e, sobretudo, no âmbito do ensino de ciências. Não se trata também de substituir os ditos saberes científicos sobre o corpo na escola por outro saber não-científico, melhor, mais adequado, mais “certo” e sim de incluir discussões que permitam desconstruir a idéia do corpo tomado como “natural”, essencializado, conforme tratados nos campos das práticas discursivas das ciências ditas “naturais”, ou ainda, como nos diz Foucault (2008a, p.28), “não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos”. Portanto, importa dar visibilidade ao tipo de subjetividade fabricada por essas práticas, desconfiando dos lugares dados, fazendo aparecer que os investimentos feitos no corpo não são isentos de interesse, apartados de relações de saber-poder.

Referências:

ANDRADE, S. dos S. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. IN: LOURO, G. L. FELIPE, J, GOELLNER, S.V (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009.

CÉSAR, M. R de A. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. Dissertação (Mestrado). Campinas: UNICAMP. 1998

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. IN: COSTA, M. V. (org). **Caminhos Investigativos II**. São Paulo: DP&A Editora. 2002.

FOUCAULT, Michel Uma estética da existência. Entrevista concedida a A. Fontana, para o Jornal “*Le monde*” 15-16 de julho de 1994a. Disponível em: e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/estetica.pdf

FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do College de France (1970-1982) / Michel Foucault. RJ: Zahar. 1997.

FOUCAULT, M. **Os Anormais: curso no collège de France**. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

- FOUCAULT, MICHEL. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008a.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2009a.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 19 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2009b.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. IN: LOURO, G.L, FELIPE, J, GOELLNER, S.V (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 2007.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e Educação. IN: SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.
- MACEDO. E. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO. M, SELLES. S. E, FERREIRA. M.S, AMORIM. A. C. R (orgs). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Nitéroí: EDUFF. 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.
- SANTOS, L. H. S. A Biologia tem uma História que não é natural IN: COSTA, M. V. (org). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2004.
- SOUZA, N. G. S. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS. 2001.
- SOUZA, N. G. S. “Fases da vida”: os discursos biológicos, religiosos, midiáticos. IN: WORTMANN, M. L C. SANTOS, L. H. S. RIPOLL, D. SOUZA, N. G. S de S. KINDEL, E. A. I. (orgs.). **Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: A produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2007.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. IN: LARROSA, J. SKLIAR, C. (orgs). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.
- VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: (material) idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. IN: GARCIA, R.L (org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e História: uma conexão radical. IN: COSTA, M. V. (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.