

## O Lugar do Corpo na Escola: uma Leitura a Partir de Bourdieu e Foucault

Fabio Zoboli<sup>1</sup>

Adolfo Ramos Lamar<sup>2</sup>

### Resumo

Percebe-se, cada vez mais, a presença das relações de poder na sociedade, nos seus mais variados segmentos. Compreender essas relações de poder faz-se necessário, pois sem tal compreensão, dificilmente se poderá alterar efetivamente esses jogos de poder dentro da sociedade. A identificação e compreensão do processo pelo qual se dá a tomada do poder sobre os corpos no ambiente escolar constitui uma preocupação importante na educação. Com essa perspectiva este trabalho, que é fruto de uma pesquisa de mestrado em Educação da FURB, apresenta a escola e sua função social dando maior foco às relações de poder que ali se perpassam. Contextualiza-se o corpo na sua relação com a escola colocando-o numa perspectiva crítica frente aos seus usos e significados na atual conjuntura da sociedade e frente aos valores da ideologia de mercado. Ancorados nesta perspectiva, faz-se uma relação entre o poder dominante e o disciplinamento do corpo através da escola, para que o mesmo através de tal prática se submeta ao que o sistema dominante dele espera. Foram utilizados como fundamentação teórica para este estudo os conceitos de “relações de poder” e “tecnologia política do corpo” de Michel Foucault; e os conceitos de *habitus* e “reprodução social” de Pierre Bourdieu.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Escola. Poder. Reprodução Social.

### Relações de poder e escola

Para Ahlert (1999), a educação é a forma que os diferentes povos encontram para significar o seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele ou então transformá-lo. Através de um processo de interação entre educadores e educandos reproduz-se o modo de ser e a concepção de mundo que esses povos foram construindo ao longo da história. Nesse processo ocorre a construção dos novos conhecimentos, técnicas e formas para a reprodução da vida. Acontece também a criação e recriação do conhecimento. Esse processo leva a práticas cada vez mais diferentes, preparando novas gerações,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/FURB.

<sup>2</sup>Doutor em Educação UNICAMP e professor do Programa Pós-graduação em Educação FURB.

gestando novas sociedades, transmitindo culturas e formas de trabalho e socializando processos produtivos. Nesse conceito educação é práxis teórica, política, pedagógica, afetiva e tecnológica.

A educação é um processo que visa inculcar no indivíduo determinados saberes que trazem em si determinados valores e determinadas regras. Estes saberes vão orientar e dar base de ação a este indivíduo nas suas relações consigo mesmo, com a sociedade e com o mundo. A educação vista num sentido mais amplo, é o processo concreto de produção histórica da existência humana.

A escola, por sua vez, é o espaço historicamente construído para a concretização da prática social da educação. Quanto à educação escolar, pode-se afirmar que ela é plurireferencial, semanticamente plural, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias. A educação é algo que não está presente em todas épocas do mesmo modo, ela muda de conteúdos e de forma e acompanha os movimentos da sociedade.

O que acontece no interior das escolas garante a inculcação de paradigmas ideologicamente construídos que funcionam como matrizes das condutas sociais. Toda conduta – ação – vem acompanhada de um conhecimento – saber. Sendo assim, a instituição escolar é um local onde se trabalha com a partilha e a transmissão do saber. Sob este viés Foucault (2000) menciona que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta do poder.

Neste sentido Foucault (2001) afirma ainda que o saber e o poder encontram-se solidamente enraizados, não somente na existência humana, mas nas relações de produção. Para que existam as relações de produção que caracterizam o capitalismo na sociedade moderna, é preciso, segundo o autor, um certo número de determinações econômicas, as relações de poder e certas

formas de funcionamento do saber. Elas não se superpõem às relações de produção, mas se encontram profundamente arraigadas naquilo que as constitui.

Como as relações entre o poder social e a autoridade política são transferidas ao âmbito educativo, e como isso reflete nas práticas educativas? É uma pergunta que vem sendo muito pesquisada e discutida nos estudos da educação.

O poder político-ideológico é aquele mantido e exercido por determinadas estruturas e instituições, ou seja, por aparelhos de Estado. Esses aparelhos têm como função principal a difusão e a manutenção de um domínio ideológico que se exerce, essencialmente, de maneira invisível e anônima, por intermédio de mecanismos e de redes de agentes e de instituições engajadas em circuitos de trocas legitimadoras, cada vez mais longas e mais complexas.

O conceito de relações de poder é importante no momento de interagir com o presente estudo. No estudo das análises de Foucault, percebe-se que ele não considera o poder como uma realidade que possui uma natureza, uma essência que ele procura definir por suas características universais. O poder para ele é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existem limites ou fronteiras. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora ou de outro lugar, pois nada está isento de poder. O mundo para Foucault se dá através das relações de poder.

As análises foucaultianas sobre poder apontam ainda para uma perspectiva, onde o poder é compreendido como uma rede de relações que ocorrem tanto a nível macro como a nível micro – micropoder – onde cada indivíduo é um centro de recepção e transmissão de poder. O poder não está em um local, ele se ramifica, capilariza-se penetrando em instituições, corporificando-se nas práticas sociais.

Além disso, Foucault (2001), propõe que se analise o poder em sua forma ascendente. Isto é, a partir dos mecanismos infinitesimais, que tem uma história, um caminho, técnicas e táticas, e depois que se examine como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global.

Foucault ainda fala da importância de se compreender o poder não apenas como uma repressão, ou um mal a evitar, mas também na importância de entendê-lo como positivo, ou seja, como instância através da qual se produz algo:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acreditaria que seria obedecido? 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 que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, (2001, p. 186).

Na luta pelo poder através da disciplinarização dos corpos, o Estado e as classes dominantes vêm na escola, através das práticas educativas, uma maneira viável para conseguir seus objetivos. O Estado apresenta a escola à população como uma das chaves para a modernidade. A escola deve fazer parte da vida das crianças (nenhuma criança deve ficar fora da escola), já que estas são portadoras de fragilidade biológica, e ainda são pouco socializadas. Isso as coloca como alvos fáceis da inculcação dos valores que obviamente são do interesse do próprio Estado.

Desta perspectiva, se observa o vínculo pedagógico e particularmente suas formas corporizadas na atual conjuntura escolar, como relações de poder presentes na capilaridade das práticas cotidianas. O não-tratamento destas questões levam a suavizar uma visão muitas vezes simplificada ou ao menos, pouco conflitiva, do pano de fundo sociocultural e histórico dos processos que levam à constituição das práticas escolares.

Na sociedade neoliberal, o Estado promove condições e regulamenta instituições sociais que garantam a dimensão institucional para o domínio de classes do capital. Entre as diversas práticas sociais organizadas e desenvolvidas pelo Estado está a prática escolar.

Para Catapan e Thomé (1999, p. 38):

o processo de trabalho pedagógico, enquanto prática escolar, é uma ação organizada intencional e se define em uma só dimensão por dois movimentos de interação: por um lado, pela interação singular entre professor, aluno e conhecimento. Por outro, pelas relações que se estabelecem entre sociedade, escola e trabalho, mediada pelo Estado.

O Estado – classes dominantes – seleciona as significações que definem objetivamente determinada cultura. Sob esta ótica Bourdieu e Passeron (1992) mencionam que numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

A escola, como máquina disciplinar a serviço da sociedade de controle, sob o olhar de Guerra e Pey (1996), acaba auxiliando no processo de produção da subjetividade das pessoas, na disciplinação do corpo individual, de sua personalidade, das suas habilidades, atividades e comportamentos, produzindo até o saber-fazer e o saber-ser dessas pessoas. Através do poder disciplinar, da vigilância e da punição, o processo de escolarização apresenta um efeito de positividade do poder que acaba controlando os corpos dóceis e úteis; o pensamento, o desejo e a ação das pessoas, sem que elas muitas vezes se apercebam disso.

Sendo desta natureza, a educação escolar passa a ocupar – junto com as políticas de saúde pública, ciência e tecnologia – lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, pois através dela pode-se qualificar o

indivíduo a uma determinada ordem, fazendo-o membro ativo de suas ideologias – sejam elas quais forem.

A aliança entre educação e política caminham na direção de trabalhar na formação de novos indivíduos necessários para a ordem sócio-econômica neoliberal que se estabelece na modernidade. Importante é entender que uma das funções da escola hoje, no modelo neoliberal, é a preparação para o mercado.

Se a política do Estado tem como foco apenas os empregos, a funcionalização para os postos de trabalho, o fortalecimento da indústria, o desenvolvimento material através da modernização tecnológica. Então, a educação escolar com os seus métodos e práticas vai privilegiar a eficiência, a eficácia, a competência técnica, competitividade, produtividade, utilidade, êxito individual e demais valores dessa ordem. Estes que na hierarquia de valores assumem primordialmente as regras do neoliberalismo e suas atuais manifestações.

Quanto a isso Alves (2002, p. 36) relata que:

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas.

É assim que se organiza nossa sociedade, e é assim que também nossas escolas são organizadas.

Escola esta que na visão de Freitas (1991), obriga as crianças e adolescentes a internalizarem uma quantidade estapafúrdia de conhecimentos inúteis, supérfluos, inertes, fragmentados, que encham suas cabeças e os impedem (ou quase) de perceberem a opressão que os mutila e transforma (ou quase) em “máquinas de linhas de montagem” ou em funcionários talhados, todos pela mesma medida.

Sob este olhar, percebe-se então, de que a escola possui toda uma organização capaz de disciplinar o aluno para o sistema. Monta-se toda uma retórica para a educação escolar através de regras e obrigações com o objetivo de disciplinar o sujeito quanto à forma de ver e agir sobre o mundo. O caráter normativo do discurso educacional e o caráter normalizador de suas práticas, permitem ponderar a prática pedagógica como governo do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos nela inseridos.

Para Bourdieu (1998), toda a ação pedagógica desenvolvida na escola é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural. Isso contribui, segundo o autor, para reproduzir as relações de força em que se baseia o poder de imposição arbitrária (função de reprodução social e reprodução cultural).

Conforme Castro (1995), as análises bourdieanas consideram como estratégias de reprodução as práticas que se organizam objetivamente, sem terem sido explicitamente concebidas para esse fim, que contribuem para a reprodução do capital possuído, na medida em que têm por princípio o *habitus*. Esse *habitus* que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, produzindo, em domínios diferentes, as estratégias objetivamente coerentes e sistemáticas, características de um modo de reprodução. Entre os vários tipos de estratégias, o autor apresenta as educativas, das quais as estratégias escolares constituem um aspecto particular que, enquanto investimento em longo prazo, não se reduzem à sua dimensão estritamente econômica ou monetária, como crê a economia do capital humano, uma vez que visam primordialmente a produção de agentes sociais capazes de receberem a herança do grupo e de serem herdados por ele.

Percebe-se assim, que o trabalho prolongado de inculcação acaba interiorizando no aluno um arbitrário cultural que forma o seu *habitus*. A caracterização do conceito de *habitus*, na atualidade, tem bases substancialmente fortes nos estudos sociológicos de Pierre Bourdieu que o define como sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturantes, isto é, como princípio que gera

e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente.

Para Bourdieu (1998, p. 112):

*Habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem com mais firmeza do que todas as normas explícitas (aliás, geralmente congruentes com essas disposições) assegurar a conformidade das práticas para além das gerações.

É nesta apropriação do *habitus* da qual nos fala Bourdieu que entra o papel da educação, analisada em todos os seus segmentos – família, escola, igreja, grupo social, etc. A escola aqui, como nosso foco de pesquisa, se caracteriza como campo educacional de produção material e simbólica controlada pelo Estado.

A prática escolar assume assim um papel importante na regulação social. A prática pedagógica é agente na criação e recriação da cultura dominante ao legitimar o conhecimento das classes superiores como algo a ser preservado e transmitido. A pedagogia vincula os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento na escola estruturam e classificam o mundo e a natureza do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual.

## **Corpo, escola e sociedade**

As relações entre indivíduo e sociedade, entre escola e infra-estrutura social (dominante), são dialéticas. O corpo é a unidade de interação entre tudo isso. É através do corpo que nos expressamos e, é também através dele que



somos percebidos, ele é o meio pelo qual estabeleço minhas relações com o mundo. Vale sempre lembrar de que esta relação se dá via movimento.

O existir humano se dá através do corpo, mais que isso, a vida do humano se dá através do corpo. O sentir, o pensar e o agir, caracterizam a existência e a vida humana, essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado, e sim, através de uma rede complexa de interações que se dão na dimensão corporal humana. Pelo corpo, percebo, analiso e interajo com o outro e com o mundo.

Conceituar o corpo, ou explicar realmente o que ele é, é uma tarefa complicada – talvez até impossível. Frente a essa dificuldade, Vigarello (2000, p. 229) diz que: “o corpo é um objeto múltiplo, que pode representar dimensões bastante diferentes da vida (...) ele evoca numerosas imagens, sugere múltiplas possibilidades de conhecimento, além disso, o corpo é sempre algo inabarcável.”

O corpo humano está pleno de natureza e cultura, ele fala sobre o homem biológico e o homem social. Na menção de Silva (2001), a cultura é fundamento de todos os fenômenos do corpo humano, tal qual seu fundamento biológico. Ao se criarem modos de vida diferentes, criam-se também modos de funcionamento orgânicos diferentes, que apesar de se mostrarem como constantes fisiológicas, são equilíbrios instáveis ante as diferentes necessidades que se apresentam no cotidiano.

Neste sentido, a experiência de corpo é sempre modificada pela experiência da cultura. A estrutura biológica do homem possibilita-lhe sentir, pensar e agir, mas a cultura fornece os sentidos e significados de seus sentimentos, pensamentos e ações, (re)criando e (re)construindo novos universos e novos corpos.

O corpo é resultado também de um complexo processo histórico de fabricação no qual interpassam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade e exterioridade.

Foucault (1991) chama esse complexo processo de fabricação de “tecnologias do eu”. Estas permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural.

Na questão do corpo – no desenrolar da trajetória da sociedade ocidental – o que se percebe, é que os homens dentro de seus grupos sempre lançaram mão de dispositivos que permitiram uma regulação dos corpos, tanto de crianças como de jovens, de modo que neutralizavam as diferenças sociais, legitimando as relações de poder. Percebe-se também que, para esse fim, foram utilizadas várias práticas educativas (principalmente em nível de instituições), promovendo a dominação e submissão dos corpos.

O corpo analisado como fator de cultura, passa por transformações oriundas de seu processo histórico. A relação do corpo com o mundo passou por enormes transformações. O homem há milhares de anos tinha uma vida de caçador extrativista, com a pecuária e com a agricultura, as limitações causadas pela caça extrativa foram aos poucos desaparecendo. Todos esses processos criaram modos diferentes de relacionar o corpo com o mundo e com o outro.

A partir do Renascimento (séculos XVII e XVIII), o pensamento metafísico – dominante até então – perde forças. Descobriu-se que não era o sol que girava em torno da terra e a doença passou a ser vista não mais como um castigo de Deus. As ciências não viam mais o corpo como fantoche divino, passando então a investigá-lo.

A partir daí, as ciências do corpo se organizaram a fim de conhecer para interferir e transformar. O corpo foi dissecado pela anatomia e percebeu-se nele uma lógica mecânica. Segundo Santin (1990), com a prática da anatomia foi inaugurado o estudo do corpo humano fora da influência da fé e fora das analogias com os animais.

O corpo passou então a ser dominado por inúmeras técnicas que exerceram sobre ele inúmeras relações de poder. Frente a isto Silva (2001), relata a transformação do corpo em algo que pode ser conhecido e mensurável é, também, sua transformação em algo que pode ser dominado. Essa dessacralização do corpo, diz a autora, aponta para sua ambigüidade no interior da cultura ocidental: é importante enquanto fonte de experiência, mas, é, também, o corpo que se desvaloriza na medida em que se pode mexer nele e alterá-lo.

O conhecimento utilizado para manipular e dominar o corpo nos dias atuais, tem suas raízes no advento das ciências biomédicas que se organizaram a partir do Renascimento e que continuam se expandindo, numa velocidade desenfreada, até os nossos dias. Isso ajuda a lógica do capital, pois como nos menciona Sant'Anna (2001), quanto mais partes do corpo tornam-se materiais de exploração e de investigação, menos o corpo é preservado dos interesses e ações comerciais.

O Renascimento pode ser considerado um grande marco revolucionário em termos de conhecimento. Foi no auge deste período histórico que Augusto Comte teorizou a Filosofia Positivista. Esta por sua vez nasceu atrelada ao desenvolvimento do sistema capitalista, pois possibilitou a justificação da lógica neoliberal. Sob esta óptica, percebe-se que os valores do positivismo contribuíram em larga escala para o desenvolvimento científico e, em decorrência deste, para o desenvolvimento tecnológico e industrial, ou seja, para a proliferação do capitalismo.

O corpo não escapou a estas mudanças de valores, afinal, a visão que o homem tem do mundo vai influenciar nos seus atos corporais e nos seus modos de agir e interagir através dele sobre a realidade. O corpo – principal referência do indivíduo – passa então a ser vivenciado na sociedade neoliberal na condição de “valor”.

A mercantilização dos indivíduos, como produto da ampliação da utilização de categorias econômicas na atual conjuntura social, coloca o corpo

como uma mercadoria que possui os atributos e possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade.

A ideologia na sociedade neoliberal é fundamentada no êxito individual, que explica a atual crise existencial do homem; na competitividade, que favorece os procedimentos que viabilizam as trapaças e desfavorecem a partilha e a solidariedade; na busca do lucro a qualquer preço, que reduz o homem a uma visão simplista: basta adquirir e consumir para viver o aqui e o agora, tornando-o egoísta e insensível. “O capitalismo tenta suprimir a pergunta sobre o sentido da existência, para ele, basta desfrutá-la” (BETTO, 2000, p. 33).

Neste sentido é importante se reportar a Gómez (2001, p. 262) quando diz que:

O absoluto relativismo cultural e histórico, a ética pragmática do vale-tudo, a tolerância superficial entendida como ausência de compromisso e orientação, a concorrência selvagem, o individualismo egocêntrico junto ao conformismo social, o reinado das aparências, das modas, do ter sobre o ser, a exaltação do efêmero e mutável, a obsessão pelo consumo, podem-se considerar as conseqüências lógicas de uma forma de conceber as relações econômicas que condicionam a vida dos seres humanos, reguladas exclusivamente pelas leis do mercado.

No âmbito social (família, televisão e outros meios de comunicação de massa, estes valores se entrecruzam em toda a associação de moradores, empresa, escola, entre outros) provocando a aprendizagem e a imposição de idéias e condutas.

É fundamentado nesta lógica que o corpo é embalado em nossas relações sociais. O Estado, através dos meios de comunicação de massa e instituições, utiliza o corpo como instrumento privilegiado no controle e regularização das condutas, direcionando-os para a lógica do mercado – estabelecendo assim, sobre ele, relações de poder.

As análises foucaultianas consideram o corpo como produto de uma sociedade disciplinar, e cuja função é a normalização das condutas e a produção dos “corpos dóceis”, necessários para a manutenção do sistema dominante.

Na menção de Guerra e Pey (1996) foi o enfoque disciplinar dado aos corpos e suas técnicas disciplinares, utilizadas em instituições como os colégios e quartéis, que definiram uma certa forma de investimento político e detalhado do corpo humano, uma nova “microfísica do poder” que se situa em nível do próprio “corpo social”, penetrando a vida cotidiana, realizando um controle detalhado, minucioso destes corpos em seus gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos.

O Estado utiliza a escola, com o objetivo de docilizar, moldar e adestrar este corpo e suas forças, disciplina-o, submetendo a sua força de trabalho de forma que estivesse a serviço dos mecanismos de funcionamento e manutenção das sociedades.

Na sociedade o corpo é perpassado por um conjunto de forças vindas dos mais diversos meios que o constituem como um suporte para a veiculação do *habitus*. A escola se caracteriza como um desses meios. O corpo dócil, controlado e disciplinado é o corpo que o sistema neoliberal se apropria, e é também este corpo que a escola ajuda a (re)produzir.

## **Tecnologia política do corpo e escola**

Foucault (2000, p. 25), tem uma interessante abordagem para tratar das políticas que perpassam o corpo estabelecendo sobre ele relações de poder, para este autor:

O corpo está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no à cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Esse saber e esse controle constituem o que Foucault chama de **tecnologia política do corpo**.

O poder para Foucault (2001) tem uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo.

O corpo traz toda nossa memória – nele nada é esquecido. Ele carrega as marcas de nossa família, de nossa religião, de nosso sistema político, enfim, de toda nossa ideologia. A sociedade codifica o corpo e as codificações do corpo codificam a sociedade. Cada cultura e cada época investem de modo diferente sobre os corpos, construindo normas e condutas que estão ligadas ao imaginário social que as tornam possível. Segundo Vargas (2001), as sociedades humanas agem sobre o corpo através de etiquetas, sanções e proibições, de prêmios e de castigos, de leis e penas, de normas e códigos, de falas e silêncios. Tudo isso vai refletir na forma de andar, de saltar, de correr, de dormir, de amar, de se alimentar, etc.

É através das mais variadas táticas e técnicas, ou seja, das “tecnologias políticas do corpo”, que se inculcam os padrões de comportamento – *habitus* – ao corpo em todas as suas relações, ou seja, através delas que se dão as relações de poder.

SOARES (2001, p. 109) diz que:

como lugares de inscrição da cultura, dos corpos são retirados e acrescentados elementos que apresentam desvios, excesso, falta... atos de extração ou de acréscimo em relação ao corpo, remetem-no a determinados códigos e o submetem a normas que são internalizadas por um meticoloso processo de educação.

O corpo é perpassado por um conjunto de forças vindas da família, igreja, escola, classe social, bem como, de uma série de outros meios sociais e culturais. Todos estes meios são responsáveis pela estruturação do *habitus* corporal do indivíduo.

As análises de Foucault, mostram como se configura a política das coerções, que são interesses sobre o corpo, no sentido de uma maior manipulação sobre seus elementos, sobre seus gestos e comportamentos. Isso gera, segundo o autor, uma “maquinaria de poder”, uma “anatomia política do corpo” que anuncia como se consegue ter poder sobre o corpo dos indivíduos para que executem o que, e como se quer. Essa “anatomia política”, na sua multiplicidade de processos, muitas vezes quase irreconhecíveis, aparece de diferentes maneiras e em diferentes lugares. Nas instituições onde o corpo é exposto a uma política de coerções disciplinares, na escola, especificamente, na presença de estratégias disciplinares e de subjetivação, ainda que camufladas através de mecanismos sutis e de aparência inocente, mas que organizam os dispositivos do poder que sustentam as situações de disciplinamento dos corpos no ambiente escolar.

Na escola há um conjunto de saberes elaborados para pautar o tratamento do corpo. Estes vão influenciar fortemente os modos de conceber o conjunto das práticas corporais nas relações sociais, e mais amplamente, eles trazem em si o discurso do poder. É através da escola com esse conjunto de saberes, que a ideologia capital (re)significa o corpo, sob a ótica da utilidade, da economia, da moral e da higiene.

Neste contexto, a escola contribui para legitimar e disciplinar o indivíduo através da socialização de conhecimentos e normas. O corpo é assim tratado na escola, ele é perpassado por significações que são selecionadas para posteriormente serem reproduzidas e convencionadas, atendendo aos interesses dos grupos e classes dominantes. Isto significa, analisar as práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a formação de seus *habitus* corporal.

Não só na escolarização, mas em outros processos de socialização das pessoas, o corpo foi e é, na maioria das vezes, “educado”, disciplinado e docilizado por várias formas sutis de controle. Para aprofundar estas relações

que envolvem o corpo, deve-se considerar as análises da construção do saber das questões que envolvem as relações de poder no tratamento deste corpo. Foucault (2002), relata em seus estudos históricos, como se efetivava este controle através do poder disciplinar sobre o corpo nas escolas do século XVIII e XIX. As escolas, segundo o autor, eram como fábricas, que trabalhavam o corpo detalhadamente exercendo sobre ele uma coerção sem folga através da mecânica – movimentos, atitudes, gestos. A rigorosa minúcia com que eram estipulados os regulamentos para o comportamento corporal dos alunos, a sua distribuição no espaço e a divisão do tempo escolar, revelavam um poder disciplinar que objetivava controlar as erupções afetivas que poderiam surgir do corpo através de seus movimentos espontâneos. Com isso se realizavam a sujeição constante do corpo impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade, perpetuando assim o controle e a dominação.

Sob este olhar Silva (1999), afirma ainda que o trabalho elaborado no interior das escolas desde há mais de um século, assim como em outras instâncias da atividade humana, busca criar o hábito de aprender a olhar, admirar e domesticar o corpo próprio desde cedo. Neste sentido, o corpo pode ser encarado como um produto da educação.

As verdades e saberes corretivos pregados pelo discurso pedagógico e suas normas disciplinares vão se incorporando nos indivíduos dando sentido às suas atitudes, pautando assim o seu comportamento. Este por sua vez corresponde, geralmente, ao padrão de indivíduo que a sociedade que o construiu necessita. Assim o corpo na escola é perpassado por vários discursos e por alguns mecanismos e técnicas de controle que visam adequá-lo à sua sociedade.

Percebe-se assim, que a escola é um lugar privilegiado e apropriado para a difusão das tecnologias políticas do corpo que formam o *habitus* corporal ditado pelo poder dominante. Pois como afirma Sant'Anna (1996, p. 172): “Governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política”.



Freire (1993) diz que assim como os nazistas o sabiam, o sistema escolar também o sabe. O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas. Quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos.

Neste sentido, Foucault (2001, p. 17) também expressa que esta disciplinação do corpo para as relações políticas e sociais, e por conseqüente ideológicas

...é o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Ainda em “Vigiar e punir”, Foucault (2001), afirma que em nossa sociedade moderna, o investimento político do corpo (“tecnologia política”) está ligado à sua utilidade econômica (“economia política do corpo”) e que este mesmo corpo só se faz útil se é, ao mesmo tempo, “corpo produtivo e corpo submisso”.

Este poder que se investiu no corpo dos indivíduos ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu uma forma específica de consciência de si, ao mesmo tempo em que fez nele uma exploração econômica.

As dimensões de poder no homem, na visão de Viana (1990), dizem respeito às relações de poder, de dominação e permanência de dominação de um corpo sobre o outro, o que implica conflito. A dimensão poder é a exploração de tudo que se inventa para manter a exploração/dominação. A força que liga os homens a sua dimensão poder, é a força dos sistemas de regras coercitivas. Os corpos dos homens se aproximam pela força da obrigação e do medo. Esta dimensão instaura uma zona de silêncio, uma zona do não-dito, zona esta que, do ponto de vista subjetivo, é muito importante.

Para que certos instrumentos de controle social se tornem efetivos na prática escolar, é necessário a regulação de determinadas atitudes corporais, em função das aspirações das classes detentoras do poder. Assim na escola a dimensão poder se dá por meio de tecnologias políticas do corpo quando o

corpo é atravessado por um poder regulador, um discurso ou um conhecimento que o ajusta – em seus menores detalhes – impondo limitações, autorizações e obrigações, que vão, muitas vezes, além de sua corporalidade.

## **Considerações finais**

As práticas que permeiam o tratamento do corpo no ambiente escolar, se apresentam das mais diversas maneiras, manipulando de forma sutil e individualizada a subjetividade dos sujeitos, bem como, os gestos massivos e públicos, por extensão, caracterizando o controle dos seus corpos.

As relações de poder no tratamento do corpo dentro da escola, estão fortemente relacionadas com as relações de poder extra escolares. Os valores que regem a sociedade em seu todo são os mesmos encontrados nas relações escolares ou seja, a escola é um reflexo da sociedade neste sentido.

No entanto, a escola, por se apresentar como um local de (re)construção de conhecimentos, precisaria estar mais atenta as questões morais e éticas na qual a corporalidade de seus alunos estão inseridas, afinal, o conhecimento é a base da ação nas nossas relações com o mundo e com o outro.

Ao chegar ao término deste trabalho tem-se na consciência de que ele, como todo estudo, será sempre re-interpretado à luz de novas teorias, fatos e documentos. O tempo e a história sempre terão novos olhares para novas reflexões e interpretações.

Após um olhar de denúncia apresentado pelo artigo assumimos como importante a tarefa de “(re)inventarmos” as condições de “ser” corpo. As vivências corporais a partir do paradigma da complexidade e do princípio de auto-eco-organização parecem ser um campo promissor na perspectiva de se criar uma corporeidade fundada na radicalidade em favor da vida.

## Referências

- AHLERT, A. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1999 (coleção fronteiras da educação).
- ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que poderia existir**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- BETTO, F. Políticas do corpo. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, n. 15, p. 25-35, ago. 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **As categorias do juízo professoral**. p. 185-216. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTRO, M. de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e Bourdieu. **Revista Educação & sociedade**, Campinas, SP. n.º 50, p. 105-143, abr. 1995.
- CATAPAN, A. H.; THOMÉ, Z. R. C. **Trabalho & consumo: para além dos parâmetros curriculares**. Florianópolis: Insular, 1999.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. história da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 2. ed. Barcelona: Paidós Iléica, Colección Pensamiento Contemporáneo, v.7, 1991.
- FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI**. p.109-122. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FREITAS, F. M. de C. **A miséria da educação física**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- GUERRA, A. F. S.; PEY, O. **Das tecnologias de poder sobre o corpo a vivência da corporeidade: a construção da oficina como espaço educativo**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC.
- SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e história**. p. 3-23. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SANTIN, S. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1990.
- SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Cadernos CEDES, 1999. Acesso em 20 de junho de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas: Autores Associados: Florianópolis: UFSC, 2001.

SOARES, C. L. **Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas.** In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). *Corpo e história*. p. 109-129. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

VARGAS, Â. Movimento e gestualidade: a fala simbólica do corpo social. **Revista do CONFEF**. Florianópolis, n. 1. p. 29-32, dez. 2001.

VIANA, J. M. M. O corpo tetradimensional: uma proposta paradigmática. **Revista Motrivivência**. Florianópolis: n.3, p. 45-51, janeiro, 1990.

VIGARELLO, G. O corpo inscrito na história: imagens de um “arquivo vivo”. Entrevista realizada em Paris, em 10 de fevereiro de 2000. **Revista Projeto História**, São Paulo, p. 225-236, nov. 2000.

#### **Como citar este artigo:**

ZOBOLI, Fabio; LAMAR, Adolfo Ramos. O lugar do corpo na escola: uma leitura a partir de Bourdieu e Foucault. *Fronteiras da Educação*, Recife, v. 1, n. 1, jun. 2013. ISSN 2237-9703. Disponível em:  
<<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/frenteiras/article/view/5>>.  
Acesso em: 14 Jun. 2013.