



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA
Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE)

JOICE REJANE PARDO MAURELL

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS
ACERCA DOS CORPOS A PARTIR DOS CADERNOS DE CHAMADA**

RIO GRANDE/FURG

-2011-

JOICE REJANE PARDO MAURELL

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS
ACERCA DOS CORPOS A PARTIR DOS CADERNOS DE CHAMADA**

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Méri Rosane Santos da Silva

RIO GRANDE/FURG

- 2011-

C957f	Maurell, Joice Rejane Pardo A Educação Ambiental e a produção de enunciados acerca dos corpos a partir dos cadernos de chamada/ Joice Rejane Pardo Maurell; orientação da Profª Drª Méri Rosane Santos da Silva. - 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental. 1. Educação Ambiental 2. Corpo 3. Enunciados 4. Cadernos de chamada 5. Séries iniciais I. Silva, Méri Rosane Santos da II. Título. CDU: 504:37
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Joice Rejane Pardo Maurell

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS ACERCA DOS
CORPOS A PARTIR DOS CADERNOS DE CHAMADA**

Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG

Rio Grande, 30 de setembro de 2011.

Profa. Dra. Meri Rosane Santos da Silva - FURG

Profa. Dra. Carla Gonçalves Rodrigues – UFPEL

Prof. Dr. Humberto Calloni – FURG

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus filhos – Vítor, Igor e André – por tudo que eles representam na minha existência, pelo amor que se renova todos os dias, a cada descoberta e pelo presente, que é tê-los na minha vida. Se hoje estou aqui é porque depois deles me reinventei como mulher e educadora. Por eles, ousei o retorno aos meios acadêmicos, as noites sem dormir, as horas de leitura e escrita. Por vezes os sacrifiquei com tudo isso!!!!

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora Meri, pela paciência entre tantos textos lidos e reescritos, grande parceira dessa caminhada.

A minha mãe Solange Pardo, pelo amor incondicional e inspiração.

Ao meu marido Emerson Maurell, pela parceria na vida e aos meus filhos que são a razão de todas as conquistas.

A minha irmã Jocelim Pardo e sua família, simplesmente, por existirem na minha vida.

Ao meu pai querido, em memória.

Pessoas amadas como Caubi e Jurema, que partiram recentemente e deixaram saudades.

Faço referência a todos que me apoiaram nessa caminhada, e não foram poucos, familiares, amigos e colegas de trabalho.

A minha amiga Luciana Vega, colega na Pedagogia e companheira na Educação Ambiental, ao feliz encontro/ reencontro de borboletas em metamorfose.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal, nas figuras de seus professores, funcionários e alunos.

Aos amigos e familiares que entenderam meus períodos de ausência.

Aos meus alunos do PROMEJA que me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor.

A Sabedoria do Corpo

*Tu dizes «eu» e orgulhas-te desta palavra.
Mas há qualquer coisa de maior, em que
te recusas a aceditar, é o teu corpo e a
sua grande razão; ele não diz Eu, mas
procede como Eu.
Aquilo que a inteligência pressente, aquilo
que o espírito reconhece nunca em si tem
o seu fim. Mas a inteligência e o espírito
quereriam convencer-te que são o fim de
todas as coisas; tal é a sua soberba.
Inteligência e espírito não passam de
instrumentos e de brinquedos; o Em si
está situado para além deles. O Em si
informa-se também pelos olhos dos
sentidos, ouve também pelos ouvidos do
espírito.
O Em si está sempre à escuta, alerta;
compara, submete; conquista, destrói.
Reina, e é também soberano do Eu.
Por detrás dos teus pensamentos e dos
teus sentimentos, meu irmão, há um
senhor poderoso, um sábio desconhecido:
chama-se o Em si. Habita no teu corpo, é
o teu corpo.
Há mais razão no teu corpo do que na
própria essência da tua sabedoria. E
quem sabe por que é que o teu corpo
necessita da essência da tua sabedoria?*

*Friedrich Nietzsche, in 'Assim Falava
Zaratustra'*

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, PPGEA – FURG, em nível de mestrado, linha de pesquisa de ensino e formação de educadores. A pesquisa teve como *corpus* de análise os cadernos de chamada de 1ª série, da década de 80, de uma escola pública estadual do município de Rio Grande – RS. O objetivo do processo investigativo foi extrair descrições de conteúdos associadas ao corpo dos cadernos de chamada, assumindo-as como enunciações e identificar seus atravessamentos, na tentativa de fazer que emergisse o processo de produção de alguns enunciados acerca dos corpos, que aparecem como efeito de verdade, naquele ambiente educativo. Nesse sentido, a pesquisa moveu-se pela seguinte pergunta: *como se produziram discursivamente, alguns enunciados acerca dos corpos, associados aos conteúdos registrados nos cadernos de chamada, das professoras de 1ª série?* Metodologicamente, o processo investigativo orientou-se em algumas ferramentas da análise enunciativa, de referencial foucaultiano, assumindo os cadernos de chamada como monumentos e as enunciações como *coisas* ditas ou escritas e em condição de visibilidade. Para delimitar quais os conteúdos associados ao corpo, seriam transcritos como enunciações, optei por alguns recortes, considerando os órgãos dos sentidos (mão, olho, nariz, ouvido e boca), o corpo em movimento e/ou útil (exercícios/atividades físicas e a utilização dos órgãos do sentido), o corpo investido e/ou higienizado (disciplina, moral e hábitos de higiene e prevenção de doenças). A presente pesquisa, na área da educação ambiental, assumiu a escola como um ambiente educativo, que cerca e envolve os corpos com o objetivo de promover aprendizagens. O trabalho com os dados se deteve, num primeiro momento, a mostrar porque os cadernos de chamada das professoras são assumidos como *coisas* da escola para, depois de transcrever as enunciações, apresentar dois enunciados que emergiram entre os registros – o higienismo e a psicomotricidade. Foi dialogando com o que se convencionou chamar de conhecimentos próprios desses estudos, que o referencial teórico da pesquisa foi sendo construído e que o conceito utilizado no processo de análise emergiu – a disciplina. O referido conceito, trabalhado por Foucault, apresenta-se com grande potencial de análise, porque ao trabalhar com os enunciados e os elementos próprios desses estudos, identifiquei os instrumentos do poder disciplinar em operação nos ambientes educativos - observando e/ou classificando, comparando e/ou normalizando, segundo padrões culturais e sociais, cotidianamente produzidos.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Corpo. Enunciados. Cadernos de Chamada. Séries Iniciais.

ABSTRAT

This paper presents the results of an investigation carried out in the Graduate Program in Environmental Education, PPGE - FURG, level master degree, in the line of education research and teacher education. The study had the *corpus* of analyze the books called from first grade in one public school, in the 80's, in Rio Grande - RS. The purpose of the investigation process was to extract descriptions associated with the body in the books called, taking them as enunciations and identified their crossings, trying to make the production process emerged a few statements about their bodies, which appear as the effect of thru, in that educational environment. In this sense, the research moved by the question: how is discursively produced, some statements about the bodies, associated with the recorded contents in the books call, the teachers of first grade? Methodologically, the research process was guided in some enunciative analysis tools, using the Foucaultian's referential, assuming the books called as monuments and enunciations as things spoken or written and condition of visibility. To define what contents associated with the body, such statement were transcribed, I chose some parts, considering the sense organs (hand, eye, ear, nose and mouth), the body moving and / or useful (exercises / physical activities and use of sense organs), the body invested and / or sanitized (discipline, morals and habits of hygiene and disease prevention). This research, in the environmental education area, took over the school as an educational environment, which surrounds and engages the bodies with the aim to promote learning. In working with the data, at first, to show why the books called the teachers were assumed to be things for the school, after transcribing the statement, enunciations that have emerged between two records - the hygienic and psychomotor. It was spoken by own knowledge of these studies, the theoretical framework of the research was being built and that the concept used in the analysis process emerged - the discipline. This concept worked for Foucault, is presented with great potential for analysis, because when working with the claims and the elements characteristic of these studies have identified the instruments of disciplinary power in operation in educational settings - watching and / or classifying, comparing and / or normalizing, according to cultural and social patterns, produced daily.

Keywords: Environmental Education. Body. Utterances. Notebooks Call. Initial Series.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Caderno F, 1982.....	50
Capa dos cadernos, década de 80.....	52
Caderno G, 1982.....	54
Caderno F, 1982.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA.....	14
2 CAMINHADA TEÓRICO/METODOLÓGICA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.	24
2.1 A racionalidade moderna	24
<i>2.1.1 Conhecimento científico, razão e verdade.....</i>	<i>25</i>
<i>2.1.2 Da razão à racionalidade, um desdobramento possível.....</i>	<i>29</i>
2.2 .Situando o corpo no pensamento moderno.....	31
<i>2.2.1 Corpos cercados e/ou envolvidos no ambiente educativo.....</i>	<i>34</i>
2.3 Ferramentas Metodológicas	38
3 AS ‘COISAS’ DA ESCOLA E OS ENUNCIADOS.....	47
3.1 O livro de controle: algumas considerações	52
3.2 Na emergência do enunciado da psicomotricidade: o que as enunciações me disseram.....	55
<i>3.2.1 O esquema corporal e a produção de uma ‘infância verdade’.....</i>	<i>57</i>
<i>3.2.2 Coordenação motora e os órgãos dos sentidos.....</i>	<i>61</i>
<i>3.2.3 A orientação espacial e a disciplinarização dos corpos nos ambientes educativos.....</i>	<i>64</i>
<i>3.2.4 A educação psicomotora e o movimento como instrumento pedagógico.....</i>	<i>65</i>
<i>3.2.5 E agora, o que pode esse corpo?.....</i>	<i>69</i>
3.3 A presença do higienismo nas enunciações.....	70
<i>3.3.1 O discurso higienista da educação brasileira no século XX: alguns deslocamentos.....</i>	<i>72</i>
<i>3.3.2 Saberes médicos: indivíduo (infantil), família e sociedade.....</i>	<i>76</i>
3.4 A coexistência dos dois enunciados na educação física.....	80

O QUE AS ENUNCIAÇÕES ME DISSERAM.....	81
REFERÊNCIAS.....	86

INTRODUÇÃO

*O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo.
(Michel Foucault)*

Há muito tempo que o corpo me provocava, antes mesmo de entrar na graduação, como secretária, já procurava as crianças no pátio da escola, talvez a pedagogia tenha me indicado que a ausência das mesmas realmente era preocupante, a especialização me mostrou que essas percepções poderiam tornar-se um objeto de pesquisa, mas só no mestrado entendi que são apenas atravessamentos que sofremos a todo o momento, alguns viram realmente problema de pesquisa – como o corpo – outros se transformam em alguns questionamentos que nos movem, mas permanecem como questionamento pela vida inteira. Nunca foi minha intenção dar conta de tudo que me atravessa!

Sendo assim, essa dissertação apresenta um movimento de análise acerca da pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação Ambiental – PPGEA/FURG. A referida investigação teve como objeto de pesquisa (o corpo), como lócus investigativo (a escola), e como *corpus* de análise (os conteúdos descritos nos cadernos de chamada de 1ª série, da década de 80). O objetivo da pesquisa foi transcrever as enunciações associadas ao corpo, de todos os cadernos de chamada da década e série acima citadas, de uma escola pública estadual do município de Rio Grande - RS, com a finalidade de extrair enunciados que manifestassem como os mesmos são produzidos, com efeito de verdade, nesse ambiente educativo.

O presente texto está organizado em três partes teóricas, sendo que na primeira apresento os atravessamentos que me convidaram a fazer pesquisa, assim como as provocações em relação ao corpo, considerando minha trajetória enquanto discente, docente e secretária de escola. Na segunda parte, indico como a investigação foi organizada e os caminhos metodológicos percorridos, aproximando o conceito de razão associada ao corpo, na escola; a minha perspectiva teórica, de viés pós-estruturalista; o conceito de racionalidade; as concepções de corpo a partir da modernidade e os conceitos metodológicos que me ajudaram a pensar o *corpus* de análise.

Ainda sobre os caminhos metodológicos, assumo que os dados me indicaram a possibilidade trabalhar com algumas ferramentas da análise enunciativa, inspirada nos escritos de Michel Foucault, ou seja, com os conceitos de enunciação, enunciado e discurso, entendendo-os como suporte teórico-metodológico da presente pesquisa. Concluindo as escolhas metodológicas, dedico-me em localizar a pesquisa na área de Educação Ambiental e na linha de pesquisa de ensino e formação de educadores, na perspectiva de entender - o corpo, a escola e o ambiente – como conceitos que estão em relação. Assim, assumo a escola como um ambiente educativo e suspeito que os corpos produzidos pelas enunciações dos cadernos de chamada da década de 80, dão elementos para pensar a Educação Ambiental. Digo isso porque se ambiente cerca e envolve os corpos, permeado por relações culturais e sociais, mas a educação é a instância que os produz, cabe a nós, educadores ambientais, desconfiar dos enunciados associados ao corpo, que ali são produzidos.

Para a presente pesquisa, defini como corpus de análise¹, os registros de conteúdos, descritos em vinte e três cadernos de chamada das professoras² da 1ª série da década de 80, especificamente até o ano de 1986, visto que posteriores a esse período nenhum caderno apresentou registro de conteúdos. De forma mais específica, é necessário dizer que ao manusear o material empírico da pesquisa identifiquei trinta e dois cadernos de chamada entre os anos de 1981 e 1989, sendo que não foi encontrado nenhum caderno do ano de 1987. Referente aos anos letivos de 1988 e 1989, a escola tem sete cadernos de 1ª série arquivados, porém, sem registros de conteúdos, apresentando apenas o nome dos alunos, da professora, notas e registro de frequência. Sendo assim, restaram vinte e cinco cadernos, dos quais dois foram desconsiderados por não apresentarem conteúdos associados ao

¹ Para situar os documentos, fazem-se necessárias duas informações: primeiramente, que escolhi os registros dos cadernos de chamada de 1ª série, porque, na década de 80, essa representava o período inicial de alfabetização no ensino fundamental, sendo que a nomenclatura utilizada para organizar os tempos escolares, estabelecida pela LDB (Lei das diretrizes e Bases da Educação Brasileira) 5692/71, era a organização por séries. A segunda informação é em relação ao recorte temporal, que ficou estabelecido como a década de 80, porque, embora a escola pesquisada tenha entrado em funcionamento no ano de 1946, os documentos necessários para a descrição dos registros só foram organizados a partir de 1981, ou seja, existem cadernos de chamada anteriores a este período, mas muitos foram extraviados.

² Estou me referindo às professoras no gênero feminino, porque segundo consta nos registros, a escola pesquisada nunca teve um professor homem como regente de turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, portanto não há registros de homens entre os cadernos de chamada.

corpo. Com esses recortes, defini o *corpus* de análise que apresento no texto, ou seja, os vinte e três cadernos de chamada nos quais me debrucei na tentativa de extrair enunciações sobre o corpo.

Contextualizando o ambiente educativo no qual realizei a pesquisa, torna-se necessário dizer que a instituição está localizada na zona central da cidade, mas que a mesma sempre recebeu estudantes de todos os bairros, até porque o objetivo da instituição foi atender os filhos dos funcionários da fábrica Rheingantz. Segundo dados disponíveis no histórico da escola, na década de 80, houve a ampliação do atendimento a comunidade local, sendo que até 1984 a escola recebia alunos de Jardim a 5ª série – com cerca de quatrocentos e cinquenta matrículas - e a partir de 1985, foi inserida uma nova série a cada ano letivo – totalizando em 1989, cerca de novecentos e oitenta alunos regularmente matriculados, da creche a 8ª série.

O meu vínculo com esse ambiente constituiu-se de forma bastante sólida, visto que nele estou inserida como secretária de escola há dezoito anos. A condição profissional de secretária, que me fez vivenciar o cotidiano escolar e trabalhar diretamente com os escritos daquele ambiente, justifica a minha escolha por documentos, primeiramente provocada pelos planos de estudo e depois quando fiz a opção pelos conteúdos associados ao corpo que emergiam dos cadernos de chamada.

Na terceira parte do texto, detenho-me a mostrar porque estou chamando os cadernos de chamada das professoras de ‘coisas’ da escola e, nos subtítulos dessa seção, ao transcrever as enunciações da 1ª série da década de 80, analiso dois enunciados que ativam os discursos nesse ambiente educativo: o higienismo e a psicomotricidade. Os mesmos foram abordados de forma fragmentada para viabilizar a descrição e a análise das enunciações e foi dialogando com o que se convencionou chamar de conhecimentos próprios da psicomotricidade e do higienismo, que o conceito de análise emergiu. O conceito de disciplina, trabalhado por Foucault, especialmente na obra *Vigiar e Punir* (1975), apresentou-se como uma tecnologia que a partir de instrumentos como vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame, encarregou-se da produção dos corpos nesse ambiente educativo, enquanto constituía enunciados sobre os corpos, materializados nas enunciações.

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

O objeto dessa pesquisa é um encontro de muitas provocações que foram sendo produzidas, enquanto trabalhadora em educação, como aluna do curso de Pedagogia - FURG e posteriormente como aluna do curso de Especialização em Educação Física Escolar – FURG. Pensar o corpo nesses lugares foi me constituindo como professora-pesquisadora, mais especificamente, num primeiro momento, movida pelo que entendia como a negação dos corpos na escola.

Quando ingressei no curso de Mestrado em Educação Ambiental, na linha de pesquisa de Ensino e Formação de Educadores, o corpo já era o meu objeto de pesquisa. A negação desse mesmo corpo na escola era o meu problema e com esse objetivo as escolhas teóricas e metodológicas começaram a ser esboçadas. O que me movia, naquele momento, era desconfiar que, por algum motivo, os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, negligenciavam o corpo nas suas práticas pedagógicas. Aos poucos, fui suspeitando que não se trata de uma negligência, mas de formas particulares de perceber esse corpo na escola.

Considerar a negação do corpo nesse ambiente era uma das hipóteses para o problema que me propunha a investigar, mas, de antemão, conhecia a resposta para essa questão, ou seja, a partir de indagações que me fazia nos dezoito anos que observei as salas, o pátio e os corredores; a resposta para essa questão era reconhecer que os alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental não desenvolviam atividades pedagógicas que privilegiassem o corpo.

Nesse primeiro momento, em que apesar de ter definido o objeto, tentava sistematizar a problemática e os objetivos da pesquisa, a negação do corpo na escola e a presença ou ausência das crianças no pátio, estavam na minha concepção, profundamente imbricados. Comecei, assim, a pensar que poderia investigar esse problema de pesquisa fazendo observações empíricas no pátio daquela instituição educativa, com o objetivo de anotar no meu diário de campo³

³ No que se refere à idéia de registros dos dados através do Diário de Campo, Minayo et al. (1994, p. 63) destacam que esse é um instrumento de apoio no qual o pesquisador pode recorrer em qualquer momento da rotina do trabalho realizado. Nele diariamente podem ser registrados as percepções, angústias, questionamentos e informações obtidas através da utilização de técnicas informais, sem o uso do gravador.

quais professoras levavam os seus alunos para aquele ambiente durante a semana. Posteriormente, fazia entrevistas abertas com as mesmas, convidando-as a relatar as práticas realizadas.

Imersões no campo foram feitas no primeiro momento da investigação, mas nunca registrei a presença das professoras e alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, durante as minhas observações, salvo os quinze minutos do recreio ou nos minutos finais do dia letivo, quando algumas professoras, em dias intercalados, desciam e deixavam os alunos brincar livremente. A premissa que os alunos daquela fase de escolarização, não ou pouco freqüentavam o pátio, foi definida a partir de observações, mas a suspeita que esse dado poderia não ser significativo para realizar a análise, deu-se no momento que percebi que o fato das professoras não trabalharem com seus alunos no pátio, não me dava condições para afirmar que o corpo era negligenciado na escola.

Aos poucos fui percebendo que essas observações não davam conta de responder as minhas inquietações e que entrevistar as professoras para analisar se as práticas relatadas correspondiam ao trabalho realizado no pátio, não era nem mesmo relevante para responder a pergunta que começava a emergir e que, numa primeira delimitação, ficou definida: qual o espaço do corpo na escola?

Ao problematizar o espaço do corpo, comecei a perceber que não poderia me referir à delimitação materializada dos lugares da escola, como: pátios, salas, quadras, bibliotecas, entre outros, como referência para análise, mas como um espaço de efetiva emergência, de atuação, de visibilidades, de colocar os conhecimentos produzidos sobre o corpo em operação, com toda a sua positividade. Entendendo o conceito de positividade “no sentido do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal e não julgado a partir de um saber posterior e superior” (FOUCAULT, 2008, p. VII). A partir das produções foucaultianas, estou assumindo a expressão positivo no sentido de produzir alguma coisa e não de marcar a oposição com o negativo ou de estabelecer juízo de valores.

Partindo das minhas vivências como secretária, lembrei que as professoras recebem as orientações sobre os conteúdos que devem ser trabalhados em cada série, a partir da leitura dos Planos de Estudos⁴ da escola e, com isso, comecei a

⁴ Planos de Estudos são documentos produzidos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, respeitando a LBD – Lei de Diretrizes e

suspeitar que o espaço do corpo naquela instituição educativa poderia ser delimitado por documentos muito específicos. Para dar conta dessa nova inquietação, fiz uma leitura dos Planos de Estudos e percebi duas especificidades: primeiramente, que o corpo aparecia em poucos tópicos e ainda que esta temática perdia gradativamente o seu espaço de emergência, entre a 1ª e a 4ª série. Identifiquei também que os Planos de Estudos apresentavam apenas uma lista de conteúdos que deveriam ser trabalhados, sem nenhuma orientação das práticas pedagógicas necessárias para tal tarefa. Nesse momento, eles ainda me provocavam, mesmo porque percebia nos documentos a potencialidade de anunciar o que é feito cotidianamente na escola.

Aqui cabe um comentário, pois foi nesse momento que iniciei a operação de delimitar as coisas do corpo nessa pesquisa, ou seja, comecei a pensar quando a indicação de um conteúdo poderia estar associada a elementos corporais. A primeira escolha feita foi considerar os conteúdos que apresentassem a palavra corpo ou as suas variações⁵, aqueles listados por tópicos, que tinham como objetivo apresentar os conhecimentos que precisavam ser ‘transmitidos’ ao estudante. Esses conteúdos, indicados nos Planos de Estudos, apresentavam a palavra corpo ou suas variações em situações bem específicas: na 1ª série com *esquema corporal*; na 2ª *reconhecer as partes, função e necessidades do corpo humano*; na 3ª série com *utilização da água no corpo do homem* e na 4ª série com *os aparelhos do corpo humano e as suas funções na manutenção da vida* (PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA MEDIANEIRA, 2001).

Assumo aqui que o contato com os Planos de Estudos foi construtivo dentro da pesquisa, pois me ajudou a fazer escolhas como a delimitação dos conteúdos associados ao corpo que constituíram o material de análise na dissertação. Nesse sentido, também é necessário assumir que o trabalho com os dados não se limitou a descrever e analisar apenas os conteúdos que apresentassem a palavra corpo e suas variações, mas ousou fazer um alargamento dessa fronteira, considerando os elementos associados a ele, ou seja, os órgãos dos sentidos (mão, olho, nariz,

Bases para a Educação Brasileira – e são construídos com a participação dos professores da escola, em reuniões pedagógicas. Esse documento indica os conteúdos que devem ser trabalhados em cada fase de escolarização, sendo entregue aos professores no primeiro momento da sua inserção na instituição. Na escola pesquisada, depois de construídos os Planos de Estudos passaram por um longo período de vigência sem alterações.

⁵ Estou chamando de variações da palavra corpo, as expressões: corporal, corpóreas e corporais.

ouvido e boca), o corpo em movimento e/ou útil (exercícios/atividades físicas e a utilização dos órgãos do sentido), o corpo investido e/ou higienizado (disciplina, moral e hábitos de higiene e prevenção de doenças).

Ainda provocada pelos Planos de Estudos, comecei a desconfiar que o espaço do corpo naquela escola estivesse associado à produção de verdades sobre esse mesmo corpo em alguns documentos, principalmente, quando estes elencavam os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos. Apesar disso, não estava interessada em fazer uma análise dos Planos de Estudos, pois não percebia estes como o *corpus* da minha investigação e apesar de considerar que estes documentos acionavam a elaboração de muitos outros, buscava trabalhar com registros que manifestassem como os conhecimentos sobre o corpo são colocados em funcionamento na escola, algo que circulasse pelos ambientes e que fosse produzido pelas professoras, individualmente.

Foi assim que me aproximei dos cadernos de chamada das professoras e, a partir deles, consegui sistematizar uma nova pergunta para a minha investigação: como se produziram discursivamente algumas verdades sobre o corpo, associadas aos conteúdos registrados nos cadernos de chamada das professoras? Com essa pergunta, a trajetória da pesquisa começou a ser construída, na perspectiva de desconfiar que as 'verdades' sobre o corpo, produzidas nessas instituições educativas, são enunciados de discursos, entendendo, a partir de Veiga - Neto (2007), que os discursos não 'descobrem' a verdades do mundo, mas as inventam.

Os enunciados buscam, assim, estabelecer efeitos de verdade e não surgem de forma aleatória, mas estão sempre atravessados por discursos e povoados por outros enunciados. Além disso, a sua existência não é dada a interpretações e sim a descrição e análise dos ditos, nem sempre materializados na escrita de palavras. No caso da escola, podemos considerar como enunciados os horários, a disposição das salas, dos móveis, do pátio, a formação dos professores, o acesso a biblioteca e laboratórios, assim como os documentos efetivamente escritos, nos quais me debrucei nessa pesquisa, com o objetivo extrair enunciações.

Por sua vez, as enunciações são a forma materializada em que os discursos se manifestam, ou seja, configuram-se no que foi efetivamente dito ou escrito, sendo que os enunciados aparecem na transversalidade das mesmas, como uma matriz de sentido. Sendo assim, assumirei as enunciações nessa pesquisa sempre no sentido

de analisar a materialidade dos registros escritos, partindo do pressuposto que eles estão em funcionamento e em condições de produção, ou seja, as enunciações não remetem à verdade, mas a seus efeitos e/ou condições e possibilidades de se dizer alguma coisa a partir da produção de sua visibilidade, neste caso, àquelas materializadas nos cadernos de chamada. Sobre o conceito de enunciação Foucault acrescenta que,

a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir. Essa singularidade, entretanto, deixa passar um certo número de constantes – gramaticais, semânticas e lógicas – pelas quais se pode, neutralizando o momento da enunciação e as coordenadas que o individualizam, reconhecer a forma geral de uma frase, de uma significação, de uma proposição (FOUCAULT, 2009, p. 114).

Sendo assim, a partir de uma nova pergunta que emergiu na pesquisa, apoiada nas delimitações feitas anteriormente sobre os elementos associados ao corpo e no conceito da enunciação, comecei a trilhar os primeiros passos do que poderia se transformar nos caminhos metodológicos da presente investigação. Nesse momento, entendia que os conteúdos associados ao corpo, extraídos dos cadernos de chamada, seriam as enunciações nas quais me debruçaria para realizar esta pesquisa.

Depois de alguns deslocamentos de caráter conceitual a pergunta abaixo descrita, ficou definida da seguinte forma: como se produziram discursivamente, alguns enunciados acerca dos corpos, associados aos conteúdos registrados nos cadernos de chamada das professoras?

Para tentar responder essa pergunta, foi determinante suspeitar sobre a existência de uma produção de enunciados sobre o corpo dos indivíduos na escola, associados a alguns efeitos de verdade que estabelecem a sua capacidade de aprender, de movimentar-se, de sobreviver, de conhecer-se e de relacionar-se com o outro e com mundo. Não cabe aqui analisar se esses enunciados são ‘realmente’ verdadeiros, mas problematizar a sua produção na escola e suspeitar da possibilidade de estarem atravessados por saberes específicos, que provavelmente estão apoiados numa forma de pensar que foi instituída quase hegemonicamente na modernidade, a racionalidade científica.

Estou me referindo à modernidade, a partir dos estudos de Henning (2007, p.167), como o local privilegiado em que saem de cena os mitos, as religiões, a filosofia e o homem assume como personagem principal, numa época em que o

advento da ciência, através de suas mãos, toma e constitui-se no regime de verdade, corporificado através das metanarrativas fortalecedoras de um único saber legítimo, o científico.

Desconfiando que o caderno de chamada é um entre alguns documentos da escola encarregados de fazer os saberes produzidos pela ciência entrarem em circulação, optei pelos mesmos por duas razões: primeiramente, porque o acesso aos mesmos é sempre restrito, eles não estão acessíveis a quem deseja analisá-los e, uma vez guardados no arquivo passivo, o acesso aos cadernos torna-se ainda mais restrito. A segunda razão deve-se ao fato que, como secretária da escola, sou responsável pelo arquivamento dos cadernos no passivo, mas, no início, isso era só mais uma entre as minhas funções, porém, enquanto me apropriava das discussões acerca do meu referencial teórico, a tranquilidade diante dos cadernos de chamada já não era a mesma.

O que tirou a minha tranquilidade foi desconfiar que os cadernos e suas enunciações produziram e produzem enunciados e corpos. Faço essa reflexão porque, por mais que as práticas escolares sejam atravessadas por discursos que entram na escola – tais como o discurso jurídico, médico, religioso, midiático, entre outros –, alguns para regulamentá-la, a condição de visibilidade dos cadernos não pode ser desconsiderada, pois a cada enunciação escrita, formas de investir sobre o corpo não são apenas registradas, mas produzidas. Falo isso porque entendo que a linguagem, seja ela escrita ou falada, não é apenas uma representação ou narrativa dos fatos, mas a própria produção dos mesmos, enquanto prática.

Ainda sobre os cadernos de chamada, quando pensei em utilizá-los, lembrei desse material no meu processo de escolarização, entre as décadas de 70 e 80, do fascínio que os mesmos me provocavam, pois, para mim, ali os professores registravam coisas secretas, jamais reveladas e nunca acessíveis aos alunos. Depois, como professora, no final da década de 80, eles me foram entregues como documentos a serem preenchidos e, assim, os cadernos assumiram outro sentido. Falo que eles assumiram um novo sentido, porque, por vezes, me sentia regulada pelos mesmos e sobrecarregada em meio a tantas tarefas – preparar material, atender os alunos, dar conta dos conteúdos, manter a disciplina, avaliar – e ainda registrar todas essas ações.

Depois de definir os cadernos de chamada como meu *corpus* de análise, outras escolhas precisavam ser feitas como: que cadernos? De quais professores? Em que período? Como pedagoga, licenciada para os Anos Iniciais, optei por analisar apenas os cadernos de 1ª série e depois da primeira leitura dos documentos, percebi que o material estava organizado por ano letivo, a partir da década de 80, e que todas as docentes que trabalhavam nas Séries Iniciais, naquele período, eram mulheres. Quanto às escolhas feitas até aqui, torna-se necessário dizer que, decerto a década de 80 não foi escolhida como um recorte aleatório, pois nesse período passei pelos três níveis de ensino – 1º grau, 2º grau e acadêmico – e isso faz com que ele me provoque para a prática de pesquisa. Aliado a isso, dentro do curso de Pedagogia, realizei algumas investigações documentais sobre a educação na década de 80, utilizando como corpus a Revista Nova Escola. Sendo assim, retomar alguns questionamentos que continuaram me convidando a fazer pesquisa quando finalizei o trabalho na graduação, configura-se como um pretensioso desafio a ser enfrentado no mestrado.

Nesse sentido, retomando alguns questionamentos sobre a educação na década de 80, agora, assumindo o corpo como objeto e os cadernos de chamada como *corpus* de análise, anuncio aqui a opção teórico-metodológica de tomá-los como monumentos e isso significa abrir mão dos registros como instrumentos de uma história ‘verdadeira’, como uma memória ou rastro, para assumi-los na perspectiva de entender como foi possível dizer isso naquele momento. Sobre verdade, Foucault acrescenta que

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” da verdade, isto é, os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que tem a função de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Entendendo a verdade como produzida nesse mundo e mais especificamente estabelecida em cada sociedade pelos discursos que ela faz funcionar como verdadeiros, cabe perguntar-se: então o que seria, segundo Foucault, olhar para os documentos como monumentos? Seria considerar que eles falam por si, ou seja, ver os documentos como monumentos significa interrogar a linguagem, o que foi efetivamente dito, sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Segundo Fischer

(2001), “seria simplesmente perguntar de que forma a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado, [...] mapear os ditos sem a preocupação com espaços em branco”. Essa tarefa metodológica consiste basicamente em operar sobre os documentos, desde o seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros monumentos.

Passar a olhar os cadernos como monumentos só foi possível a partir das leituras, de referencial pós-estruturalista, especialmente inspiradas em Michel Foucault, que me foram apresentadas em algumas disciplinas do mestrado e na convivência com o meu grupo de pesquisa⁶. Essas leituras passaram a abalar as minhas certezas, criando outras possibilidades de análise em relação ao meu objeto de pesquisa – o corpo. Para situar a perspectiva pós-estruturalista, cabe salientar, que nela os conceitos não são fixos, todo o processo de construção começa pela desconstrução de verdades, nada é dado ou está pronto para acessar, natural ou tranquilo, pois o chão não é mais tão sólido, ele se abriu. Falo isso porque já nas primeiras leituras do referencial acima citado, expressões como: verdade, discurso e realidade, que para mim eram tão óbvias, ou seja, estavam dadas ao entendimento, passaram a ser consideradas a partir das condições de sua produção.

Ao fazer minhas primeiras escolhas metodológicas, torna-se relevante salientar que o processo investigativo não buscou problematizar um tema específico relacionado ao corpo na escola. A pesquisa entregou-se ao desafio de manusear os registros, na tentativa de perceber as coisas ditas e nelas fazer uma análise no nível das enunciações, ou seja, analisar o que foi efetivamente dito e suas relações. Concordando com Fischer (2001), entendo que as coisas ditas “são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (p. 199).

Com esse objetivo, me propus a olhar para os registros de conteúdos dos cadernos de chamada como enunciações, relacionadas ou em forma de dispersão, associados a inúmeras práticas escolares, desconfiando que ambos – enunciações e práticas – produzem enunciados sobre o corpo na escola. Para essa pesquisa,

⁶ Grupo de pesquisa Sexualidade e Escola (Linha de Pesquisa - estudos da corporeidade) CNPQ - Desenvolve atividades de pesquisa, de ensino e de extensão na área da Corporeidade Humana, com o objetivo de incentivar a construção e a troca de saberes e de conhecimentos no campo da educação e da educação física, além de promover eventos e publicações científicas e culturais.

concordando com Fischer (2002), assumo que as enunciações não são realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertadas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que ‘realmente’ diriam os registros. Na contramão dessa ideia, percebo que as enunciações são atravessadas por enunciados e, sendo assim, precisam ser complexificadas e multiplicadas, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionadas. Concordando com Fischer,

Em síntese, haveria dois modos de fazer isso: associando os ditos a determinadas práticas, a modos concretos e vivos de funcionamento, circulação e produção dos discursos; e correlacionando os enunciados a outros, do mesmo campo ou campos distintos (2002, p. 52).

A proposta seria, dialogando com Foucault (2009), colocar o sujeito das enunciações em relação ao campo enunciativo que ele faz referência, entendendo que o conceito refere-se ao domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa, ou seja, em que surgem as enunciações como frases, fragmentos de frases, citações por tópicos, proposições, entre outras e essa função, em vez de dar um ‘sentido’ a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar identidade, aloja-as em um espaço que são consideradas, utilizadas e repetidas (p. 120). Mas as enunciações só podem existir e são suscetíveis da análise na medida em que as frases tenham sido ‘enunciadas’; em outros termos, “na medida em que se desenrolem em um campo enunciativo que permita que elas se sucedam, se ordenem, coexistam e desempenhem um papel umas em relação às outras” (FOUCAULT, 2009, p.112).

Nesse sentido, penso que não importa quem é o sujeito, mas o lugar de onde ele está falando ou colocar as enunciações em relação aos diferentes enunciados. Segundo Foucault,

o sujeito das enunciações é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como se modificar a cada uma (2009, p. 107).

Sobre os enunciados e enunciações, dialogando com Foucault (2009), entendo que enquanto uma enunciação pode ser recomeçada ou reevocada, enquanto uma forma (lingüística ou lógica) pode ser reatualizada, o enunciado tem a particularidade de poder ser repetido: mas sempre em condições estritas. Essa materialidade repetível que caracteriza o enunciado, o faz aparecer como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente, destroem (p. 118).

Com essas primeiras aproximações teórico-metodológicas, assumo que trabalhei com as enunciações associadas ao corpo de todos os cadernos de chamada, entre os anos de 1981 e 1989, das professoras que trabalharam em turmas de 1ª série na escola pesquisada. Cabe salientar que depois dos recortes feitos, mesmo levando em conta necessidade de descrever e analisar todo o acervo monumental⁷ que apresentasse conteúdos associados ao corpo, contei com vinte e três cadernos no *corpus* de pesquisa. De forma mais específica, é necessário dizer que ao manusear o material empírico da pesquisa identifiquei trinta e dois cadernos de chamada entre os anos de 1981 e 1989, sendo que referente ao ano de 1987, nenhum foi encontrado. Dos anos letivos de 1988 e 1989, a escola tem os cadernos guardados no seu acervo, porém sem registros de conteúdos, apresentando apenas o nome dos alunos, da professora, notas e registro de frequência.

Convencionei referir-me aos cadernos pelas letras do alfabeto, de 'A' a 'X', por considerar que não importa a identidade do sujeito que está fazendo o registro, mas as posições que ele ocupa ao fazer uma enunciação – mulher, professora, alfabetizadora - e o que as enunciações produzem a partir de sua visibilidade. A descrição e análise dos registros foram centradas nos conteúdos, mas torna-se relevante informar que os cadernos são individuais e que neles estão descritos o nome e idade de todos os alunos matriculados em cada turma, a identificação da professora regente, as quatro notas bimestrais e finais, a frequência dos alunos, além dos conteúdos desenvolvidos diariamente.

⁷ Estou chamando de acervo monumental o currículo que se apresenta materializado na forma escrita, sejam eles cadernos de chamada, Plano de Ensino, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, entre outros. Para esse texto, sempre que utilizar essa expressão estará fazendo referência aos cadernos de chamada da década de 80.

Apoiada no referencial teórico que assumi para essa pesquisa, tentei mostrar como operei com as ferramentas metodológicas por todo o corpo do texto, porém, os conceitos – enunciação, enunciado e discurso - serão aprofundados no próximo capítulo.

2 CAMINHADA TEÓRICA/ METODOLÓGICA E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente capítulo tem o objetivo de buscar fundamentos teóricos que me ajudem a descolonizar algumas verdades, produzidas a partir de muitas vivências em educação, na tentativa de pensar diferente as práticas escolares, ou seja, as ações, mas também os ditos e escritos da escola. Deterei-me também nesse texto, a fazer algumas reflexões acerca do ambiente, da educação ambiental e dos atravessamentos que a produção dos corpos nos ambientes educativos podem trazer, como elementos para pensar esse campo do conhecimento. E ainda, deixar que a partir do primeiro contato com o meu *corpus* de análise, os conceitos metodológicos apareçam e a partir daí sejam cuidadosamente aprofundados, na tentativa de analisar os dados da pesquisa. Nesse sentido, o que aqui apresento é a minha caminhada enquanto me constituía como professora/pesquisadora, buscando fundamentos teórico/metodológicos que viabilizassem e organizassem as minhas idéias, antes mesmo de buscar um contato mais efetivo com as enunciações.

2.1 A racionalidade moderna

A discussão que estou promovendo, sobre as relações entre a razão e o corpo na escola não tem o objetivo de fechar nos conceitos, ou seja, não tem a pretensão de descobrir a raiz epistemológica das palavras - razão e corpo - ou perceber possíveis dualismos⁸, mas assumir a presença desse dualismo nas instituições educativas, para depois desconfiar da negação ou inferiorização do corpo na escola, desencadeada por essa forma de pensar.

Falo isso, porque não há como negar a ausência das crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no pátio da escola pesquisada, nem mesmo que ao manusear os cadernos de chamada, verifica-se que os elementos associados ao corpo não representam dez por cento dos conteúdos conceituais trabalhados, considerando que esses dados foram verificáveis já no primeiro contato com os registros. Apesar de considerar essas visibilidades - ausência no pátio e o baixo

⁸ SANTIN (1998); ARANHA (1996); SILVA (1996).

índice de registros - penso que talvez elas não sejam suficientemente significativas, para sustentar uma suposta negação ou inferiorização do corpo na escola.

Quando falo em dualismo faço referência a uma separação, ou seja, dois elementos que foram historicamente constituídos como pertencentes à mesma ordem, porém em sentidos opostos no discurso filosófico, no caso, o dualismo razão e corpo, presente no pensamento moderno. Entendendo aqui o pensamento moderno por um viés filosófico, ou seja, como um movimento baseado na crença do avanço da consciência, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Filosoficamente falando, essa forma de conceber o mundo começa com o pensamento de Francis Bacon na Inglaterra e de René Descartes na França, mas seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia “crítica” de Emanuel Kant (ARANHA, 1996). Segundo Greenberg (apud PETERS, 2000), Kant foi o primeiro modernista, uma vez que foi o primeiro a criticar o próprio instrumento da crítica, com a ideia de que o avanço do conhecimento exigia que as crenças tradicionais fossem submetidas à operação da crítica.

Pessoalmente, essa percepção dualista foi se produzindo a partir das minhas vivências enquanto estudante, profissional em educação e nas leituras que realizei até o momento, junto com a suspeita que a produção de verdades sobre razão e corpo nos impõe a condição de pensá-los como coisas distintas, supervalorizando a razão. Segundo Santin (2006), “o espaço do corpo na escola foi traçado pelos objetivos que geraram a instituição escolar. Certamente não foram as necessidades corporais que motivaram e inspiraram a construção da escola”. Concordando com o autor, suspeito que a escola nasceu com a exigência de priorizar as questões inteligíveis, de dimensão cognitiva e não corpóreas. Trazer essa discussão para a pesquisa é relevante porque o que me provocou inicialmente, enquanto pesquisadora foi desconfiar que o corpo fosse negligenciado nas práticas pedagógicas escolares.

2.1.1 Conhecimento científico, razão e verdade

Para promover uma reflexão sobre o dualismo do corpo e da razão na escola, me propus a entender: como foi produzida a ideia de que desenvolver a razão é o objetivo primordial da escola? Qual é o espaço do corpo nesse processo?

Desconfiando da impossibilidade de responder essas perguntas pela inexistência, do que de fato, pode representar um dualismo corpo/razão materializado nas práticas e registros, o caminho talvez seja considerar a existência de um discurso sobre a escola, produzindo esse dualismo.

O caminho que utilizo para fazer a reflexão entre o corpo e razão na escola é em primeiro lugar, aproximar o texto do que tem se entendido por ciência e razão na modernidade, para posteriormente explicar como estou assumindo o conceito de racionalidade, a partir do referencial foucaultiano, buscando algumas relações com a produção de verdade sobre o corpo nas instituições educativas.

Estudos históricos têm produzido a idéia, que a ciência tornou-se o caminho único para a verdade apenas na modernidade, pois segundo Aranha (1996), “tanto na Antiguidade como na Idade Média, predominou a concepção de ciência puramente contemplativa, desligada das aplicações do saber, mantendo-se separadas a ciência e a técnica” (p. 106). Para a autora citada acima, no século XVII, acontece uma revolução espiritual, que ao opor a ciência contemplativa a um saber ativo, o homem não se contenta mais em “saber por saber”, como um simples expectador da harmonia do mundo, mas deseja saber para transformar, constituindo a ciência moderna e aprendendo com ela, a partir do suposto desenvolvimento da razão.

Nesse sentido, a razão só se constituiu como forma ‘verdadeira’ de pensar o mundo a partir da instauração da ciência moderna. Essa forma de pensar, que podemos definir como racionalidade científica, naturalizou a ideia que o ser humano é o único que pode desenvolver a razão e mesmo reconhecendo que nem todos os homens são essencialmente racionais, o conceito está relacionado com o que é mais original e definitivo do ser humano. Segundo Santin (1993), “Na compreensão divina de mundo, o homem verdadeiramente humano é aquele que consegue gerir a sua vida dentro dos princípios da espiritualidade”. A dimensão racional está na base do pensamento moderno e privilegia o homem sob os demais seres, pela presença de uma razão. Partindo desses pressupostos, para o pensamento moderno ocidental, o homem que materializa a sua existência no corpo como os outros seres vivos, conta com duas dimensões que o tornam únicos em relação aos outros: a espiritualidade e a racionalidade.

Buscando situar o conceito de razão e corpo na modernidade, encontrei alguns teóricos que apresentam produções nesse sentido. Faz-se necessário salientar que não estou procurando mostrar o ‘verdadeiro’ conceito de razão e de corpo na instauração do pensamento moderno, mas voltar o meu olhar para essas verdades historicamente produzidas, na tentativa de ajudar a pensar a presente pesquisa. O objetivo dessa contextualização foi conhecer o que tem se falado sobre o conceito razão, naquilo que se vincula ao corpo em alguns discursos filosóficos modernos.

Começo essa reflexão a partir da leitura do pensamento de Descartes, que, como racionalista⁹, acreditava na autonomia do pensamento e na ideia de que a razão bem dirigida bastaria para encontrar a verdade. Mesmo centralizando o seu pensamento no uso da razão, segundo Santin (1993), foi Descartes, “com seu princípio ‘eu penso, logo existo’, que inaugurou uma virada nas questões corpóreas. Como ‘cogito’ cartesiano volta à tona a célebre afirmação de que nada está no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos” (p. 52). Essa preocupação com a validade do conhecimento considera o sensível como caminho para capturar os dados da realidade, que serão posteriormente processados pela razão. Nesse sentido, o corpo sensível não foi central no pensamento racional moderno e principalmente no processo de instauração da ciência, mas entendido como um instrumento, como se coubesse ao corpo capturar os dados da realidade e a razão analisá-los de forma confiável. A realidade, para os racionalistas, analisada apenas pela sensibilidade não seria um caminho para compreensão da mesma, pois os sentidos deturpam e distorcem as análises.

Vislumbrando uma nova compreensão das questões corpóreas, segundo Aranha (1996), o pensamento de Locke, na perspectiva empirista¹⁰, enfatizava o papel da experiência sensível que começa e é processada pelo corpo, pois essa corrente filosófica considera a sensibilidade externa (as sensações) e interna (os nossos sentimentos tal como são vividos) como fonte única, direta ou indireta, do conhecimento. A tendência empirista não buscava depreciar a razão, mas privilegiar

⁹ O racionalismo defende a ideia de que só racionalmente podemos chegar às verdades acerca do mundo. Tanto a experiência como a razão são métodos racionais de aquisição de conhecimento, por oposição aos processos místicos, como a fé ou a revelação divina.

¹⁰ Ao contrário do racionalismo, o empirismo enfatiza o papel da experiência do sensível no processo do conhecimento (ARANHA, 1996, p. 106).

a experiência, o sensível, o corporal, subordinando-lhe o trabalho posterior da razão. Nessa perspectiva, seria possível encontrar o conhecimento da realidade a partir da experiência sensorial, da percepção pelo tato, pela visão, pelos ouvidos e por outros sentidos, igualmente confiáveis - percepção que os empiristas concebem como a recepção passiva de impressões.

Segundo Aranha (1996), o adjetivo empírico aplica-se ao que tem origem na experiência (por oposição ao conhecimento racional ou a priori kantiano) e qualifica qualquer doutrina filosófica que admite que o conhecimento humano deduz tanto seus princípios quanto seus objetos ou conteúdos da experiência. Ainda segundo Aranha (1996), nessa corrente filosófica, a experiência corporal é critério ou norma de verdade, considerando-se a palavra experiência no sentido citado acima. A referida autora enfatiza que essa corrente caracteriza-se pela negação do caráter absoluto da verdade ou, ao menos, da verdade acessível ao homem; pelo reconhecimento de que toda verdade pode e deve ser posta à prova, logo, eventualmente modificada, corrigida ou abandonada. Em suma, essa forma empírica de pensar não se opõe à razão a não ser quando a mesma pretenda estabelecer verdades necessárias, que valham em absoluto, de tal forma que seria inútil ou contraditório submetê-la ao controle.

Apesar de considerar os limites da reflexão que venho realizando, visto que muitos outros teóricos poderiam contribuir na empreitada de colocar em xeque a condição de dualismo entre a razão e o corpo no pensamento moderno, encerro provisoriamente esse traçado analítico com o pensamento de Kant, pois, segundo Aranha (1996), o autor foi um dos teóricos que abordou de forma mais efetiva a importância de trabalhar a razão na formação do indivíduo. Henning (2008), nos seus estudos sobre a instauração da ciência moderna, acrescenta que no pensamento kantiano, para chegar ao estatuto de indivíduo portador de uma razão esclarecida¹¹, o ser humano busca alcançar uma situação de maioridade¹², sendo

¹¹ Kant sustenta o entendimento de que através da razão, da consciência e do esclarecimento, o homem se libertará de uma condição menor. Uma condição que nos exige passividade em aceitar a determinação de outros em guiar o nosso uso da razão. A consciência esclarecida faz do sujeito um ser livre, uma condição de vida que somente a partir do uso racional é possível usufruir (HENNING, 2008)

¹² Maioridade, para Kant, é representada pela vontade autônoma, isto é, pela liberdade que permite o uso público da razão como condição para a escolha de qual ação realizar. Neste sentido, a ação autônoma pode ser julgada como moral (Imperativos Categóricos) e amoral (Imperativos Hipotéticos).

que a educação é necessária para a concretização de tal tarefa, pela importância de esclarecer-se, segundo as normas e os princípios sociais. Para Henning (2008), o projeto instaurado pela ciência moderna, adequado ao exercício da razão esclarecida, está em funcionamento a pelo menos três séculos, talvez com outras roupagens, mas em operação inclusive nas práticas escolares.

Torna-se relevante essa reflexão porque nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na modernidade, uma forma de pensar que nunca escondeu sua preocupação com o desenvolvimento do intelecto, via razão. Mesmo assim, suspeito que o projeto educacional escolar, que consiste em transmitir e produzir o conhecimento científico e em formar um ser humano supostamente racional e esclarecido, não desconsiderou o corpo, mas tenta impor um investimento bem delimitado, no sentido de adequá-lo a esta racionalidade moderna.

2.1.2 Da razão à racionalidade, um desdobramento possível

Fazendo um desdobramento na reflexão feita acima, onde foram abordadas algumas formas distintas de pensar a razão e o corpo na base do pensamento moderno, apesar de entender que as mesmas compartilham no pressuposto de relacionar a razão com a 'essência' dos seres humanos e o corpo como caminho para viabilizar a percepção do mundo, extraindo dados da realidade. Anuncio que vou assumir o conceito de razão, tomando como base a perspectiva pós-estruturalista. Essa forma de pensar defende que a Razão não é definida pelo sujeito portador de uma razão autofundada, mas subordinada a um a priori histórico¹³, ou seja, a razão é uma construção histórica que deve suas características às condições da época em que foi desenvolvida e não a uma

O homem em condição de maioridade não abre mão de sua liberdade e de seu entendimento nas decisões a serem tomadas nas práticas de ações relacionadas à sua vida (ARANHA, 1996).

¹³ Estou utilizando a expressão *a priori histórico* como as condições históricas de produção dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de coexistência com outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo aos quais se substituem, transformam e desaparecem (FOUCAULT, 2009, p. 167). Não podemos compreender o conceito de *a priori* como sendo algo que acontece ou que independe da experiência humana e que por definição é a-histórico, como, por exemplo, em Kant.

essência humana abstrata e universal, entendendo ainda que essa história não é linear, mas complexa.

Pensando o conceito de razão a partir da perspectiva pós-estruturalista, Foucault compartilha com a idéia do “a priori histórico da razão, ampliando o conceito ao pulverizá-la, distribuí-la em múltiplos ‘lugares’ e aplicá-la em múltiplas situações” (RAJCHMAN, 1987, p. 46). Apesar de ser considerado um historiador do presente e de fazer um movimento de pulverização do conceito, como afirma Rajchman (1987) a análise da razão não foi central no trabalho Foucault. Segundo Castro (2009), no debate sobre a modernidade, o conceito que Foucault realmente se debruça é o da racionalidade e a partir dele propõe-se a descrever a história das diferentes formas de racionalidade estratégica ou tecnológica, isto é, da racionalidade das práticas¹⁴, pois, para ele, uma prática se define pelas racionalidades dos modos de fazer ou agir dos homens (p. 374). Ainda, segundo Castro (2009), não foi só com a prática que o autor estabeleceu relações para pensar a racionalidade, aproximou-se também do conceito de verdade, pois Foucault não tentou levar a cabo uma história da razão ou da racionalidade, mas a própria história da verdade (p. 374). Ao falar sobre racionalidade, Foucault faz a seguinte referência:

É aqui onde a leitura de Nietzsche foi para mim muito importante. Não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a própria história da verdade. Isto é, em lugar de perguntar a uma ciência em que medida sua história se aproximou da verdade (ou lhe impediu o acesso a ela), não haveria de dizer, antes, que na verdade consiste em determinada relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo e perguntar-lhe se esta relação é ou não tem ela mesma uma história (FOUCAULT, 2003, p. 54).

Segundo Castro (2009), Foucault critica as posições filosóficas (fenomenologia, marxismo e weberiana) que abordam a história da razão, valendo-se do ato fundador do sujeito, da oposição racionalidade/irracionalidade ou em termos de processo de racionalização. Sobre razão, Foucault acrescenta:

Eu não penso que haja uma espécie de ato fundador pelo qual a razão em sua essência teria sido descoberta e instaurada e de que um determinado acontecimento tenha podido posteriormente desviá-la. Eu penso, de fato,

¹⁴ A partir de Foucault, estou entendendo práticas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento (CASTRO, 2009, p. 338). Com a palavra *prática* não pretendo me referir à atividade do sujeito, mas a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’.

que há uma autocriação da razão e, por isso, o que tratei de analisar foram as formas de racionalidade (2003, p. 441- 442).

Para Revel (2005), há, para Foucault, “uma história crítica da razão que é a história da transformação das racionalidades e não a história de um ato fundador por meio do qual a razão na sua essência teria sido descoberta” (p. 73). Dialogando com Revel (2005), entendo que para o autor a racionalidade de uma época, ou seja, as formas de pensar o mundo se produzem a partir de “diferentes instaurações, diferentes criações, diferentes modificações pelas quais as racionalidades se engendram uma às outras, se opõem e se perseguem umas às outras” (p. 73). Entendendo dessa forma as racionalidades, cito como exemplos, a racionalidade científica, a racionalidade religiosa, entre outras.

Com a discussão promovida acima, busquei uma reflexão que introduzisse alguns elementos que compõem o pensamento moderno, suspeitando que, constituídos no solo da modernidade, conceitos, ideias, sentimentos e visões de mundo orientam concepções e práticas escolares do nosso tempo, muitas delas a partir de investimentos corporais.

2.2 Situando o corpo no pensamento moderno

Com a proposta de promover um encontro com o corpo nos pressupostos teóricos dessa investigação, apresentarei algumas reflexões sobre o tema a partir do pensamento moderno, pois quando Foucault se refere ao mesmo, destaca a positividade dos discursos que operam sobre ele. Segundo o autor,

sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT apud FISCHER, 2001, p. 218).

Corroborando com essa idéia, Fischer acrescenta que:

o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca os nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem e para o mal. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. [...] os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos (2001, p. 10).

Aceitando o desafio proposto por Fischer, de pensar o corpo como efeito de discursos e como lugar onde, muito além da linguagem e da racionalização das ideias, as verdades se inscrevem, suspeito que as enunciações façam mais do que registrar os conteúdos escolares, mas produzam esses conteúdos, fundamentados por formas particulares de pensar e investir sobre o corpo na escola. Obviamente, que essa produção não é feita de forma aleatória, mas atravessada por algumas racionalidades na ordem das práticas e por enunciados, que são complexificadas e colocadas em relação com os enunciados que já estão operando na escola.

Para tentar entender como se produziram as enunciações sobre o corpo na escola, farei uma breve contextualização sobre a visão do corpo na modernidade, para depois apresentar as concepções de corpo dentro do referencial foucaultiano. A reflexão sobre as concepções de corpo no pensamento moderno será feita, tomando como base os escritos de Santin (1993), quando se deteve a buscar por uma filosofia do corpo.

Segundo Santin (1993), Kant dizia que não era possível conhecer as coisas em si, pelas aparências ou fenômenos, entretanto, queria ver a metafísica como a ciência das ciências. Essa ciência, não partia dos fatos sensíveis, mas de categorias universais estabelecidas a priori, desconsiderando a experiência sensorial. Ainda, segundo o autor, Husserl também pensou numa consciência transcendental e no pensamento puro, fora de qualquer horizonte sensorial, sendo que a contribuição dos sentidos ou das condições corporais na produção do conhecimento científico só foi retomada, na modernidade, por Karl Otto Appel, ao defender a tese do a priori corporal do conhecimento.

Para Appel (apud SANTIN, 1993, p. 53), o sujeito adquire o conhecimento a partir de uma mediação corporal e essa idéia, de certa forma, dá as costas ao que se pensava na época, pois a atitude do homem moderno mostrava que o corpo, para o projeto do conhecimento científico, pouco ou nada significava.

Resumindo o que até aqui foi dito, se para alguns estudiosos da modernidade o corpo poderia ser desconsiderado ou percebido a partir de noções como: experiência, sensação e percepção, para Foucault (2008), o corpo é um campo de forças múltiplas, convergentes e contraditórias, e o próprio lugar da sedimentação de

seus combates. Para o autor, o corpo é uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e/ou de biopolítica¹⁵.

Foucault analisa os investimentos sobre o corpo, a partir das diferentes possibilidades, ou seja, os suplícios, as disciplinas, as disposições do corpo no tempo e no espaço, os métodos de auto-exame e de controle, os mecanismos panópticos de vigilância, os atos e as práticas confessionais (de cunho religioso ou científico), a confecção de laudos periciais e psicológicos sobre as disposições dos corpos-almas, os exames médicos (que esquadrinham tanto o corpo como a alma dos pacientes, dos loucos, dos excluídos), conceitos de higiene física e de demografia.

A noção de corpo que assumo para essa investigação dialoga com algumas indicações que Foucault apresentou nas suas pesquisas. Nelas o autor mostra o corpo como imbricado nas relações de poder, poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo e se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poderes.

Esta perspectiva é constantemente direcionada para o desenvolvimento daquilo que se configurou como sendo a microfísica do poder, ou seja, o foco no corpo de cada indivíduo – com seus hábitos, instintos, pulsões, sentimentos, emoções, impulsos e vicissitudes – como o ponto fundamental sobre o qual atua um emaranhado complexo de uma série de lutas e de confrontos inerentes a tais saberes acerca do corpo, no processo de produção de poder. Nas palavras de Foucault, o corpo é a

superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem), lugar de dissolução do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização (2008, p. 22).

Assumindo o corpo por uma perspectiva foucaultiana, cabe perguntar-se: afinal, qual é o corpo que está presente na escola? O corpo da experiência, sensação e percepção? O corpo investido por estratégias de poder? O corpo sobre o qual se produziu uma série de saberes, com estatuto de verdade? Provavelmente todos e não de forma contraditória, mas complementar. Na obra *O corpo educado*, Louro

¹⁵ Não é objetivo desse trabalho aprofundar o conceito de biopolítica, ver em *Segurança Território e População* (FOUCAULT, 2008).

(2007) refere-se ao corpo que a escola tenta produzir, como aquele que exhibe as marcas visíveis do processo de escolarização, mesmo que por vezes alguns apresentem resistências. Para a autora,

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos e comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmos que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2007, p. 22).

Sobre o corpo do aluno, Milstein e Mendes (1999) afirmam que “o corpo/criança não (funciona) como corpo/aluno (naturalmente)”. São necessários ensinamentos para que esse processo ocorra. Isso porque, segundo os autores citados acima, a noção de aluno não é natural, mas cultural, que a escola moderna sempre soube e se empenhou em produzir. Ainda, nesse sentido, Faria Filho afirma que, “assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada” (1997, p. 52).

Mesmo assim, torna-se importante salientar que esses investimentos sobre o corpo do aluno não são, na perspectiva que assumo, vistos pela noção de repressão, mas de produção, pois, segundo Foucault (2008, p. 148), “se o poder é forte, é porque produz efeitos positivos á nível de desejo [...] e também a nível de saber. Para o autor o poder, longe de impedir o saber, o produz”. O autor entende que “se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (p. 149). Isso me leva a desconfiar que, se existe uma produção de enunciados sobre o corpo na escola, essas produções estão necessariamente atravessadas por relações saber e poder.

Após situar o corpo, no pensamento moderno, no referencial foucaultiano e na escola, especificamente, me dedicarei a apresentar as ferramentas metodológicas que emergiram no manuseio do corpus de pesquisa, ou seja, no processo descritivo-analítico das enunciações.

2.2.1 Corpos cercados e/ou envolvidos no ambiente educativo

Situar a minha pesquisa dentro da área da Educação Ambiental foi um processo em que os próprios conceitos de ambiente, escola e corpo foram, por mim, várias vezes revisitados teoricamente. O vínculo da Educação Ambiental com o corpo está traçado, a partir do momento em que não é possível fazer uma investigação dentro da escola, seja qual fosse o tema, desvinculada de uma perspectiva ambiental, pois, como afirma Encarnação (2007), a “Educação Ambiental é antes de tudo educação”. Para assumir esta perspectiva não é possível vislumbrar a possibilidade de entender a escola como um ambiente mantendo a visão focalizada na natureza e nos limites da dimensão física e biológica. Falo de uma maneira de pensar que foi sendo construída, a partir de conhecimentos que se fundamentavam em significados naturalistas e pragmáticos, centrados na natureza em si, fragmentados e que obscureciam as relações culturais, sociais, históricas e políticas da construção e produção dos problemas ambientais.

Para romper com esta visão de Educação Ambiental, foi necessário complexificar a própria dimensão ambiental, pois, como nos mostra Carvalho,

precisamos reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa do ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais (2004, p. 11).

Foi com esse entendimento de ambiente, como uma rede de relações que integra o natural, o social e o cultural, que organizei a minha pesquisa, percebendo a escola como uma, entre muitos outros espaços e instituições, que materializam essa concepção de ambiente e o corpo como o lugar onde essas relações se inscrevem.

Depois de fazer a leitura de alguns autores que servem como referência para os estudos ambientais no Brasil, entre eles Candau (2000, p.11), que define a escola com um ‘ecossistema educativo’, Maturana e Varela (2004) com o conceito de ‘autopoiesis’, entre outros, optei por seguir a linha de pensamento que investe na palavra relação. Sendo assim, a escola e o ambiente estão em relação no conceito, apresentado por Souza e Guimarães, como ambiente educativo, que

não é um espaço físico, ele se constitui nas relações que se estabelecem no cotidiano dos indivíduos e instituições, entre estes e a comunidade, entre a comunidade e a sociedade, entre seus atores [...], aderindo ao movimento da realidade socioambiental. Portanto, constitui-se no movimento complexo das relações, na relação do um com o outro, do outro com o mundo; a educação se dá na relação (2008, p. 117).

Para dar conta desses atravessamentos e se for considerada a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, inclui-se o conceito de ambiente. Segundo o dicionário da língua portuguesa, ambiente é um adjetivo, que acompanhando o substantivo meio significa o que cerca ou envolve os corpos. A palavra ambiente também é caracterizada como um substantivo que pode vir seguida por diferentes adjetivos que lhe dão especificidade, no caso, ambiente educativo. Sendo assim, na presente pesquisa, tomarei como ambiente educativo, um espaço de relações culturais e sociais, que cerca e/ou envolve os corpos e tem a finalidade de promover aprendizagens.

Olhar para a escola como um ambiente educativo foi determinante dentro da minha pesquisa, mesmo porque essa condição está diretamente relacionada com a relevância do meu objeto de análise – o corpo - e do lócus investigativo – a escola -, que me proponho a pesquisar, dentro de um programa de Educação Ambiental.

Com esses pressupostos, assumo a escola como um ambiente educativo, mas decerto ela não é a única instituição em que relações culturais e sociais são desencadeadas, em que os corpos são cercados e/ou envolvidos, nem a única onde ocorrem processos de aprendizagem. Com as mesmas especificidades, poderia citar a família, a igreja, as comunidades, o trabalho, a internet, entre outros. Então, o que torna a escola um ambiente educativo diferenciado? Penso que a escola pode ser assumida como um ambiente educativo diferenciado em relação a outras instituições, levando em conta algumas especificidades: primeiramente a sua legitimidade social, depois pela responsabilidade que ela representa na transmissão de um saber legitimado pela ciência e, por último, porque ao transmitir esses saberes, ela os produz como ‘verdades’, materializando-os no currículo.

Currículo aqui entendido como um conjunto de todas as experiências de conhecimento que a escola proporciona aos estudantes (Silva, 1996), seja em seu caráter estrito de conteúdos, de disciplinas, dos valores e conceitos, seja nas experiências vividas na prática cotidiana das salas de aula ou nos corredores das escolas seja na distribuição de salas, mobiliários e horários. Dialogando com Corazza (2011), entendo que os currículos das escolas não são neutros ou naturais, ao contrário, eles sempre buscam alguma coisa, são pautados por formas de pensar, intenções e são espaços produtivos. Produtivos no sentido de que criam

significados, identidades, relações, comportamentos, conceitos e práticas, que podem se tornar verdades ‘inquestionáveis’.

O vínculo do meu trabalho, que tem como objetivo analisar a produção de enunciados e corpos, com a Educação Ambiental só foi possível devido a uma ampliação do jeito de pensar o ambiente nos espaços de produção de discursividade, no sentido de complexificar o discurso e colocar na palavra, outras possibilidades. Em resumo, minha intenção, seguindo essas indicações, foi mostrar que a Educação Ambiental não existe, no sentido de ser única, plena, neutra ou natural, ela é, ou torna-se, aquilo que fazemos dela, a partir das nossas inquietações, das diferentes práticas e dentro de relações que a constituem. Nesse sentido, penso que, como educadora ambiental, é relevante problematizar a produção de enunciados associados ao corpo nos ambientes educativos na década de 80, porque desconfio que ali, nos cadernos de chamada, constituíram-se algumas noções que possibilitaram e emergência de alguns discursos ambientais e não outros.

O conceito de ambiente educativo, apresentado por Souza e Guimarães (2008), com o qual compartilho para pensar a escola, surgiu na própria emergência de novos estudos na área da educação ambiental como, por exemplo, sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, o AVA¹⁶ que é um ambiente educativo, assim como as salas de aula, pois a noção de ambiente educativo não está alicerçada na materialização de um espaço, mas pelas relações entre os indivíduos ali desencadeadas e com a comunidade na qual está inserido. Partindo desse pressuposto, ao colocar luz na escola como um ambiente educativo, percebo que os indivíduos nele se inserem por um conjunto de relações culturais e sociais, não sendo mais possível pensá-lo apenas como produzido pela sociedade, mas, também e ao mesmo tempo, como produtor dessa mesma sociedade.

Pensar esse ambiente educativo e o corpo nele inserido é relevante porque através dessa reflexão, segundo Varela e Alvarez-Uriá (1991), nos damos conta que a escola fez (e em boa medida continua fazendo) bem mais do que disciplinar os indivíduos que a ela se submetem e bem mais do que ensinar determinados saberes

¹⁶ O AVA é o ambiente virtual de aprendizagem da Educação a Distância, podendo ser também chamado de AVEA, ampliando o conceito para um ambiente virtual de ensino e aprendizagem. O ambiente virtual mais utilizado é o *moodle*, principalmente nos cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil.

a esses indivíduos, mas estabeleceu modos de ser e de viver, imprimiu normas e valores, alguns deles materializados nos discursos da Educação Ambiental.

Segundo Veiga-Neto (1998), ao longo da Modernidade, a escola estabeleceu-se como uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de 'máquinas' que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental. É a partir desse entendimento de escola, como ambiente educativo, que situo a minha análise; percebendo que a escola, como outras instituições, é produzida a partir de uma multiplicidade de enunciados que organizam, selecionam, redistribuem e interditam a disseminação e a produção de saberes, entre eles, associados à Educação Ambiental, a partir de noções que os próprios enunciados colocam em funcionamento.

Cabe um comentário em relação à contingência da pesquisa, visto que a mesma assume uma perspectiva descritiva e analítica sobre a produção de enunciados sobre o corpo, fazendo a leitura dos registros feitos pelas professoras nos seus cadernos de chamada, em um único ambiente educativo e ainda delimitada na 1ª série do Ensino Fundamental. De fato, não me preocupo com tal contingência e com isso não estou assumindo que a instituição escola seja única, nem que as práticas e saberes que ela coloca em movimento sejam hegemônicos, iguais em toda e qualquer instância social, cultural e econômica; mas que estou concordando com Veiga-Neto quando, referindo-se à escola moderna, argumenta que

apesar da ampla variedade de práticas e saberes escolares, dos diferentes tipos de escola, dos seus distintos perfis e objetivos frente aos estratos sociais ao qual ele se destina, é fácil compreender que todas elas compartilham de pressupostos, metas e lógicas comuns (VEIGA-NETO, 2008).

Em suma, esta pesquisa na área da Educação Ambiental assume a escola como um ambiente educativo, porque é permeado por relações culturais e sociais, colocando sob permanente estado de suspeita, os enunciados acerca dos corpos que nela circulam e são produzidos. Na sequência do texto tentarei situar a pesquisa dentro da escola, entendendo-a como um ambiente que acolhe enunciados associados ao corpo, nunca de forma passiva, mas que ali eles circulam e se apoiam, entram num jogo relacional de continuidade, dispersão, adaptação e produção de novos enunciados.

Sendo assim, se o ambiente educativo é o lugar onde os corpos são cercados e/ou envolvidos, permeados por relações culturais e sociais, ali também é o espaço de sua produção. Essa produção de enunciados e corpos permite que alguns discursos no campo da Educação Ambiental sejam autorizados e outros sancionados, a partir das próprias noções ali, previamente, constituídas.

2.3 Ferramentas metodológicas

Quando as pessoas seguem Foucault, quando têm paixão por ele, é porque têm algo a fazer com ele, em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma. Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical. Afinal, as belas aulas se parecem mais a um concerto que a um sermão, é um solo que os outros 'acompanham'
(DELEUZE, 2006, p. 108)

Início a apresentação da metodologia dessa pesquisa inspirada nas palavras de Gilles Deleuze, pois penso que esse fragmento de texto justifica o motivo pelo qual tentei buscar uma teoria que para mim era tão incomum, porém, desafiadora e extremamente agradável aos meus sentidos. Espero, nas linhas que aqui seguem, conseguir mostrar porque me apropriei de algumas ferramentas foucaultianas, entendendo estas como os conceitos e procedimentos teórico-metodológicos de investigação e como as mesmas tornaram-se importantes para pensar o meu objeto de pesquisa – o corpo – e a educação diferente do que eu pensava há tanto tempo?

Nesse sentido, alicerçada em algumas ferramentas foucaultianas, lancei um olhar para os conteúdos registrados nos cadernos de chamada de 1ª série no período definido anteriormente, buscando nos ditos e suas relações, os elementos associados ao corpo, pois desconfiava que ao analisar essas enunciações, poderia extrair elementos de discursividade que produzem enunciados sobre o corpo na escola. De forma mais objetiva, é necessário dizer que os registros de conteúdos descritos nos vinte e três cadernos de chamada da 1ª série da década de 80, constituíram o conjunto de enunciações, ou seja, o *corpus* de análise da pesquisa. Ao transcrever e analisar as enunciações, o objetivo do trabalho investigativo foi considerar as condições e possibilidades para que enunciados sobre o corpo emergissem.

Sendo assim, definidos os conceitos, a pergunta era: quais seriam os meus procedimentos de análise? Nos textos de Fischer (2001), encontrei referência aos

procedimentos da análise enunciativa, que me pareceram viáveis a esse processo investigativo, porque entendo que ao operar sobre as enunciações não estarei diante da manifestação de um sujeito, ou seja, os professores, mas sim me defrontarei com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: “ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207).

Depois de ler minuciosamente os conceitos – enunciação, enunciado e discurso - e os procedimentos da análise enunciativa na obra *Arqueologia do Saber*, escrita por Foucault no ano de 1969, comecei a definir as operações que seriam feitas no processo investigativo, ou seja, como identificar os enunciados que atravessavam a produção de corpos na escola, extraídos das enunciações. Na mesma obra, encontrei indicações para pensar que a análise enunciativa daria conta de responder as perguntas que começavam a emergir e era adequada ao meu corpus de pesquisa. As indicações e a adequação que me referi não estão relacionadas propriamente com o objeto de pesquisa – o corpo – pois para dar conta dessa investigação poderia ser encontrado um número bastante expressivo de procedimentos de análises, mas ao *corpus* de pesquisa, visto que os cadernos de chamada são registros que foram efetivamente escritos, possuem uma materialidade que lhe é específica e, portanto, são enunciações. Para Foucault, como já afirmei anteriormente,

a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram efetivamente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos e transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas (2009 p. 124).

Penso, concordando com Foucault (2009), que a análise enunciativa não tem a pretensão de ser uma “descrição total e exaustiva da linguagem ou de o que foi dito” (p. 123), nas entrelinhas. A linguagem não está na direção do que remete, mas na dimensão do que produz, negligenciando, segundo Foucault (2009), “o poder que ela tem de se designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer e de ser um lugar de sentido e de verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo de significante e significado – que determina sua existência singular e limitada” (p. 126).

Partindo desse entendimento de linguagem, a referida análise está fora de qualquer intenção de interpretar as enunciações ou os enunciados, pois entende que os mesmos não são atos, memória ou produção do sujeito, não é o que ele pôde produzir, depois de fazer uma enunciação, as marcas que deixou atrás de si ou as consequências que provocou; mas, dialogando com Foucault (2009), “o que se produziu pelo próprio fato de ter sido feita uma enunciação e nenhuma outra em circunstâncias bem determinadas” (p. 93-94). Trago essa citação para o texto, porque penso que as enunciações não são apenas registros do passado, que estão no passivo à espera de iluminação teórica que consiga compreendê-las e produzir conhecimentos sobre elas, mas que as enunciações produziram e produzem enunciados e corpos, pelo simples fato de ter sido dito alguma coisa, numa dada época e naquela escola, especificamente.

Sobre a enunciação, Foucault não se deteve muito em trabalhar com o conceito e sempre que o mesmo aparece na sua produção teórica, ele está em função do enunciado. Nesse sentido, penso que o meu trabalho de aprofundamento dos conceitos também apresentará esse formato, mais de relação e articulação, que propriamente diferenciação entre os dois. De qualquer forma, para tentar situar minimamente o conceito de enunciação para Foucault, cabem algumas considerações sobre outras perspectivas de estudos da linguagem.

A enunciação que Foucault está se referindo não defende um ponto de vista estritamente linguístico, pois nessa perspectiva a enunciação é concebida como “o conjunto de atos que o sujeito falante efetua para construir, no enunciado, um conjunto de representações comunicáveis” (RELPRED, apud CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2005, p. 194), ele aproxima-se de uma perspectiva discursiva, em que a enunciação é compreendida como acontecimento que se ancora num dado contexto, articula intrinsecamente práticas de linguagem e produção do social.

Sobre as enunciações, Foucault (2009) fala que elas se configuram cada vez que alguma coisa é dita, entendendo que as mesmas não são múltiplas, mas articulações que têm sua individualidade espaço-temporal, por exemplo, quando duas professoras registram o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, já que são duas, haverá um número igual de enunciações distintas. Para o referido autor, “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2009, p. 114).

Depois de identificar os conteúdos registrados pelas professoras nos seus cadernos de chamada como enunciações, faz-se necessário a seguinte interrogação: Como entender a possibilidade de existência dos enunciados, a partir da materialidade específica das enunciações? Dialogando com Foucault (2009), entendo que o enunciado não pode ser reduzido ao fato de ter sido feita uma enunciação, pois ele não tem compromisso com a individualização espaço-temporal, além de apresentar a possibilidade de ser repetido, ou seja, se duas professoras ou mais fizeram uma única enunciação em tempos iguais, enunciações diferentes no mesmo tempo ou enunciações iguais em tempos distintos, não existe nenhum problema na extração de um único enunciado, pois a sua análise será feita no nível das condições de existência para o que foi dito em cada enunciação.

Com essa operação metodológica, é possível levantar as enunciações, em sua singularidade, e indagar: afinal, como se produziu essa singularidade de registros sobre o corpo, evidenciados nos conteúdos? O que permitirá situar um emaranhado de enunciações de forma minimamente organizada é justamente o fato de estarem atravessadas por enunciados, no caso dessa pesquisa, ao analisar os registros dos conteúdos nos cadernos de chamada, significa considerar os enunciados aos quais elas fazem referência. Para Foucault (2009) um conjunto de enunciações constitui a própria modalidade de existência do enunciado, pois ele não se define por uma série de traços e é algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância ou de uma fabricação humana, mas como Foucault o definiu,

modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras 'performance' verbais, estar dotado, enfim de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2009, p. 121).

Entender que os enunciados estão dotados de uma materialidade repetível torna-se relevante numa pesquisa que se propõe a analisar enunciações, pois são elas que materializam os enunciados. As enunciações são formas muito concretas, nas quais os enunciados aparecem como, por exemplo, nos textos pedagógicos, nas leis e diretrizes educacionais, nas falas e registros de professores, entre outros; considerando-os nos mais diferentes espaços e tempos. Segundo Fischer (2001), "as enunciações dão aos enunciados uma materialidade específica, por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis

de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (p. 03-04). Para Foucault o enunciado

é a existência que faz aparecer algo distinto de um puro traço, mas como um domínio de objetos; não como o resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como um acontecimento passageiro o um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2009, p. 142–143).

Sendo assim, quando Foucault refere-se ao enunciado, não é a concepção lingüística que está em jogo, ele se distancia das análises formais que consideram o enunciado uma proposição, frase ou unidade gramatical. O enunciado, para o autor, não se define como totalidade fechada em si mesma, mas como uma figura lacunar e retalhada. A raridade é sua condição. Não possui identidade própria que o defina em termos de estruturas, mas proximidades, positivities que se marcam na relação com outros enunciados. Dialogando com Veiga-Neto (2007), positividade entendida no caráter positivo da analítica foucaultiana, pois não estou me referindo a mesma para marcar a oposição com o negativo, mas sim para compreender os conceitos em sua positividade, isso é, compreendê-los naquilo que eles são capazes de produzir, em termos de efeito (p. 65).

Segundo Foucault (2009), “um enunciado tem sempre margens povoadas por outros enunciados, não sendo possível chegar à existência de um enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral” (p. 110). Reiterando essa maneira de entender os enunciados, Foucault acrescenta que

[não há] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 2009, p. 112).

Considerando o escrito acima e concordando com Fischer (2001), entendo que para extrair um enunciado, partindo das enunciações, precisamos dar conta de algumas especificidades e considerar que os mesmos possuem uma regularidade que lhes é própria e que essa rege a sua formação e suas transformações. Para Foucault (2009), essa é a descrição do enunciado em termos de acontecimento, ou seja, a operação consiste basicamente em abrir mão das análises das estruturas gramaticais ou unidades de significação, para levar em consideração as condições de existência que determinam a materialidade própria do enunciado (FOUCAULT,

2009, p. 137-138). Segundo o autor, a materialidade desempenha no enunciado mais do que um princípio de variação ou de modificação dos critérios, a fim de ser reconhecido, mas é constitutiva do próprio enunciado, ou seja, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2009, p. 114).

Torna-se relevante mencionar que os horários fixados nos corredores, fotografias de práticas, entre outros, poderiam também compor enunciados. Estes provavelmente estariam associados à produção de corpos na escola, porém, não os considere porque, metodologicamente, optei por analisar as enunciações, materializadas nos conteúdos registrados nos cadernos de chamada que apresentavam elementos associados ao corpo.

Ao manusear os registros, transcrevi as enunciações associadas ao corpo dos cadernos de chamada da 1ª série, entre os anos de 1981 a 1986, suspeitando que as mesmas estivessem atravessadas por dois enunciados – a psicomotricidade e o higienismo. Identificar esses dois enunciados só foi possível porque depois de uma leitura cuidadosa da obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2009), passei a suspeitar que as enunciações, extraídas dos cadernos de chamada, estavam divididas em dois feixes de relações, ou seja, duas matrizes que davam sentido ao que dali emergia – as questões psicomotoras e de higiene corporal. Nesse sentido, procurando situar a minha análise na descrição das coisas ditas, optei por trabalhar no nível das enunciações e nelas encontrei, num primeiro momento, literalmente descritos, os componentes próprios do que se convencionou chamar de psicomotricidade, tais como coordenação motora, percepção tátil e visual, esquema corporal, discriminação visual e auditiva, entre outros.

Considerando a ‘positividade’ do que foi efetivamente dito e concordando com Fischer (2001), entendo que depois de ditas, as coisas têm uma existência precária, escorregadia, uma dispersividade que o pesquisador só poderá captar no momento em que se dispuser a descrever o conjunto das relações postas em jogo num determinado enunciado. Ainda, segundo Fischer (2001), o pesquisador “não vai encontrar, ‘por baixo’ dos textos, uma vida que fervilha, a vida ainda não capturada”: vai deter-se na construção de um feixe de relações, no desenho que articula as enunciações com enunciados e práticas, enunciados e técnicas, sobre um dado objeto.

Concordando com Fischer, me entreguei ao desafio de partir das enunciações para fazer a análise dos enunciados, suspeitando que existissem sempre elementos de discursividade operando e que “os enunciados são sempre históricos, não só em relação às suas condições de emergência, mas às próprias práticas desenvolvidas nas instituições” (FISCHER, 2001, p. 8), mesmo porque entendo que o discurso também é uma prática. Sobre a condição histórica do discurso, dialogo também com Foucault (2009), que é quase teimoso na sua afirmação e reafirmação de que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque são produtivos, investe-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos.

Na obra *A arqueologia do saber* (2009), Foucault afirma que os discursos “não são um conjunto de elementos significantes (signos), que remeteriam aos conteúdos (coisas, fenômenos etc.), que estariam no mundo, exteriores ao próprio discurso”. Ao contrário, os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam, sendo assim, eles são práticas organizadoras de realidade. Ainda sobre a existência de signos, o discurso, como Foucault (2009) o descreveu, “é constituído por um conjunto de sequência de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhe podemos atribuir modalidades particulares de existência” (p. 122).

Segundo Foucault (2009 p. 146), “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Dialogando com o autor, entendo que o discurso é precário, é necessário vivê-lo como processo, como possibilidade de transformação, como o desejo de distanciar-me de mim mesma e empreender um esforço de pensar diferente do que antes eu pensava. Na organização do meu fazer metodológico, foram determinantes as leituras que fiz de Fischer¹⁷, pois a aproximação da minha pesquisa com as reflexões e os próprios desafios metodológicos que a pesquisadora enfrentou para realizar as suas investigações e que são abordados de forma muito clara nos seus textos, ajudaram-me a fazer algumas escolhas e entender os conceitos aqui apresentados.

¹⁷ FISCHER, (2001); (2002).

Penso que dois cuidados metodológicos devem ser tomados na empreitada de realizar uma pesquisa alicerçada na perspectiva de fazer uma análise das enunciações que ativam os discursos sobre o corpo na escola: o primeiro seria considerar a dispersão, a descontinuidade e a posição dos sujeitos que fazem as enunciações; e, o segundo, é entender que propor uma análise que fique no nível que foi efetivamente dito e escrito e suas relações, significa, segundo Fischer (2001), “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, mas as condições e possibilidades de se dizer alguma coisa e o que elas produzem pelo fato de terem sido enunciadas.

Situei a análise nos enunciados que as enunciações produzem acerca dos corpos na escola, entendendo o conceito de ‘verdade’, a partir de Foucault (2008), como produzida neste mundo, graças a múltiplas coerções e como produtora de efeitos regulamentados de poder, que colocam em circulação e funcionamento os enunciados. A apropriação de alguns conceitos e o manuseio com o material do corpus de análise foram feitos correlativamente, de tal forma que enquanto eu assumia o que entendia por enunciação, enunciado e discurso, a organização do que emergia nos cadernos de chamada eram dispostos de maneira diferente no meu diário de campo, ou seja, primeiramente, por ano letivo, depois por série e, num último momento, tentando fragmentar as anotações a partir da identificação de possíveis enunciados entre as enunciações.

Em suma, ao apresentar como percorri os caminhos metodológicos, assumo a proposta de fazer uma análise enunciativa, aceitando o convite de Foucault (apud FISCHER, 2001), para pensar o próprio pensamento, pois é no reencontro com os cadernos de chamada, percebendo-os agora como monumentos, que me defronto com a história discente, com o presente, agora como professora/pesquisadora e com aquilo que estamos fazendo com os corpos dentro das instituições educativas, as vivências, experiências e verdades, atrevendo-me e aceitando pensar de outra forma, o que, até certo momento, me era tão evidente.

3 AS 'COISAS' DA ESCOLA E OS ENUNCIADOS

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.
(FOUCAULT, 1996, p. 43)

Considerando-os como 'coisas' da escola, utilizo como *corpus* de análise os cadernos de chamadas produzidos pelas professoras da 1ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual, na década de 80. Com essa proposta, assumo a escola pesquisada como um ambiente educativo, onde o discurso científico está em operação, ativado por enunciados que atravessam as enunciações.

Atrevo-me a nomear os cadernos de chamada como 'coisas' da escola, buscando dar a eles uma materialidade específica, na condição de monumentos, que sempre estiveram ali, como tantos outros guardados nas instituições escolares, amarelados e encaixotados no acervo da escola, adjetivados nesses espaços como passivo¹⁸. Nos dezessete anos que trabalhei naquele ambiente educativo, nunca presenciei alguém abrindo as caixas de cadernos de chamada dos anos 80, assim como também nunca o fiz antes de me entregar ao desafio dessa pesquisa. Nesse sentido, os cadernos de chamada passam a existir como monumentos porque o meu olhar como trabalhadora em educação, diariamente produzido e atravessado por um referencial teórico também os produz. Corroborando com essa forma de pensar o meu *corpus* de análise, Veiga-Neto afirma que:

são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. -, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontradas pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionamos pela razão (1995, p. 5).

Quando falo que os monumentos estavam encaixotados no passivo da escola, não estou assumindo que acredito que os mesmos caíram no esquecimento ou que estão em condição de invisibilidade. De fato, eles não são acessíveis aos sujeitos que ali circulam, mas suspeito que os mesmos produzem os enunciados

¹⁸ Estou entendendo o adjetivo "passivo", a partir da minha experiência profissional como pessoa responsável pela organização e arquivamento dos documentos na escola. O documento do passivo (livro caixa, livro ponto, cadernos de chamada, entre outros) está numa condição de invisibilidade, de acesso restrito, ou seja, fora de circulação na sua materialidade. Arquivar os documentos dos anos anteriores ao vigente é uma prática comum na escola.

que estão materializadas no currículo escolar, ou seja, em práticas muito concretas realizadas nas salas, nos corredores, nos pátios, entre outros, assim como nas enunciações escritas. Falo isso porque, mesmo não conhecendo o conteúdo dos cadernos de chamada até o momento em que abri as caixas, o que ali estava descrito não me causou nenhuma estranheza em relação às práticas que observo diariamente naquele ambiente educativo.

Encorajo-me a dizer que a ‘naturalidade’ das enunciações foi o que realmente me moveu como professora/pesquisadora, quando comecei a pensar que a emergência daquelas práticas e não outras, eram ali produzidas. Foi assim que aceitei o convite feito por Foucault, de pensar o meu próprio pensamento, quando comecei a desconfiar que aquelas enunciações escritas e que em primeira instância pareciam inacessíveis, estavam em condição de visibilidade, ou seja, que as práticas escolares observadas diariamente, pudessem não ser tão ‘naturais’ e ‘tranqüilas’ como há muito eu pensava. Sendo assim, o espaço do corpo na escola ou a sua produção a partir de enunciados sobre ele, poderiam não ser as únicas formas possíveis de trabalhá-lo, mas formas singulares que emergem a partir de enunciações.

Nesse sentido, desconfio que se os efeitos de verdade que circulam na escola são produzidos a partir de enunciações, então, são modificáveis quando apoiadas em certos enunciados e/ou atravessadas por outras racionalidades. Dialogando com Foucault (2008), entendo que os sujeitos são efeitos de discursos e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos. Penso que os cadernos de chamada fazem muito mais do que registrar conteúdos desenvolvidos e comprová-los de forma burocrática, mas produzem enunciados sobre o corpo, ou seja, efeitos de verdade acerca de como o mesmo precisa ser investido na escola e em cada fase de escolarização.

Ainda sobre os cadernos de chamada, torna-se relevante ressaltar que todas as professoras da escola registram os seus conteúdos por tópicos, não existe nenhuma descrição minuciosa das práticas, das concepções que as fundamentam ou reflexões a partir das mesmas. Os cadernos funcionam como registros que prestam conta dos conteúdos desenvolvidos, são comprobatórios, um material que tem grande legitimidade e legalidade nos ambientes educativos; que jamais poderão

ser incinerados¹⁹, pois funcionam como a materialização do que está em operação nas práticas escolares.

Considerando o material que escolhi para compor o meu *corpus* de análise – as enunciações de conteúdos associadas ao corpo – cabe destacar, o que demonstro a seguir num fragmento de registros, que os conteúdos abaixo citados não representam uma parcela significativa entre as enunciações e, por vezes, nem mesmo são descritos em nenhum dos quatro bimestres analisados. A seguir apresento os conteúdos descritos por uma professora, como aqueles desenvolvidos no terceiro bimestre do ano de 1982.

¹⁹ Todos os documentos da escola podem ser queimados depois de passados cinco anos, com exceção dos cadernos de chamada e do livro ponto. Atualmente, depois de tantas mudanças na legislação em relação à aposentadoria dos professores, os cadernos de chamada passaram a ser consultados e servem como fonte de pesquisa valiosa para fornecer o atestado de tempo de serviço aos professores, a fim de comprovar o período de docência, ou seja, sua permanência na sala de aula.

NOME DO(a) PROFESSOR(a) [REDACTED] SÉRIE 1ª TURMA 12 TURNO tarde NÚMERO DE DIAS LETIVOS 21 MÊS Setembro de 1982

Nº do aluno	NOME DO ALUNO	FREQÜÊNCIA — DIAS DO MÊS																															Total de comparecimentos	Total de faltas	CONCEITO	(II) CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
01	Paula Ada																																16	5		ler, grafar palavras e sílabas, gato, vaca, galinha, cegonha.
02	Claudine																																19	2		
03	Emerson																																21	-		
04	Fabiana																																21	-		
05	Giovane																																21	-		
06	João Luc																																21	-		
07	Leonora																																21	-		
08	Marcelo																																21	-		
09	Marcelo																																20	1		
10	Paulo Al																																21	-		
11	Paulo Al																																21	-		
12	Rubiana																																21	-		
13	Renneg																																16	5		
																																	239	13		
01	Almeida																																			
02	Ana Pau																																			
03	Angela																																			
04	Grécia																																20	1		
05	Isadora																																			
06	Juliana																																13	4		
07	Luciane																																21	-		
08	Maria de																																19	2		
09	Rita de																																20	1		
																																	21	-		
																																	21	-		
																																	20	1		
																																	159	9		
																		(II) ALUNOS MATRICULADOS		PROCEDÊNCIA		(III) ALUNOS ELIMINADOS		DESTINO												

principais hábitos de higiene (Caderno F, 1982) atende às delimitações feitas anteriormente no recorte do objeto. Mesmo assim, suspeito que essa constatação não me dê elementos para afirmar que exista uma negação do corpo nesse ambiente educativo, mas apenas que os investimentos no nível de conteúdos, não se apresentam em grande número.

Analisei os cadernos de chamada de 1ª série, no período compreendido entre 1981 e 1989, entendendo esse recorte como um conjunto de enunciações, sem definir a priori um tema específico relacionado com o corpo, ou seja, enquanto manuseava tais registros considerei o que emergia deles. Utilizando um diário de campo, anotei as enunciações por ano letivo e turma, transcrevendo apenas as que apresentavam elementos associados ao corpo. Só depois de sistematizar essa estratégia de leitura e escrita, pude conhecer de forma mais efetiva o meu *corpus*, ou seja, o que aqueles cadernos me diziam e definir os primeiros caminhos pelos quais me atreveria a trilhar.

Essa empreitada fazia-se necessária, porque os conteúdos associados ao corpo poderiam ser até mesmo desprezíveis em relação aos que priorizam as questões ligadas à leitura, escrita e cálculos nos cadernos de chamada, mas talvez a minha opção metodológica de trabalhar com conteúdos, condicionassem os dados à tamanha diferença. A professora não registra no caderno de chamada toda a vez que manda o aluno sentar, que organiza a fila, que estipula regras de comportamento, horários e tantos outros investimentos. O corpo estaria presente em todos eles, assim como na grafia das letras. Essas enunciações não são consideradas na análise, primeiramente, porque para fazer isso teria que ter optado pela observação empírica, o que não fiz e então não me cabe agora inferir e, depois porque esses investimentos não correspondem às delimitações feitas acerca do objeto de pesquisa.

Ao considerar o que emergia dos cadernos, comecei a percebê-los em sua positividade e fugir de estabelecer juízo de valores, mas realizar uma análise que ficasse no nível das enunciações, ou seja, trabalhar arduamente com os monumentos, deixando-os aparecer na complexidade que lhe era peculiar. Cabe salientar que considerar a positividade das coisas ditas, significou fazer uma escolha metodológica totalmente voltada para as enunciações, ou seja, nesse momento saber se as professoras negligenciavam ou não o trabalho corporal ou se os alunos

das 1ª séries frequentavam o pátio da escola, já não tinha muita relevância na minha pesquisa.

Em suma, eu não negava que a negligência nas práticas e a ausência no pátio da escola eram enunciações, mas não eram eles que me provocavam, mas os conteúdos associados ao corpo, que estavam efetivamente descritos nos cadernos de chamada e como havia se produzido aquela concepção de corpo nas enunciações, pela emergência de alguns conteúdos e não outros em seu lugar.

3.1 O livro de controle: algumas considerações



Capa dos cadernos, década 80

Antes de me deter na análise das enunciações e enunciados, trabalho que farei nos próximos subitens, me dediquei à tarefa de mostrar aos leitores dessa pesquisa o que chamei de cadernos de chamada.

Com essa proposta, primeiramente gostaria de dizer que a capa do caderno de chamada dos anos 80 foi postada nesse espaço porque ao olhá-la pela primeira vez, visto que todos os cadernos estavam devidamente forrados com um material sem transparência alguma, a pergunta que

emergiu foi: que ‘coisa’ é essa? É um livro de ‘controle’, basta ler, mas controlar o quê? Quem? Com que objetivo? Não me proponho a interpretá-lo, apenas considerar a partir das enunciações escritas e gráficas, que ele é um livro de ‘controle’, que apresenta ilustrações, letras e números. Se isso é o suficiente para me provocar enquanto professora/pesquisadora, então, estou no caminho.

Nesse sentido, passei a considerar a visibilidade do título “caderno de controle” como uma enunciação, que não foi analisada, visto que me propus a trabalhar com registros de conteúdos, mas que indicou a possibilidade teórica de alguns conceitos foucautianos emergirem. Não estou dizendo com isso, que fiz uma escolha conceitual entre muitas possibilidades no escritos de Foucault, mas que deixei que as enunciações e os enunciados me indicassem a possibilidade de fazer algumas associações.

Voltando o foco para as enunciações de conteúdos, tendo como objetivo analisar a produção de enunciados e reconhecendo a inseparabilidade dos mesmos como o processo de sua produção, problematizo o corpo na escola me entregando ao desafio de fazer uma análise no nível do que foi efetivamente dito nos registros e suas relações, considerando o que emerge deles em sua materialidade enunciativa.

Falo em materialidade, porque os cadernos de chamada da década 80 não são acessíveis às pessoas que circulam na escola. De fato o referido material está encaixotado no arquivo morto, mas apesar dessa condição não estou considerando que essas 'coisas' caíam no esquecimento, pelo contrário, produzem e são produzidos a partir de sua visibilidade. A noção de visibilidade que estou trabalhando não aparece cada vez que um registro de conteúdo é lido, mas no momento de sua produção, considerando a potencialidade desses escritos anunciarem o que é feito cotidianamente na escola.

Como já indiquei anteriormente, as enunciações que constituíram o *corpus* de análise, encontrados nos registros dos cadernos de chamada, foram aproximados do conceito de enunciado e assim fazendo, identifiquei dois elementos que apresentavam uma certa regularidade, são eles: a psicomotricidade e o higienismo. Entretanto, essas enunciações apareciam em momentos distintos, aquelas atravessadas pelo enunciado da psicomotricidade, entre os meses de março e abril, ou seja, no início do ano letivo e as enunciações associadas ao discurso higienista, entre os meses de setembro e novembro. Esse foi um movimento constante dentro da pesquisa, pois como apresento nos fragmentos abaixo, nenhuma das listas analisadas, descreviam elementos associados aos dois enunciados, simultaneamente.

VOS 19 MÊS abril de 19 82

(I) CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS

Exercícios variados de: motricidade, esquema corporal, discriminação visual, auditiva e orientação espacial.

Reunir vogais formando encontros vocálicos.

Leia e escrever palavras com L e M e ão

Formar novas palavras com as dificuldades aprendidas.

Participar de experiências de fala e ouvir.

Executar trabalhos de preante

Participar de atividades musicais.

Reconhecer a família e sua importância.

Idéia de nº até 9.

Enumerar objetos

Religião: Páscoa (sentido religioso, símbolos)

Caderno G, 1982

VOS 21 MÊS Setembro de 19 82

(I) CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS

- Ler grafar palavras e sílabas, gasta, xanope, galinha e cegonha.
- Empregar corretamente a letra maiúscula.
- Comparar frases relativas a uma graduação.
- Identificar dúzia e meia dúzia.
- Ler e escrever números até 80, realizar adição.
- Resolver problemas, envolvendo quantidades estudadas.
- Identificar atitudes apropriadas diante dos símbolos nacionais.
- Identificar as cores da bandeira.
- Demonstrar os principais hábitos de higiene.

Caderno F, 1982

Cabe aqui um comentário, reiterando o que aqui está descrito em todos os cadernos, os conteúdos associados à psicomotricidade eram trabalhados nos primeiros dias de aula, ou seja, muitas vezes, antes mesmo do aluno entrar em contato com as primeiras letras. Em nenhum momento são descritas as práticas desenvolvidas para trabalhar os conceitos apresentados nas enunciações, nem me cabe fazer especulações, mas se elas fixam, na concepção da psicomotricidade, bases para promover futuras aprendizagens, esses conteúdos não devem ser trabalhados sem uma observação contínua e minuciosa.

Já nas primeiras análises, movida por um material monumental muito instigante, comecei a fazer aproximações teóricas com o que tem se falado sobre a psicomotricidade e higienismo no Brasil, no século XX. Depois de algumas leituras, comecei a desconfiar que o discurso psicológico, com ênfase no desenvolvimentismo e o médico e/ou sanitarista, como campo de saber, permeavam todas as enunciações das 1ª séries. Foi partindo dessas leituras, acerca do elementos da psicomotricidade e do discurso higienista, mas também a partir de um conhecimento prévio do que as enunciações me diziam, enquanto potencial de análise, que o referencial teórico começou a ser esboçado.

A seguir apresentarei algumas enunciações extraídas dos cadernos de chamada, com o objetivo de promover uma problematização do enunciado que as atravessa com alguns componentes do que se convencionou chamar estudos da psicomotricidade. Esse exercício de análise não tem por objetivo questionar a veracidade desse campo do saber, mas suspeitar que exista para além dos registros de conteúdos um movimento dinâmico de produção de enunciados com efeitos de verdade sobre o corpo. Na perspectiva que fundamenta a minha pesquisa, desconfio que a psicomotricidade não ‘descobre’ os conteúdos indicados ao processo de escolarização, mas os produzem dessa forma.

3.2 Na emergência do enunciado da psicomotricidade: o que as enunciações me diziam

No primeiro contato com os cadernos, comecei a perceber que alguns registros²⁰ se repetiam, outros eram muito próximos quanto ao enfoque dado ao corpo e, sendo assim, ao transcrever as enunciações extraídas dos cadernos de chamada da 1ª série, identifiquei primeiramente alguns elementos que podiam ser associados ao campo de saber da psicomotricidade, as mesmas foram descritas em vinte e um, dos vinte e três cadernos analisados. Foi a partir das transcrições desses vinte e um cadernos, que em enunciações como: *desenvolver conceitos de: perto-longe, dentro-fora, embaixo-acima, fino-grosso, frente-atrás; escrever da esquerda para a direita, participar de exercícios e atividades físicas que desenvolvam a coordenação motora* (Caderno V, 1986); *órgãos do sentido* (Cadernos L, M, N e O, 1984); *movimentos no ar com os dedos e órgãos do sentido por observação direta* (Cadernos P, Q, R e S, 1985); *orientar o corpo no espaço e órgãos do sentido* (Caderno U, 1986), entre outras, o enunciado emergiu.

Buscando um suporte teórico para realizar a análise, dediquei-me a fazer algumas leituras do que se convencionou nomear componentes próprios desses estudos, ou seja, o esquema corporal, equilíbrio, coordenação, estruturação espacial, temporal e lateralidade, percepção, discriminação, entre outros;

²⁰ Os fragmentos que apresento em itálico, são transcrições fieis dos registros dos cadernos de chamada, não são neste contexto fragmentos, componentes ou conceitos, mas as enunciações que encontrei escritas literalmente.

entendendo-os como elementos que sustentam a indicação de conteúdos corporais específicos. Partindo de algumas inquietações, me propus a identificar: a que concepções de corpo os conteúdos atravessados pelo enunciado da psicomotricidade, descritos nos cadernos de chamada de 1ª série, estão associados? Num primeiro momento, partindo das enunciações transcritas acima, parece-me mais a concepção de um corpo que precisa ser sensibilizado (*desenvolver conceitos*), ensinado (*escrever da esquerda para a direita*), orientado (*orientar o corpo no espaço*), treinado (*participar de exercícios e atividades físicas que desenvolvam a coordenação motora*) e ainda observado.

Refiro-me à expressão observada porque, na escola, os conteúdos não são desenvolvidos a revelia, existem olhares que cercam as práticas, as aprendizagens e os desvios. Enquanto os conteúdos associados aos componentes da psicomotricidade são colocados em operação, uma infinidade de saberes acerca dos corpos infantis²¹, documentados ou não, são produzidos. Sendo assim, os conhecimentos do que se convencionou chamar de psicomotricidade estabelecem interlocuções com alguns instrumentos²² que colocam em operação um poder que atua, tornando o corpo e a infância alvos, efeitos e objetos do saber-poder - a disciplina. Essa forma de exercício de poder concretiza-se em procedimentos técnicos que realizam um minucioso e amplo controle do corpo em sua gestualidade, posturas, atitudes, hábitos, discursos e comportamentos. Nesse sentido, a disciplina como estou entendendo

é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, “são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” é o diagrama de um poder que não atua do 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 (FOUCAULT, 2008, p. XVII).

Contudo, penso que as enunciações atravessadas pelo enunciado da psicomotricidade não ancoravam suas intervenções e intencionalidades apenas na produção do homem ideal ao sistema capitalista, não era somente na docilidade e

²¹ A partir desse momento farei referência ao corpo infantil, que já foi introduzido no processo institucional de escolarização, no caso dessa pesquisa na 1ª série do 1º Grau.

²² Segundo Foucault (2010, p. 164), instrumentos como a vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame, garantem o sucesso do poder disciplinar, ou seja, são os recursos para um bom adestramento.

sujeição do corpo infantil que as práticas estavam focadas, mas na constituição de um padrão de normalidade e na potencialização desse mesmo corpo com o objetivo específico de promover um desenvolvimento corporal compatível, de forma imediata, com o processo de escolarização institucionalizada.

Ao analisar as enunciações e os enunciados por elas desencadeados, percebi que alguns instrumentos que, segundo Foucault (2010), colocam em operação a disciplina – a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, ancoravam a produção de algumas enunciações. Essa relação só foi possível porque a noção de visibilidade, nos escritos de Foucault, emerge a partir do exame, instrumento que desloca a visibilidade do poder para os indivíduos aos quais observa.

Depois de situar como a psicomotricidade tem se constituído a partir do poder disciplinar, que teve inicialmente o corpo e suas intervenções como alvo e objeto das relações de saber-poder, tentarei mostrar, a partir da análise das enunciações, o motivo pelo qual, na década de 80, produziu-se a ideia que os componentes da psicomotricidade eram conteúdos necessários ao período inicial do processo de escolarização.

3.2.1 O esquema corporal e a produção de uma 'infância verdade'

Nas enunciações, o primeiro elemento analisado foi o *esquema corporal* (Caderno B, 1982), pois entendo que o mesmo é um componente fundamental do que se produziu nesse campo do saber. Para os estudiosos da psicomotricidade, o que se convencionou chamar de esquema corporal é a base das percepções que a criança precisa desenvolver como pré-requisito para todas as habilidades motoras sendo, em suma, conhecer-se corporalmente.

Segundo Negrine (1995), na década de 80, quando a psicomotricidade tinha um enfoque predominantemente funcional, acreditava-se que a educação do esquema corporal era a chave de toda a prática educativa. Segundo o referido autor, a educação do esquema corporal era organizada da seguinte forma: dos dois aos cinco anos toda a educação é psicomotora; dos cinco aos sete anos a psicomotricidade passa a ser a base sobre a qual se constroem as primeiras relações lógicas e conseqüentemente as aprendizagens escolares. Dos sete aos doze anos já estão presentes as várias diferenciações das atividades educativas e é

ainda a educação psicomotora que vai construir o elo entre as atividades que contribuem para o desenvolvimento global de todos os aspectos da personalidade.

Penso, que a constituição de campos dos saberes como esse, que apresentam detalhes minuciosos e generalizáveis, só foi possível porque nos últimos séculos os corpos e mentes infantis tornaram-se objeto das ciências. Segundo Bujes,

os corpos e mentes infantis têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto ou no plano simbólico, esquadrihadas para delas se deduzir as operações mentais que lhe estariam servindo de suporte. O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos (2000, p. 5).

Considerando o corpo infantil alvo e potencial de observações, avaliações e descrições, a ciência constituiu ali um campo de ação porque a partir de uma produção discursiva crescente, principalmente sobre o corpo biológico, que se constituiu a partir do final do século XIX, o corpo infantil foi se tornando alvo de determinadas instituições e objeto do saber.

Partindo desse pressuposto, entende-se que os saberes produzidos acerca do corpo infantil, estão implicados em constituir os mesmos sujeitos que se esmeram em conhecer e descrever. A partir do século XVIII, como nos indica Foucault (2010), o poder disciplinar encarregou-se dessa tarefa, pois ao colocar em operação os instrumentos de vigilância, normalização e exame, estabeleceu sobre os indivíduos e especialmente sobre a criança, o louco e o delinqüente, uma visibilidade através da qual os mesmos são diferenciados e sancionados (p. 184).

Com essa proposta de normalizar os corpos infantis, segundo Foucault (2010), a “escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (p. 179), ou seja, nela se produzem saberes sobre a infância, mas ali também os mesmos se aplicam. Corroborando com essa forma de pensar, Veiga-Neto sustenta que

a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminadora e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão vivos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Essas possibilidades de produção de saberes constituem alguns enunciados sobre o corpo, materializados nas enunciações, e são centrais para a definição de conteúdos

que precisam ser desenvolvidos em cada fase de escolarização, além das estratégias de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as enunciações fazem parte de um dinâmico processo de intervenções sobre a infância e produção de saberes e enunciados sobre a mesma, pois estão profundamente imbricados com as tecnologias do poder, ou seja, com mecanismos de normalização e disciplinarização dos corpos nos ambientes educativos.

Cabe um comentário, que a infância, na perspectiva que assumi para essa pesquisa, é vista como constituída por uma história que não é natural, que não pode ser tomada como uma ‘evolução’ das práticas e sentimentos humanos e nem mesmo explicada pelo desenvolvimento biológico, mas como uma construção histórica, social e cultural e em processo de constituição permanente, o que admite transformações, retrocessos, rupturas e descontinuidades. Sobre a constituição da infância e da pedagogia na modernidade, dialogo com Narodowski (1994), entendendo que a criança não nasce biologicamente nessa condição; mas que ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola (p. 59).

Com esse entendimento sobre a infância, comecei o movimento de análise suspeitando que a produção de enunciados sobre o corpo na escola não encaminhasse para o desenvolvimento de conteúdos específicos sobre o corpo infantil, mas para práticas e estratégias de ação, com objetivos diversos e entre eles, viabilizar o processo de aprendizagem.

Partindo desse campo fértil de produção, que busca ‘descobrir’ como as crianças aprendem, uma ‘infância verdade’ é inventada nas malhas do que Foucault (2010) chamou de poder disciplinar, poder esse que estabelece espaços e tempos de desenvolvimento da criança e que diagnosticando falhas, indica preceitos para promover a sua ‘evolução’. O conceito de disciplina surgiu a partir dessas primeiras aproximações, porque o enunciado da psicomotricidade e as enunciações associadas à ela, estão necessariamente centradas no corpo individual, que precisa ser objetivado a partir dos instrumentos de observação permanente e classificação (vigilância hierárquica), normalização (sanção normalizadora), para que os saberes ali produzidos se constituam num campo documental (exame). Sendo assim, as enunciações produzem os saberes do campo da psicomotricidade, a partir de duas noções indispensáveis para o entendimento das tecnologias disciplinares – a observação e a norma.

Ainda sobre o esquema corporal, como um dos componentes do que se convencionou chamar psicomotricidade, entendia-se que o mesmo era um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança, pois os saberes da área produziram a ideia que a criança sentia-se bem na medida em que seu corpo lhe obedecia, que ela tivesse o conhecimento e a apropriação do mesmo para utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir de forma intencional.

Segundo os estudos da psicomotricidade, as crianças que não desenvolvessem esse elemento, enfrentariam problemas na fase de alfabetização, pois não teriam facilidade para perceber a posição que as letras ocupam nas palavras e umas em relação às outras. Com esse objetivo, a enunciação *escrever da direita para a esquerda* (Caderno U, 1986) emerge entre os registros, pela necessidade produzir um padrão normal de escrita. Trata-se, portanto, não apenas de uma constatação sobre o processo de aprendizagem, mas também de sua produção, da constituição padrões e zonas de normalidade, de determinados lugares para aqueles que correspondem ou não a estes ideais e de uma série de expectativas cultivadas pela sociedade em relação ao corpo escolarizado. Segundo Larrosa

os processos empreendidos por disciplinas tais como a Psicologia e a Pedagogia, que se ocuparam da classificação e categorização da vida do sujeito, não “descobriram” uma essência do ser criança, mas a construíram e trataram de traduzir seus medos, suas satisfações, necessidades, estabelecendo padrões para seus modos de ser, sentir e pensar (LARROSA, 1998).

Nesse sentido, postulando-se a partir do que produzem como um desenvolvimento normal, as pedagogias e tecnologias de disciplinamento, sustentam-se nas relações de saber-poder e a partir delas propõe-se a garantir a produção do corpo desejado. Concordando com Walkerdine (1998) entendo que as tecnologias de disciplinamento encarregam-se também de produzir um parâmetro de regulação e normalidade que estão presentes no que se considera “uma boa pedagogia”.

Com a proposta de colocar em operação o que a autora acima citada chamou de ‘uma boa pedagogia’, campos do saber como a psicomotricidade articulam seus investimentos na produção de um corpo que é observado, avaliado e situado no abrigo da norma. Para normalizá-lo no nível desses saberes, técnicas disciplinares

entram em operação, justificadas pela necessidade de desenvolver habilidades básicas e pré-requisitos que condicionam as aprendizagens associadas à alfabetização – leitura e escrita. Uma vez capturados pelo ambiente educativo, adaptados e com o desenvolvimento adequado ao processo ou não, as práticas escolares dariam conta de concluir a disciplinarização desse corpo, a partir da disposição de diferentes instrumentos (vigilância, controle, orientação espacial, temporal, exame, entre outros), que não se opõem, mas complementam, por todo o processo de escolarização.

Nesse sentido, os saberes produzidos pela psicomotricidade podem ser considerados um conjunto de conhecimentos que buscam a disciplinarização dos corpos, pois visam potencializar as suas capacidades, tornando-os eficazes e produtivos. Entende-se assim, que “a disciplina não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2008, p. X).

3.2.2 A coordenação motora e os órgãos dos sentidos

Nas enunciações *exercícios de coordenação motora - nomear elementos, destacar detalhes, estabelecer relações, notar semelhanças, diferenças, posições, sons, ruídos -, coordenar movimentos com as mãos, identificação dos órgãos do sentido* (Caderno A e V, 1981 e 1986) e *conceitos largo, estreito, perto longe....* (Cadernos P e Q, 1985); *percepção de formas, cores e sons* (Caderno R, 1985), fiz a associação com os elementos próprios do que chamei de enunciado da psicomotricidade, visto que esses estudos constituíram-se na perspectiva de que a tomada de consciência pela criança do seu corpo, compreendendo tanto o esquema corporal quanto o conceito corporal, daria a ela condições de situar-se no espaço, controlar o tempo e desenvolver habilidades, coordenação de gestos e movimentos.

Ainda sobre as enunciações transcritas acima, percebo que os órgãos sensoriais aparecem com uma importância significativa, tanto nos registros feitos pelas alfabetizadoras como no que tange às produções na área da psicomotricidade nas décadas de 70 e 80. Nesse sentido, o pedagogo francês Seguin (apud Holle, 1979, p.74) escreveu que “ninguém pode ensinar uma criança a ler e escrever antes que seus órgãos sensoriais funcionem”. Para ele, o professor das classes de

alfabetização precisaria conhecer e estar atento ao funcionamento dos órgãos sensoriais, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sobre o aluno na fase inicial de alfabetização, Lagrange, em 1977, descrevia algumas aptidões requeridas para a aquisição da leitura e escrita. “A criança deve perceber as formas, os tamanhos e os números. Deve compreender a ordem dos elementos. Deve associar formas e sons” e isso implica:

- Uma boa organização espaço-temporal;
- A aceitação de uma correspondência entre o espaço e o tempo: esquerda=antes. Direita=depois
- Percepções auditivas e visuais que permitam essas aceitações;
- Rapidez de análise e decisão;
- Faculdade de memorização e evocação imediata;
- Faculdade de simbolização;
- Atitude de desconcentração e interesse pelo trabalho, que tornam a criança livre e repetitiva (LAGRANGE, 1977, p. 37-38).

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem da escrita seria mais complexa, pois a criança deveria adquirir aptidões que possibilitassem dar aos sons uma forma e, ainda, ao executar a operação de escrita, além de todas as habilidades citadas acima, “a criança deve poder libertar a mão que escreve, ser bem lateralizada, poder executar gestos preciosos e ter a possibilidade de refrear e de parar esses gestos” (LAGRANGE, 1977, p. 37-38).

Ancorado nos saberes produzidos da psicomotricidade, Lagrange (1977) fornece uma receita para a produção de um “corpo infantil verdade”, provavelmente imóvel, mas com percepções auditivas e visuais desenvolvidas, com a noção de tempo e espaço aceita, com a memória pronta para evocação, rápida para fazer análises e decidir, que simboliza, demonstra interesse e concentração. A produção desse campo discursivo só foi possível porque, segundo Kohan,

Sobre a infância cada vez sabemos mais e com mais detalhes e sofisticação. Basta sabermos a idade de uma criança para logo poder antecipar a sua conduta, sua reação, e assim planejar adequadamente um estratégia de desenvolvimento. Com efeito, temos feito da infância um dos terrenos favoritos de verdade. Diga-me teus anos e te direi como te comportarás (2008, p.18).

Nesse sentido, a partir de dinâmico jogo de produção de saberes, o poder disciplinar atua microscópica e continuamente, pois para educá-lo e/ou controlá-lo, torná-lo útil e/ou docilizá-lo, potencializá-lo e/ou classificá-lo o corpo infantil está presente na escola e é valorizado com estatuto de verdade, pois há inegavelmente

uma produção de enunciados sobre esse mesmo corpo, operando nesse ambiente educativo.

Partindo do pressuposto que corpo é valorizado nos ambientes educativos, encontro elementos para reforçar a minha suspeita na página virtual do órgão que regulamenta e estabelece diretrizes para esse campo do saber. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, assume que a mesma

busca conhecer o corpo nas suas relações, transformando-o num instrumento de ação. Este corpo pensado como objeto, marcado por uma mente que pensa. A evolução da psicomotricidade no homem se dá de forma natural. Ela auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. O corpo e o movimento constituem alicerces para o desenvolvimento da criança (SBP, 2011).

A presente definição parte da concepção de uma infância universal, considerando apenas os aspectos biológicos, que estariam envolvidos nos processos de desenvolvimento ou maturação dos sujeitos. Essa evolução seria natural a todos os indivíduos, independente de fatores históricos, sociais, ou culturais. Há, nesse sentido, uma universalização em relação ao desenvolvimento do corpo infantil, segundo regras mais ou menos fixas e generalizáveis. Nesta perspectiva, a avaliação do desenvolvimento vai partir prioritariamente de um padrão de normalidade previamente constituído e não necessariamente de uma análise das condições culturais a partir das quais os sujeitos são produzidos.

Partindo desse padrão, as crianças são medidas, classificadas e patologizadas, sempre que o nível de desenvolvimento não corresponder à média normal, produzidas nas relações de observação e comparação. Contudo, essa criança que não corresponde às expectativas em relação ao desenvolvimento – os desviantes ou com déficit no desenvolvimento – estão no abrigo da norma, mesmo se considerados o oposto, nunca estarão na exterioridade. Concluí-se daí que não existem crianças com um bom ou mau desenvolvimento em si, mas apenas em relação a uma capacidade normativa.

As enunciações *exercícios de prontidão* (Caderno E, 1981) e *desenvolvimento da coordenação motora* (Cadernos J e K, 1983) fazem referência às atividades realizadas na sala de aula para trabalhar a coordenação motora. Dialogando com Negrine (2002), entendo que os exercícios de prontidão são estratégias pedagógicas que se baseiam na repetição de exercícios funcionais, criados e classificados,

constituindo as famílias de exercícios para as finalidades de aprimoramento dos fundamentos psicomotores.

A coordenação motora tem uma marca tão forte no que foi se constituindo como psicomotricidade, que, a partir dessa construção, produzimos a definição do que entendemos por desenvolvimento corporal normal. Essa concepção não se faz de forma isolada, mas integra uma variedade de relações de saber-poder que constituem seus desvios, desajustes, distúrbios, ou seja, os déficits de muitas daquelas crianças que tratamos nos ambientes educativos como problemáticas.

3.2.3 *A orientação espacial e a disciplinarização dos corpos nos ambientes educativos*

Também necessário ao processo de alfabetização, seriam as enunciações dos cadernos H e I, que apresento a seguir, como constituidores da orientação espacial. As enunciações *discriminação visual, tátil e auditiva, orientação espacial* (Cadernos H e I, 1982) e *percepção de formas, cores e sons* (Caderno R, 1985), apresentam elementos associados aos órgãos do sentido, principalmente os viabilizadores da visão e o tato, designando, segundo os estudos produzidos na área, realização de atividades próprias do processo de alfabetização.

Como um dos componentes constituidores dos estudos da psicomotricidade, a orientação espacial está fortemente associada ao aspecto figurativo da escrita, ou seja, relacionada à representação simbólica da letra, à caligrafia, à organização dos cadernos, à capacidade de transpor os escritos no quadro para o caderno, completar tarefas nas cartilhas²³, entre outras habilidades. Ao produzir essas noções, o “desenvolvimento da orientação espacial” é, provavelmente, um dos momentos em que opera o processo de disciplinarização dos corpos e de inserção da criança no ambiente educativo, pois regras básicas de comportamento são por esse elemento apresentadas, tais como: O que e como escrever? Como copiar? Quando começar a copiar? A quem devo escutar? Com quem falar? Qual é o meu lugar na sala de aula?

²³ Livro de atividades utilizado no processo inicial de alfabetização.

As perguntas citadas no parágrafo anterior não são especulações acerca das enunciações, mas uma referência ao que os conteúdos associados à orientação espacial constituem. Entretanto, as noções e intervenções promovidas por cada elemento da psicomotricidade não são fixas, mas flutuantes, pois a produção da necessidade de algumas habilidades corporais, e não outras, emergem a partir das práticas. Estou suspeitando, com isso, que os enunciados sobre o corpo na escola, também estão envolvidos numa produção contínua e sujeita a muitas interlocuções de saberes.

Enquanto buscava leituras sobre a psicomotricidade, uma pergunta era para mim recorrente: Por que os conteúdos que apresentam conceitos da psicomotricidade eram registrados com maior frequência no período inicial de alfabetização? A partir dessas análises, identifico que a psicomotricidade entrou na escola primeiramente porque o objetivo é/era alfabetizar de forma eficiente. O corpo disciplinado mostrava-se útil como caminho para esse fim, sendo o desenvolvimento motor pré-requisito para as aprendizagens cognitivas. Sobre a inserção no processo de alfabetização, visto que as enunciações descrevem os conteúdos desenvolvidos nesse período e percebe-se as intencionalidades pedagógicas para ‘formar’ o aluno, enquanto preparado para ler e escrever, dentro de um sistema de escolarização que ‘precisa dar certo’ e ser validado como importante e indispensável na vida das pessoas.

Com o objetivo de fazer a educação dar certo, a psicomotricidade só encontrou um espaço de atuação dentro dos ambientes educativos, depois que foram diagnosticadas falhas no desenvolvimento motor de alguns estudantes, ou seja, um espaço de emergência médica, que só os conhecimentos de uma área de estudos, legitimada pela ciência daria conta de amenizar ou resolver. Segundo Lima (2006), a dinâmica escolar sempre organizou-se da seguinte forma: “a professora preocupa-se em intervir nas aprendizagens do/a aluno/a para garantir um patamar básico de aprendizagem, o qual já está normalizado pelo discurso científico/social/educacional atual” (p. 9).

3.2.4 A educação psicomotora e o movimento como instrumento pedagógico

Os estudos da psicomotricidade, na década de 80, mesmo que apresentando um enfoque funcional, compartilhavam da ideia que a criança na fase inicial de alfabetização era toda movimento, concepção que associa a enunciação *participar de exercícios e atividades físicas que desenvolvam a coordenação motora* (Caderno V, 1986). A associação aqui feita não tem o objetivo de estabelecer aproximações, mas é promovida pela minha própria inquietação em relação ao que tais estudos vem produzindo. Ao definir a educação psicomotora, Le Boulch (1983), sustenta que a mesma “pode ser entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano enquanto meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança” (p. 16). Então, lendo a enunciação citada acima e as proposições que a acompanham, além do conceito de Le Boulch, entendo que nessa concepção a criança é toda movimento. Contudo, esse movimento é instrumentalizado, ou seja, constitui-se num meio pedagógico que favorece o desenvolvimento da criança e, especificamente, na enunciação do caderno V, está materializado nos exercícios e *atividades físicas para desenvolver a coordenação motora* (Caderno V, 1986).

Pensando na coordenação motora como elemento da psicomotricidade e no movimento como instrumento pedagógico, torna-se necessário considerar que ao buscar referências para identificá-lo como instrumento, não estou dizendo que o movimento está associado apenas a estratégias de intervenção, mas a diagnósticos, pois é observando as crianças e sua coordenação motora que são levantadas, na escola, as maiores suspeitas sobre possíveis déficits de aprendizagem. Segundo Negrine (1995), percebe-se que a preocupação com possíveis distúrbios e descompassos é uma marca do que constituiu os estudos da psicomotricidade, pois, no início do século XX, a partir dos estudos de Dupré, inscrita no campo patológico, a psicomotricidade foi vista por meio de uma linha psiquiátrica e direcionava as suas pesquisas à debilidade motora em doentes mentais, preocupando-se basicamente com os distúrbios psicomotores.

Sobre a debilidade motora e os distúrbios do corpo, entendo que estudos como os da psicomotricidade, independente do período de sua produção, buscaram sempre verdades imediatas e operacionalizáveis, pois elas não somente nos falam, desde uma posição de neutralidade científica, daquilo que consideram normal ou ideal ao desenvolvimento, senão que produzem, ao instituir regras, caminhos e descaminhos desse processo.

Ainda em relação ao que se produziu acerca da psicomotricidade, torna-se relevante salientar que os estudos que constituíram esta área do conhecimento (SBP²⁴), ciência (Bueno, 1998) ou campo do saber, como estou assumindo nessa pesquisa, sofreram significativas mudanças no enfoque dado a mesma, principalmente depois da segunda metade do século XX, passando a ser vista por uma perspectiva neurofisiológica. Falkenbach, ao definir possíveis tendências, subdividiu a área da seguinte forma:

para os propósitos dos fundamentos da psicomotricidade, explico que de uma forma geral a psicomotricidade está subdividida em três grandes vertentes: a reeducação, a terapia, e a educação. A primeira se dirige mais para a soma do movimento, enquanto a segunda se preocupa com a psique do movimento. A terceira vertente está voltada para o âmbito educacional, sendo oportuno entender que esta também possui uma divisão em duas correntes principais: psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional (2003, p. 91).

A partir dessa classificação, entendo que em termos gerais a psicomotricidade se constituiu dentro de um discurso médico e, depois disso, com tal legitimidade, buscou apropriar-se de diferentes espaços, subdividindo-se em três vertentes – reeducação, terapia e educação -, sendo a última voltada de forma mais específica para a educação psicomotora.

Provocada pela adjetivação da educação como “psicomotora”, passei a suspeitar que os registros de conteúdos estivessem atravessados por enunciados de teorias e tendências pedagógicas produzidas nos meios acadêmicos, ou seja, por enunciações que não se materializam dentro das escolas, apesar de emergir delas e ainda, pelo discurso jurídico - leis, normas, diretrizes, parâmetros, pareceres, estatutos, entre outros - que regulamentam o processo de escolarização. Cabe fazer uma consideração, que os regulamentadores que citei anteriormente, não excluem as tendências e teorias pedagógicas, mas as formalizam. Não quero dizer com isso que os ambientes educativos não produzem saberes - produzem muitos -, especialmente sobre a infância, pois, dialogando com Narodowski (1994), entendo que é também na escola que são estabelecidas as relações de saber/poder sobre os corpos infantis.

²⁴ Sociedade Brasileira de Psicomotricidade

Segundo as produções²⁵ no campo do saber da psicomotricidade, a educação psicomotora busca fundamentação nas teorias desenvolvimentistas, ou seja, nas ciências humanas que definem o desenvolvimento infantil a partir de marcos referenciais, critérios cronológicos, comportamentais, emocionais e cognitivos. Essas teorias, fundamentadas nos conhecimentos sobre o corpo no seu aspecto biológico e/ou psicológico, buscam estabelecer fases, etapas e estágios, ou seja, as zonas de normalidade, que nesse texto estão associadas ao corpo infantil. Estou me referindo à normalidade a partir da noção de norma citada anteriormente, ou seja, como elemento que, ao mesmo tempo que individualiza, remete a um conjunto de sujeitos, com objetivo de promover comparações. Para Diaz

a norma articula-se com o exame e a vigilância hierárquica, toma as pessoas como objeto de conhecimento e as compara, estabelecendo padrões e diferenças que não são de natureza ou de essência, mas a média entre os indivíduos forjada na relação comparativa entre eles. As diferenças são estabelecidas numa escala - do normal ao anormal. Nessa lógica, a norma individualiza por comparar indivíduos diferentes e aqueles indivíduos que serão alvo principal dessa norma serão aqueles que se afastarem dessa média (DIAZ, 1993, p. 28).

Para entender como essas normas, com efeitos de verdade, impregnaram o discurso educacional brasileiro na década de 80, materializando-se assim nos enunciados que circulam nos ambientes educativos, produzindo enunciações, cito Kramer (1987) e Sayão (1996), que em suas pesquisas mostraram que o auge da influência da psicomotricidade no pensamento educacional brasileiro ocorreu nesse período. Nos anos 80, a educação psicomotora foi difundida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como política pública capaz de reverter o quadro de evasão e repetência, caracterizador, naquela avaliação, do fracasso escolar. Naquele momento, houve um investimento na formação do psicomotricista, através de cursos de curta duração promovidos pelo Ministério e por numerosas secretarias de educação estaduais e municipais.

Com essa indicação, a educação psicomotora, ao ser situada como possuidora de 'verdades' sobre os sujeitos infantis, passa a prescrever os modos 'corretos' de intervenção sobre o corpo do aluno, legitimando aquilo que entendem como mais adequado para que se obtenha um desenvolvimento normal e desejável. Nesse sentido, suspeito que, para evitar o fracasso escolar, a psicomotricidade,

²⁵ LE BOULCH (1983); NEGRINE (1986)

como campo do saber aceito e indicado, produzia um ‘currículo verdade’ nos ambientes educativos, ou seja, adjetiva a educação necessária e a metodologia de ensino que instrumentalizava o movimento no processo de aprendizagem.

Fazendo um deslocamento para o *corpus* dessa pesquisa, esse currículo dito verdadeiro, está materializado em algumas práticas escolares, entre elas, nos conteúdos que as enunciações descrevem. A partir daí, possivelmente, o enunciado da psicomotricidade emerge como efeito de verdade, produzindo enunciações associadas a um corpo que precisa ser sensibilizado, orientado, treinado, ensinado, entre outras habilidades necessárias ao desenvolvimento infantil, a fim de evitar a reprovação e o esvaziamento dos ambientes educativos.

3.2.5 E agora, o que pode esse corpo?

Espera-se que esse corpo seja capaz de aprender e se desenvolver. O corpo que as enunciações produzem, atravessado pelo enunciado da psicomotricidade, não é um corpo qualquer, mas único, que, sem considerar os fatores históricos, sociais e culturais que o constituem, precisa desenvolver habilidades relacionadas aos determinantes biológicos, como: percepções pelos órgãos dos sentidos, reconhecimento do corpo e do movimento, orientação espacial, ter boa coordenação, entre outras. Esses saberes são produzidos a partir de uma rede minuciosa de olhares sobre o corpo infantil, com o objetivo de ‘descobrir’ como as crianças aprendem e quais fundamentos utilizam nesse processo. As enunciações, que se materializam nas listas de conteúdos, produzem e são produzidas a partir dessa multiplicidade de saberes que circulam nos ambientes educativos, como enunciados e seus efeitos de verdades.

Ao buscar os ditos de algumas produções na área da psicomotricidade e colocá-los sob suspeita, dediquei-me a mostrar porque a mesma se constituiu como um enunciado que atravessa as enunciações. Esse campo de saberes, que inicialmente dedicou-se a trabalhar com os distúrbios motores ligados às debilidades mentais, utiliza-se da legitimidade que o saber médico lhe conferiu, ampliando seus

espaços de atuação até chegar às escolas, pelas malhas do poder disciplinar. Contudo, nas enunciações da 1ª série, a disciplinarização dos corpos tem um papel específico – normalizar e potencializar - pois os conteúdos descritos nos cadernos de chamada buscam instrumentalizar o movimento para desenvolver algumas habilidades.

O poder disciplinar, a partir de instrumentos de vigilância, normalização e exame, entendendo que os registros do caderno de chamada são a materialidade resultante da combinação desses instrumentos, inverte a economia do exercício do poder, tornando-o invisível. Em compensação impõe ao que submete um regime de visibilidade obrigatória, materializado nas ações distribuídas de forma simples, porém, intencionais, sustentadas nas formas de conhecer, perceber, intervir e produzir saberes sobre os corpos infantis que frequentam os ambientes educativos.

Nesse sentido, os cadernos de chamada não registram o poder em operação, nem suas estratégias, pois, dialogando com Veiga-Neto (2007), entendo que o poder é tão invisível que o disciplinamento é tido, não só como natural, mas como necessário ao desenvolvimento de habilidades necessárias ao corpo escolarizado. A psicomotricidade, assim, não produz enunciados sobre um corpo qualquer, mas acerca de um corpo infantil desejado nos ambientes educativos, abrigado pelo que foi constituído como normal, com habilidades e desenvolvimento motor compatíveis com a sua idade e fase de escolarização. Enquanto os conteúdos associados ao corpo são desenvolvidos, a criança é observada, comparada e classificada. Nesse minucioso jogo de olhares e registros, outros saberes são produzidos e esses estabelecem interlocuções com um contínuo fluxo de produção de enunciados sobre o corpo na escola.

Assim, os registros dos cadernos de chamada são enunciações que materializam o acúmulo de informações sobre os corpos infantis, sendo que a emergência de alguns conteúdos, e não outros, está atravessada pela noção de norma, ou seja, por um corpo adequado ao processo de escolarização. Considero que a norma é o conceito foucaultiano que vai permear toda a análise dos dados da pesquisa, porque se na psicomotricidade a norma se aplica ao corpo individual que precisa ter habilidades básicas desenvolvidas, no higienismo a mesma noção se aplicará à criança, mas também a sua família, como mecanismo regulamentador para viver de forma saudável.

Entrego-me, assim, ao objetivo de analisar outro enunciado que emergiu entre as enunciações – o higienismo, desconfiando que mesmo ancorando a análise nos instrumentos disciplinares, alguns conceitos foucaultianos poderão aparecer como ferramentas teóricas na empreitada de colocar sob suspeita o que nos ambientes educativos, muitas vezes, debruça-se na tranquilidade.

3.3 A presença do higienismo nas enunciações

O segundo enunciado que extraí das enunciações foi o higienismo²⁶, visto que dezesseis dos vinte e três cadernos analisados apresentaram, entre os meses de setembro e novembro, conteúdos associados a cuidados corporais com enfoque nas noções e hábitos de higiene, prevenção de doenças e exercícios físicos. Torna-se necessário dizer que as enunciações associadas ao higienismo têm uma presença significativa nos cadernos de chamada, isso porque geralmente são descritas várias vezes pela mesma professora. Cito como exemplo, as enunciações *hábitos de higiene*, descrita quatro vezes (Caderno J e K, 1983); *educação física*, três vezes (Caderno U, 1986); *atividades físicas, recreação, cuidados com o corpo, higiene pessoal, exercícios e atividades físicas*, duas vezes (Caderno X, 1986).

Fez-se necessário tal especificação porque, ao contrário do enunciado, que não é repetível, pois se situa na transversalidade dos registros, as enunciações precisam ser consideradas cada vez que alguma coisa é dita ou escrita, ou seja, pronunciada pela mesma professora, em momentos diferentes ou por mais de uma, conjuntamente. Sendo assim, apesar do enunciado associado ao discurso higienista emergir em apenas dezesseis dos vinte e três cadernos, as materialidades do mesmo, em cada um desses monumentos, é expressiva.

Dito isso, apresentarei outros elementos do *corpus* de análise, na tentativa de fazer emergir, dentro dessa perspectiva teórica, conceitos que dialoguem e me ajudem a pensar os dados da pesquisa, tomando como enunciado o higienismo. As enunciações *reconhecer os cuidados que devemos ter com o corpo humano, demonstrar principais hábitos de higiene* (Cadernos F, 1982); *noções de higiene*

²⁶ Durante o texto, serão utilizados os termos higienismo e higienista com o mesmo significado, sem preocupação com as sutilezas de sentido que possam conter. Da mesma forma trabalharei os termos sanitário, sanitarismo e sanitarista.

(Cadernos B,C,D, 1981); *noções de higiene corporal* (Caderno G, 1982); *higiene corporal* (Caderno I, 1982 e X, 1986) são , na minha concepção, atravessadas por algumas ideias desse discurso.

Associo as enunciações acima citadas a uma forma de investimento sobre o corpo individual necessária, pois se esse era o primeiro contato das crianças com a educação escolarizada, caberia que as mesmas aprendessem sobre as noções básicas de higiene. Sendo assim, as enunciações que produzem um corpo higienizado, adequado ao modelo de educação, não estão associadas apenas às estratégias de intervenção sobre um corpo que precisa estar limpo para evitar doenças, mas informado sobre normas de conviver em sociedade, a partir das noções básicas atreladas a essa interação social.

Desconfio que a própria palavra *hábito*, extraída das enunciações – *principais hábitos de higiene pessoal* (Caderno H, 1982); *hábitos de higiene* (Caderno J, 1983 e P, Q, R, 1985) – produzem um corpo desejável ao modelo de educação e sociedade, não só na infância, pois uma vez criado o hábito, os ensinamentos são, possivelmente, ‘incorporados’ pela vida toda. Dialogando com Oliveira (2003), suspeito que o poder disciplinar, na ordem da higiene, visava modificar os velhos hábitos nas crianças, por acreditar que esse investimento refletiria na conduta não só corporal, mas também moral, intelectual e sexual, até a fase adulta.

Suspeitando que essas ações sobre o corpo, ao produzirem normas e hábitos higiênicos escolares, colocam em operação instrumentos do poder disciplinar. Para isso, me deterei nesse momento a situar como foram se constituindo saberes sobre o corpo infantil, no que se vincula ao discurso médico e como foi possível o higienismo fazer dos ambientes educativos e da pedagogia uma poderosa maquinaria de propagação de suas ‘verdades’.

3.3.1 O discurso higienista da educação brasileira no século XX: alguns deslocamentos

Segundo Soares (1994), o higienismo começa a marcar presença no cenário social europeu em meados do século XIX, com a propagação do saber médico que, associado ao aparelho jurídico, preocupava-se em produzir meios para sanear a sociedade. Essas ideias chegam ao Brasil na virada do século XX, sendo que os

discursos sobre a educação brasileira na primeira metade deste século foram, em grande parte, produzidos a partir de conceitos higienistas. Ainda, segundo Soares (1994), a educação, nesse período, era designada como a instância mais adequada para o saneamento da sociedade, a começar pela instrução da infância e a orientação do papel da mulher, principalmente, das mães que eram as responsáveis por iniciar a educação higiênica, moral, cívica e religiosa das crianças.

Para Gouvêa (2001), a década de 20 é um marco importante para entender a propagação das ideias higienistas no Brasil, pois foi no contexto histórico-cultural desse período, que os médicos, principalmente, e também intelectuais e autoridades político-pedagógicas tentaram produzir um discurso hegemônico para a educação, em que o higienismo era conceito chave. A base desse discurso se apoiava nos fundamentos científicos do saber médico, mas também portava uma visão moral conservadora muito acentuada.

Sobre a educação física, descrita nas enunciações, as ideias higiênicas foram nesse contexto, segundo Oliveira (2003), “pensadas por educadores como uma prática que modificava os hábitos das crianças e dos jovens, fabricando um corpo saudável e reprodutor de uma sociedade sã, somando-se à educação moral e cívica - indispensável na construção do indivíduo polido e contido” (p. 25). De maneira discreta, porém permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle e/ou investimentos sobre o corpo e os movimentos, rituais de higiene e regularização. Assim, os ambientes educativos e a área da educação física também assumem a tarefa de, segundo Kohan (2008), “higienizar o corpo, isto é formá-lo, corrigi-lo e qualificá-lo” (p.14), sempre no sentido de potencializar suas forças, ao invés de subjugar-lo.

Lovisoló (2003), em suas pesquisas, defende a tese que o Movimento Higienista (SOARES, 2001) ou Sanitarista (HOCHMAN, 1998) no Brasil do início do século XX, extrapola a periodização tradicional, ou seja, estudos mostram que o movimento foi determinante na educação brasileira não só na década de 30 e 40, mas Lovisoló (2003) afirma que essas concepções perseguem a sua manutenção e propagação discursiva até o final do século XX e, possivelmente, no início do século XXI (p.41). Com isso, o autor não defende a ideia que o movimento seguiu dentro das mesmas bases que o produziram no momento de sua instauração, mas que passou por ‘apropriações’ e ‘resignificações’, no sentido de tirar o foco das

preocupações com o corpo da população e ações sobre o coletivo (p. 42-43). Para o autor, no final do século XX, o Movimento da Saúde apropria-se do discurso higienista, cuja preocupação central era o corpo do indivíduo, fundamentando-se no conhecimento biológico.

Para o referido autor, o Movimento da Saúde do final da década de XX, passa a ser caracterizado por um crescente nível de individualização em suas ações, ao invés de finalidades educativas de formação moral essencialmente higienistas, trabalha com a noção de hábitos saudáveis, formas de viver o corpo com consciência e prazer, a fim de diminuir fatores de risco (LOVISOLO, 2003, p. 43-44). Nesse sentido, o ambiente próprio de atuação do Movimento da Saúde não seria a escola, mas a mídia como um lugar ideal para a propagação de seus discursos. Segundo Pagni, nesse movimento de individualização das ações

a formação moral e do caráter foram deixadas de lado em sua prática, restando apenas a relação do indivíduo com seu próprio corpo como um fim em si mesmo. Nessa noção, os indivíduos buscam desesperadamente encontrar no próprio corpo sua identidade pessoal, destruída do mundo do trabalho e das responsabilidades sociais, deslocando para sua vida privada toda a satisfação não mais desfrutada no mundo público (1997, p. 81).

Essas afirmações sobre o Movimento da Saúde do final do século XX encaminha para um questionamento importante dentro da pesquisa que venho realizando. Então, como foi possível extrair enunciações que estão associadas ao discurso higienista na década de 80? O presente questionamento torna-se relevante porque essas enunciações são registros de professoras em seus cadernos de chamada, portanto, discursos de dentro da escola, que podem estar atravessados, mas não é essencialmente um discurso midiático. Nesse sentido, Lovisolo (2003) afirma que outras tendências coexistem dentro do próprio Movimento da Saúde e cita, como exemplo, o Movimento Sanitário, que para ele teve grande repercussão no Brasil da década de 80. Segundo o autor,

os higienistas desse movimento tinham – e ainda têm – um discurso voltado para as condições sociais ou coletivas da saúde e denunciaram o aspecto individualista do pensamento e intervenção do Movimento da Saúde, ou melhor, criticavam outros higienistas que restringiam saúde às questões puramente físicas e biológicas da unidade individual, que apenas alude os princípios de uma parte do movimento da saúde (LOVISOLO, 2003, p. 44).

Sobre o Movimento Sanitário, cabe considerar que ele não surgiu no Brasil apenas na segunda metade do século XX, sempre se falou em sanitarismo, sendo que as práticas higiênicas nunca foram alheias a esse conceito, pelo contrário, eles estão

imbricados, sendo que o sanitarismo aparece entre as estratégias de intervenção na saúde pública. Para Lima, as ações sanitárias chegam à escola no ano de 1910 e, na sua visão, esses serviços promoveram

a prescrição de um elenco de preceitos e de práticas a serem institucionalizados no espaço público da escola, pretendendo ordenar a vida dos escolares sob um novo modo de relação com o mundo - o da higiene - constituiu o cerne dos discursos nascente da saúde escolar, então higiene escolar, em fins do século passado e início deste. Auto justificando-se pela pretensa necessidade de formar uma juventude hígida e instruída, sobre ombros da qual se construiria um novo país, partir-se-ia de um Brasil "doente" para chegar a um Brasil "saudável", a meta era a aquisição da mesma força que tinham os países industrializados da época, a meta era a industrialização do país. Os higienistas prescreveram uma reordenação total e completa do espaço escolar (LIMA, 1987, p. 15).

Entende-se, assim, que a educação sanitária, no início do século XX, baseava-se na imposição de normas comportamentais, a fim de disciplinar os alunos. Em termos curriculares, a educação sanitária não foi implantada como disciplina específica e só teve seu espaço no currículo escolar brasileiro na década de 40, com a Reforma Capanema²⁷. Consultando a legislação brasileira, constata-se que, na década de 80, a disciplinas com conteúdos de educação sanitária entrou em vigor na LDB 5692/71, denominada Programa de Saúde, em caráter obrigatório, nos currículos plenos dos ensinos de 1º e 2º graus. No ano de 1974 o Parecer 2264, estabelecia diretrizes para o Programa de Saúde, expressando poucas mudanças relativas às ações da educação sanitária, difundida no Brasil desde o início do século XX. No entanto, Programa de Saúde, nunca foi uma disciplina do currículo do 1ª grau, mas encaminhava para atividades dentro das diferentes áreas do conhecimento, que deveriam ser realizadas em caráter obrigatório, como conteúdos específicos, no caso da década de 80, na área de ciências naturais (Conselho Federal de Educação, 1974, p. 11).

Depois de situar, de forma breve, a emergência do higienismo na educação brasileira, cabe considerar como as enunciações extraídas dos cadernos de

²⁷ A Reforma de Capanema (1942 a 1946), que estabeleceu diretrizes para a educação nacional antes da primeira LDB (1961), incluía o ensino de higiene na grade curricular do ensino primário elementar (processo inicial de alfabetização), sendo que a disciplina chamava-se "Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho (ROMANELLI, 1983). Ainda nessa reforma a grade curricular do Ensino Normal (formação de professores) é construída dando ênfase ao aprendizado sobre higiene, incluindo a disciplina de Higiene, Educação Sanitária e Puericultura (ROMANELLI, 1983), como forma de preparar os educadores a fim de ministrarem as aulas sobre higiene.

chamada, da década de 80, estão atravessadas pelo enunciado que chamei de higienismo. Faço essa aproximação porque, segundo Soares

em nome da saúde, da ordem e do progresso, o poder médico esquadrinha os espaços de vida dos indivíduos e as suas próprias vidas ao definir normas... regras necessárias para a manutenção da saúde de seus corpos biológicos, individuais. O poder médico não mais irá perder-se em elucubrações e tergiversações sobre a causalidade entre pobreza e enfermidade...cada pessoa é tratada como indivíduo a ser higienizado (1994, p. 41).

Nesse sentido, olhando para as enunciações dos cadernos de chamada, percebo que as mesmas estavam atravessados por efeitos de verdades produzidas no século XIX, aonde, dialogando com Soares (1994), entendo que os saberes do campo discursivo da medicina funcionavam como normas reguladoras para estar e viver no mundo, mantendo o controle das doenças, garantindo indivíduos saudáveis para conviver em sociedade e úteis para o mundo do trabalho. Segundo Santos,

é no século XIX que a escola tomará um novo impulso, pois filantropos e médicos higienistas acreditam que é através dela que se poderá tanto investir melhor sobre a infância (incultando-lhes novos valores e disciplinando seus corpos) quanto retirar da família a autoridade arbitrária que impõe às crianças como por exemplo, abusos sexuais, exploração do trabalho infantil (2009, p. 61).

É também a partir desse século que a legitimidade médica emergiu, principalmente, com o avanço da pesquisa e no tratamento de doenças – com a invenção de vacinas e medicamentos – que dizimavam grande parcela da população. Segundo Santos (2009), nesse aspecto a escola também teve sua responsabilidade, pois foi através dessas instituições que os professores monitoravam a saúde das crianças, através do controle de doenças, condições sanitárias das famílias e da alimentação. Assim, as instituições educativas colocam em operação um poder disciplinar, que observa e sanciona a criança e a família, produzindo uma infância que é alvo do investimento dos pais, pois os mesmos tinham por obrigação cuidar da sua saúde física, oferecer-lhe alimentação e um vestuário limpo e saudável. Segundo Santos (2009), “filhos saudáveis, educados e disciplinados: esses eram os objetivos a serem alcançados para que o país pudesse prosperar” (p. 68). “Uma criança bem cuidada [...] tornar-se-ia o perfeito adulto higiênico” (COSTA, 2004, p. 144). O discurso médico, nesse contexto, a partir de investimentos disciplinares, exerce relações de saber-poder sobre as famílias, ao defenderem assuntos próprios à esfera privada e familiar.

Como afirma Lovisolo (2003), no final do século XX, essas ideias higienistas ainda marcavam fortemente a educação brasileira porque o discurso a esse enunciado associado produziu, além de uma preocupação com o corpo, a saúde e a higiene, um discurso social e político. Nesse sentido, as ideias higienistas não estavam soltas, mas organizadas em diferentes discursos que coexistiam dentro do Movimento da Saúde do final do século XX, entre eles o sanitarista, que produziu a necessidade de trabalhar, como conteúdo, noções de higiene, saúde e prevenção nos ambientes educativos.

3.3.2 Saberes médicos: indivíduo (infantil), família e sociedade

Penso que a prevenção de doenças e de males que contaminam o indivíduo e a sociedade são apresentadas nas enunciações extraídas do caderno A, com a descrição *cuidar dos dentes, campanha anti-tuberculose* (Caderno A, 1981), pois, dialogando com Soares (1994), desconfio que cada estudante representasse um indivíduo a ser higienizado. As duas enunciações partem do pressuposto que as doenças podem ser evitadas e que cuidados são necessários para isso, observa-se aí um deslocamento da própria noção de saúde pública no Brasil, ou seja, a cura já não é o objetivo maior saúde, mas a obrigatoriedade da prevenção, disseminada e instituída como ‘verdades’ sobre o corpo individual dos que frequentam os ambientes educativos.

Desenvolvia-se aí uma tendência que marca fortemente o higienismo como forma de pensar o indivíduo e a sociedade, pois, segundo Oliveira (2003), “higienizar o indivíduo (infantil) e a família era crucial para defender a civilização e construir uma nação saudável” (p. 15). O higienismo mostrava-se competente nessa tarefa, pois produziu a crença que a medicina e o saber médico entendiam mais sobre as ações humanas e seus fundamentos, que os próprios indivíduos. À medicina, então, coube a primazia na constituição de saberes científicos sobre o corpo. De posse desses saberes, foi possível intervir na administração dos espaços e na distribuição dos corpos na sociedade, colocando em operação uma tecnologia que produz, cuida e potencializa o corpo individual e familiar, com vistas a produção de uma sociedade disciplinar, capaz de prosperar.

A tuberculose apresentava-se como uma doença altamente contagiosa, risco para a sociedade desejada, que depois de descartados fatores como o clima e a hereditariedade na propagação da doença, na década de 30, começaram a considerar formas de evitar o contágio e promover a cura, investindo no indivíduo. No Brasil, a descoberta da medicação específica para a tuberculose surgiu a partir da década de 40, promovendo uma queda acentuada dos índices de mortalidade pela doença e a comprovação da eficácia desses medicamentos na cura da tuberculose, descobertos ao longo das décadas de 1950 e 1960, fazendo com que o tratamento se tornasse primordialmente ambulatorial e passível de prevenção e cura (Divisão de Controle da Tuberculose CVE-SES/SP).

Nesse sentido, evitar o contágio ou mesmo procurar a cura para a doença ficava sobre a responsabilidade do indivíduo, sendo a escola encarregada pela produção e propagação da noção de risco entre os estudantes que ali estavam inseridos. Segundo Melo, a educação sanitária neste período adquire importância cada vez maior, pois

as noções de higiene agora são propostas através de medidas preventivas, imunizações e cuidados individuais na prevenção, para o que era mister educar os indivíduos, principalmente as crianças. Nelas é 'fácil criar hábitos sadios'. O homem maduro, adulto, já está formado, educado. A educação sanitária começa a fazer parte de currículos e programas de ensino (1984, p. 34).

Percebe-se aí que a infância torna-se o alvo maior das tecnologias disciplinares associadas à saúde nos currículos, pois além de representarem romanticamente o futuro, a esperança e os seres que ainda não foram corrompidos por maus hábitos, apresentam-se também como disseminadores de discursividade, ou seja, aqueles que tem o poder de introduzir dentro das famílias a noção de risco, prevenção e as formas de agir para evitar o contágio de algumas doenças.

Para Melo, na educação sanitária da segunda metade do século XX

a saúde e a doença aparecem como fenômenos individuais, da responsabilidade dos indivíduos. As causas dos comportamentos desviantes são o 'atraso cultural', gerador de crenças, tabus e superstições, a 'ignorância', geradora de condutas anti-sociais, entre outras. É necessário, pois, nessa perspectiva, retirar os indivíduos do seu atraso cultural, promovendo-os; retirá-los da ignorância, informando-os. A educação é, assim, o instrumento privilegiado para mudar características individuais indesejáveis, criar outras desejáveis e promover o indivíduo socialmente (1984, p. 110).

Apesar de vislumbrar uma tendência de investimento individual sobre o corpo, em toda a sua positividade, por certo que a educação sanitária não tinha apenas o indivíduo como *locus* privilegiado da sua intervenção, mas como já indiquei anteriormente e concordando com Soares (1994) era essencial que seu espaço de atuação buscasse a propagação também na família. Ainda, segundo a autora, o pensamento médico higienista estabeleceu-se na tentativa de auxiliar “o Estado num processo de reorganização disciplinar da classe trabalhadora, reorganização essa que é complementada com a educação escolar e por todo o conteúdo de classe que ela vinculará” (p. 34).

Pensando no higienismo e na educação sanitária como preceitos que auxiliaram o Estado na reorganização da classe trabalhadora, cabe um comentário sobre a escola pesquisada. Esse ambiente educativo foi criado para atender os filhos dos funcionários da fábrica Rheingantz²⁸. Segundo consta no histórico²⁹ da escola, no ano de 1946, considerando a forte influência econômica que essa fábrica de tecidos representava para o município de Rio Grande, foi fundada a escola pesquisada, especialmente para atender os filhos da classe trabalhadora. Essa instituição atendia tanto as crianças que residiam na vila operária como as que moravam em outros bairros do município e as mães deixavam ali para receber educação, enquanto cumpriam a sua jornada de trabalho.

Faz-se necessário esse comentário porque ao buscar fundamentação nas palavras de Foucault (2008, p. 79) percebe-se que, desde o final do século XVIII, a “medicalização da família” foi uma das formas intervencionistas utilizadas pelo Estado para moralizar e domesticar as classes trabalhadoras. Segundo Soares,

corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição mediantemente perfeita dos indivíduos, dos lugares [...] constituem algumas das leis morais essenciais da família. E desde essa época, a família se tornou o agente mais constante da medicalização (1994, p. 34).

²⁸ A fábrica Reinghantz era uma indústria de fabricação têxtil, que situava-se nas proximidades da escola pesquisada e tinha uma importância significativa na economia do município de Rio Grande no início do século XX.

²⁹ Os dados que apresento estão descritos no histórico completo da escola, organizado pela professora Denise Santos, que realizou um estudo sobre a história da instituição desde o momento da sua fundação. Consta nos registros que a escola foi fundada no ano de 1946, em outro prédio, porém com o objetivo de atender a uma comunidade específica, os filhos dos funcionários da fábrica Rheingantz.

Olhando para as enunciações, penso que a medicalização da família inscreveu-se de forma efetiva no Movimento da Saúde da segunda metade do século XX e, como utilizava a escola como ambiente de intervenção, teve na educação sanitária a efetiva emergência das suas ações. Desconfio que essas ações estavam em operação na década de 80, em situações muito concretas, além de produzir normas e orientações higiênicas para um determinado tipo de corpo e não outro, ou seja, um corpo limpo, prevenido, medicado, saudável, habituado, instruído, cauteloso. Sendo assim, percebo que os cadernos de chamada registram os efeitos de verdades sobre o corpo, produzidos pelos enunciados que operam naquele momento no ambiente educativo, mas eles não se esgotam a cada ano letivo e sim encontram um espaço de funcionamento, circulação e produção de novos saberes e enunciações.

As enunciações que analisei nos registros da 1ª série da década de 80, que a partir de sua dispersão me levaram a associá-los à educação sanitária, não têm seu objeto de ação diretamente no social ou no coletivo. Torna-se necessários fazer do corpo individual objeto de saber e alvo de um poder que o potencializa como disseminador de ‘verdades’, pois o cuidado com os dentes, a higiene e a prevenção contra a tuberculose, afeta diretamente o corpo do estudante, mas ele não é o foco final da ação educativa, mas a família, como pretensioso campo de intervenção.

Para entender como as ideias higienistas eram naturalmente incorporadas aos saberes escolares no século XX, basta fazer uma revisão das bases que instituíram os primeiros órgãos representativos da educação no Brasil. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde que manteve as ações integradas, entre educação e saúde, até 1953, sendo que, no Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação esteve vinculada à saúde até o final da década de 70. Nesse sentido, entre outras razões, não vejo com grande estranheza os registros dos cadernos apresentarem enunciações atravessadas pelo higienismo, pois os espaços de discussão e a própria institucionalização dos saberes pedagógicos e higiênicos no Brasil, eram regulamentados pelo mesmo órgão.

3.4 A coexistência dos dois enunciados na Educação Física

Nos caderno A e H encontrei as enunciações *participação em educação física* (Caderno A, 1981); *participar de exercícios e atitudes físicas* (Caderno H, 1982); *atividades físicas e recreação* (Caderno X, 1986), que associo à Educação Física, apesar de não entender o que seriam essas atitudes, suspeito que os exercícios estavam relacionados com as práticas de ginástica, conteúdo privilegiado desta área naquele período (SOARES, 1984), e a recreação. Tais registros me provocaram, enquanto pesquisadora, porque mesmo reconhecendo que o corpo não está subordinado ao domínio único e exclusivo da educação física no ambiente educativo, desconfio que nela alguns enunciados coexistem.

Com isso estou dizendo que a psicomotricidade – como campo do saber que busca compreender como as crianças aprendem e/ou diagnosticar possíveis distúrbios – e o higienismo – que produz um corpo higiênico, adequado à sociedade – povoam, como enunciados, os discursos que atravessam a área da Educação Física. Esses enunciados produzem um corpo normal, ou seja, desenvolvido corporalmente, capaz de aprender, limpo, saudável, entre outros e, a partir dele, colocam em operação estratégias de intervenção, que se materializam como conteúdos a serem transmitidos e/ou aplicados.

Com isso, as enunciações da 1ª série me provocam a pensar que quando os professores relatam práticas de educação física, o higienismo e a psicomotricidade não estão sendo negados e sim colocados numa mesma ordem. Segundo Negrine (1995), “a educação psicomotora utilizava a educação física como meio de se trabalhar a psicomotricidade no contexto educacional com o intuito, a priori, de promover na criança inadaptada uma educação motriz (coordenação, equilíbrio, etc) e psicomotriz (memória e consciência)”. Entretanto, penso que, embora a educação física tenha se produzido fortemente dentro do que se constituiu como conhecimentos da psicomotricidade, a escola não via essa disciplina como único lugar de colocar estes saberes em funcionamento, mas dirigiu suas ações para outros espaços curriculares.

Corroborando com essa idéia, não são raras as relações estabelecidas entre o movimento higienista e as atividades físicas, tanto no ambiente educativo como em espaços sociais mais amplos, e essas relações são estabelecidas no aspecto moral, estético, preventivo, buscando a longevidade, o combate ao sedentarismo, entre muitas outras relações.

Faz-se necessário lembrar, que tanto a psicomotricidade como o higienismo gozaram do prestígio produzido pela racionalidade científica, mais especificamente do campo discursivo da medicina. Nesse sentido, os conhecimentos da educação sanitarista não estavam presentes nos primeiros anos de escolarização de forma desinteressada, mas porque encontravam na educação uma poderosa arma de auxílio à propagação das ideias higienistas. Concordando com Lovisolo (2003), penso que por meio de uma educação sanitarista ou educação higiênica, objetivou-se a reformulação dos hábitos das crianças, para posteriormente atingir os adultos.. Assim, o movimento higienista se aproximaria do seu objetivo maior, potencializar suas ações e ampliar sua abrangência, utilizando a escola como estratégia de disseminação do seu discurso.

Sendo assim, entendendo a psicomotricidade e o higienismo, como enunciados que atravessam as enunciações da 1ª série na escola, provavelmente estão povoados por outros enunciados, que se cruzam, se apóiam e se excluem, a partir de contínuas produções enunciativas, materializadas nas enunciações. Contudo, esse contínuo jogo enunciativo é dificilmente percebido, porque as verdades produzidas pelas enunciações estão naturalizadas nas práticas escolares e nos efeitos de verdade que circulam nos ambientes educativos. Prova disso é que pouco se suspeita dos conhecimentos ‘transmitidos’ sobre o corpo biológico, os cuidados com esse corpo, o desenvolvimento corporal das crianças, segundo fases pré-determinadas do desenvolvimento infantil, nem mesmo da necessidade e do direito da criança de participar de atividades físicas. Esses conhecimentos, legitimados pela ciência, estão prontos para serem acessados pelos estudantes que ali circulam, pelos pais e pelos profissionais encarregados de colocá-las em operação.

O QUE AS ENUNCIAÇÕES ME DISSERAM

Esse estudo mostrou que, na década de 80, existia uma produção de enunciados acerca dos corpos na escola pesquisada, materializados na presente pesquisa em enunciações de cadernos de chamada, atravessadas pelos saberes do campo da psicomotricidade e do higienismo. Entretanto, o referido atravessamento enunciativo é dificilmente percebido, porque os efeitos de verdades materializados

nas enunciações estão naturalizados nas práticas escolares, prova disso, é que não há suspeita a respeito dos conhecimentos 'transmitidos' acerca do corpo biológico, dos seus cuidados, do seu desenvolvimento, nem mesmo dos diagnósticos que produzem as noções de desvios e dificuldades de aprendizagem. Nos ambientes educativos, essas noções pairam na tranquilidade do que não é questionado, fundamentando práticas, organizando rotinas, selecionando conteúdos, materiais didáticos, entre outros, ou seja, produzindo o que chamamos de currículo escolar.

Nesse sentido, as enunciações me disseram que a sua presença nos cadernos de chamada constituem-se como visibilidades, que produzem algumas práticas cotidianas, toda vez que são escritas, que instituem formas de ser professora em cada fase de escolarização, elegem alguns conteúdos e não outros. Apropriam-se do que Foucault (2010) chamou de instrumentos que servem de recurso para um bom adestramento - a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora, o exame, orientação espacial e temporal - buscando a disciplinarização dos corpos, segundo normas pré-estabelecidas cultural e socialmente.

Refiro-me a norma porque, num espaço atravessado por tecnologias disciplinares como a escola, é por essa noção que os conteúdos emergem, ou seja, pela necessidade de desenvolver habilidades necessárias a um corpo capaz de aprender e/ou pela possibilidade de diagnosticar seus desvios nos processos educativos. E ainda é pela norma, materializada nos conteúdos, que se viabiliza o objetivo de produzir um corpo limpo e saudável, além de informado e prevenido quanto às doenças que estão associadas às condições insalubres das famílias.

Nesse sentido, o corpo resguardado pela norma seria, a partir das leituras que venho fazendo acerca dos enunciados - psicomotricidade e higienismo - é aquele desenvolvido corporalmente, limpo, saudável, prevenido, entre outras coisas que os conteúdos empenham-se em produzir. Contudo, o corpo que não atende a tais especificidades, não está na exterioridade da norma, pois ela o abriga, não exclui. A noção de norma não parte do princípio da exclusão, mas da classificação dos indivíduos, a fim de conhecê-los melhor, enquadrá-los em determinados padrões e aproveitá-los de forma eficiente.

Nesse sentido, a psicomotricidade aparece nas enunciações porque se mostrou como um campo fértil de produção, que busca 'descobrir' como as crianças

aprendem, a partir dos pressupostos de uma infância que é inventada, enquanto se estabelece o que é normal ou patológico, fixando espaços, tempos e etapas normais de seu desenvolvimento. Com essa indicação, a educação psicomotora encontra espaço nos ambientes educativos, porque ao ser situada como possuidora de 'verdades' sobre os sujeitos infantis, passa a prescrever os modos 'corretos' de intervenção sobre o corpo do aluno, legitimando aquilo que entendem como mais adequado para que se obtenha um desenvolvimento normal e desejável.

Sobre as enunciações que produzem um corpo higienizado, adequado ao modelo de educação, as mesmas não estão associadas apenas a estratégias de intervenção sobre um corpo que precisa estar limpo para evitar doenças, mas para não ser um problema social, para ser produtivo, e conviver em sociedade segundo normas previamente estabelecidas. O discurso higienista mostrava-se competente para produzir essas noções, porque legitimou a medicina e o saber médico como instâncias conhecedoras das ações humanas e seus fundamentos, mais confiável que os próprios indivíduos.

Entretanto, Lovisolo (2003) afirma que não era essencialmente o discurso higienista que estava presente nas escolas na segunda metade do século XX, mas a educação sanitarista, que fundamentada nos conhecimentos sobre o corpo biológico, produzia normas e orientações higiênicas para um determinado tipo de corpo e não outro, ou seja, um corpo limpo, prevenido, medicado, saudável, habituado, instruído, cauteloso, entre outros corpos que esse enunciado produz.

Entende-se, assim, que o campo do saber da psicomotricidade, ao priorizar elementos como o esquema corporal, coordenação motora e orientação espacial, primavam pela constituição de um padrão de normalidade e na potencialização desse mesmo corpo, com o objetivo específico de promover um desenvolvimento corporal compatível, de forma imediata, com o processo de escolarização institucionalizada. Já o higienismo, ao observar e sancionar a criança e a família, produz uma infância que é objeto do saber, alvo do poder e do investimento dos pais, pois os mesmos tinham por obrigação cuidar da saúde dos filhos.

A psicomotricidade e o higienismo mostraram-se nessa pesquisa profundamente imbricados com as tecnologias disciplinares, pois é a partir da observação e classificação dos corpos, da comparação dos mesmos e também da constituição de zonas de normalidade, que as enunciações são produzidas como

conteúdos a serem desenvolvidos, com vistas no que a escola considera um corpo capaz de aprender e ser saudável, objetivando a produtividade e o convívio social.

Apesar disso, não estou dizendo que em termos de investimento a psicomotricidade e o higienismo tinham os mesmos objetivos. Existem diferenças materializadas nas enunciações, que se expressam tanto nas listas de conteúdos – com o que era priorizado em cada bimestre letivo - como nas próprias intenções educativas – desenvolver habilidades ou criar hábitos, entre outros. Os dois enunciados, enquanto apropriam-se de instrumentos do poder disciplinar, visam a potencialização do corpo sobre o qual operam, mas se na psicomotricidade o investimento é focado no indivíduo de forma imediata, no higienismo as estratégias empenham-se na produção de hábitos ao longo prazo, sendo também a família alvo do poder, como um pretensioso e produtivo espaço de intervenção social.

Em suma, embora o higienismo e a psicomotricidade constituam dois enunciados diferentes, considerando até mesmo os espaços e tempos de intervenção, algumas vezes eles se complementam, isso porque existem atravessamentos significativos no campo científico que lhe dá suporte (o médico), no instrumento disciplinar que opera (a norma) e também no objetivo do poder que investe no corpo, sempre no sentido de potencializá-lo.

Sobre os cadernos de chamada, as enunciações me disseram que aquelas ‘coisas’, apesar de engavetadas no arquivo morto, estão em condição de visibilidade e que a sua posição como documento comprobatório é apenas uma entre múltiplas possibilidades. Não há como negar que a manutenção dos cadernos no arquivo da escola atende a finalidade de comprovar os conteúdos desenvolvidos, mas a sua existência como *coisa dita*, ou seja, como enunciação faz muito mais do que isso, funciona como elemento constitutivo para outras enunciações, que são constantemente inventadas num jogo contínuo de produção de enunciados.

Sendo assim, o corpo que não está presente no pátio e que também pouco aparece nas enunciações dos cadernos, provavelmente não foi negado, mas pensado em outro modelo estratégico como, por exemplo, para discipliná-lo, torná-lo útil, facilitador do processo de aprendizagem, entre outras formas de investir e produzir saberes sobre o mesmo. Essa reflexão é necessária porque quando comecei a pensar o espaço do corpo nos ambientes educativos, minha proposta era

mostrar que essa ou aquela prática, esse ou aquele conceito, essa ou aquela verdade nem sempre foram assim, mas foram inventadas.

A relevância dessa investigação deve-se ao fato de que se podemos suspeitar que as coisas são inventadas, então, podemos inventar outras coisas, buscar novas alternativas para aquilo que não mais queremos na educação. Cabe aqui dizer que pensar a produção dos corpos nos ambientes educativos, me fez repensar a minha prática enquanto educadora ambiental, no sentido de entender que, como professores, além produzir esses corpos, exercemos, como afirma Veiga-Neto (2007) uma “tutela moral sobre as futuras gerações” (p. 52).

Assim, entre tantos ditos e escritos, as enunciações sussurraram aos meus ouvidos coisas impensáveis, indicando que ‘talvez’ houvesse uma impossibilidade conceitual de pensar a Educação Ambiental como a concebemos hoje, de forma integrada e relacional, nos ambientes educativos atravessados por tecnologias disciplinares, forma de poder que constitui seus investimentos de forma fragmentada, considerando os saberes, práticas e corpos por ele produzidos.

Nesse sentido, as enunciações, sobretudo me disseram que se os ambientes educativos estiveram e/ou estão profundamente imbricados na produção dos corpos, cabe a nós educadores e pesquisadores em educação ambiental, colocar sob suspeita a nossa responsabilidade acerca do que temos produzido como corpo humano, considerando também as outras formas de poder que atravessam as relações culturais, sociais e históricas, nas quais os sujeitos são produzidos.

r
[Di

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ALVAREZ-URÍA, F. ; VARELA, J. **Arqueologia de la Escuela**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

BARROCO, S.M.S. **Psicomotricidade na infância**. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL, **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, Diretrizes e Bases, Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1961.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 2.264/74. **Programas de Saúde - Educação da Saúde**. Relatora: Conselheira Edília Coelho Garcia. Rio de Janeiro: Editex Rio, 1974.

BUENO, J.M. **Teoria & Prática** - Estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas. São Paulo: Lovise, 1998.

BUJES, M.I.E. O fio e a trama: malhas do poder. **Educação & Realidade**, v. 25, n.1: Os nomes da infância, p. 25-44, dez./jan./jul. 2000.

_____. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: **Reunião Anual de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26º R.A. ANPED)**. Poços de Caldas, MG, 2003.

CABRAL, S.V. Jogo psicomotor relacional. In: _____ **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001, p. 35–46.

CANDAU, V.M.(org). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, I.C.de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores/ Edgardo Castro ; tradução Ingrid Müller Xavier ; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

DEFONTAINE, J. **A psicomotricidade em quadrinhos**. São Paulo: Manole, 1980.

DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006.

DIAZ, Esther. **Michel Foucault**: los modos de subjetivacion. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1993.

ENCARNAÇÃO, F.L.A Educação Ambiental. In: **Revista Urutágua-revista acadêmica multidisciplinar**. Maringá: (DCS/UEM), n.12 , abr/jul 2007.

FALKENBACH, A.P. **Um estudo de casos**: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional. Porto Alegre: Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese de Doutorado em educação), 2003.

FARIA FILHO, L.M. de. História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos. In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). **Trilhas e partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 43-58.

FÁVERO, M.T.M. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem da escrita**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (Dissertação de Mestrado), 2004.

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 114, p. 197-223, Nov. 2001.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V.da. **Manual de observação psicomotora**: significações psiconeurológicas dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

_____. Michel. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Estratégia, Poder-Saber. In: **Coleção Ditos e Escritos IV**. (org) Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Microfísica do Poder**. (org) Roberto Machado. 26.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. **A arqueologia do saber** – tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38.ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOUVÊA, L.A.V.N. Educação para a saúde na legislação para a saúde na legislação educacional no Brasil. In: **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, PR, 2001.

HENNING, P.C. Profanando Ciência: relativizando seus saberes, questionando suas verdades. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.158-184, Jul/Dez, 2007.

_____. Justificação de Prescrições produzidas pelas Ciências Humanas: igualdade e liberdade nos discursos educacionais contemporâneos. In: **Cadernos IHU**. São Leopoldo: Instituto Humanistas Unisinos, ano 6, n.106, 2008.

HOCHMAN, G. **A era do saneamento** - as bases da política de saúde pública no Brasil. São Paulo: Anpocs/Hucitec, 1998.

HOLLE, B. **O desenvolvimento motor na criança**. São Paulo: Manole, 1979.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: **O corpo na Escola – Salto para o Futuro**. Ano XVIII, bol. 04, p.14-19, Brasília: TV escola, 2008.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LAGRANGE, G. **Manual de psicomotricidade**. Lisboa: Estampa, 1977.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: Jorge Larrosa, Nuria Pérez de Lara (orgs). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento** - A psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, G.Z. **Saúde Escolar e Educação**. São Paulo: Cortez, 1987.

LOVISOLO, H.R; JUNIOR, E.G. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. In: **Rev. Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas: v. 25, n.1, p. 41-54, set. 2003.

LOURO, G.L.L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**; Tradução de artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2.ed. Belo Horizonte: Antêntica, 2007, 176p.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: As Bases biológicas da Compreensão Humana**. 4.ed. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, J.A.C. Educação Sanitária: uma visão crítica. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, n. 4, p. 24-46, 1984.

MILSTEIN, D. ; MENDES, H. **La escuela em el cuerpo**: estúdios sobre El ordem escolar y La construcción social de los alumnos em escuelas primarias. Madrid: Ninõ y Dávila, 1999.

MINAYO, M.de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NARADOWSKI, Mariano. **Infância y poder**. La conformación de la pedagogia moderna. Bueno Aires: Aique, 1994.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Palloti, 1986.

_____. Fontes epistemológicas da psicomotricidade. In:_____ **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** - psicomotricidade alternativa pedagógica. Porto Alegre: Pallotti, 1995, p. 33-74.

OLIVEIRA, I. B. de. Fora da higiene não há salvação: a disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. In: **MNEME – Revista de Humanidade**. Seridó/RN: v. 4, n.7, fev./mar. 2003.

PAGNI, P. F.de A. A prescrição de exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo: educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, A (org.) **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: Ufes, 1997, p. 59-82.

PETERS, M. Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. In.:_____. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 09-46.

RAJCHMAN, J. **Foucault** : a liberdade da filosofia, Rio de Janeiro: Zahar, 1987

REVEL. J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais/ Judith Revel: tradução Maria do Rosário Gregollin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROMANELLI, O.O. **Histórico da Educação no Brasil**: 1930/1973. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, C. A.. **Toda boa mãe deve...** : governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais / Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

SAYÃO, D. T. Educação Física na pré-escola. 1996. 143 f. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SANTIN, S. **Educação física: outros caminhos**. 2.ed. Porto Alegre: EST/ESEF, 1993.

_____. O espaço do corpo na pedagogia escolar. In: **Seminário brasileiro em pedagogia do esporte**. Santa Maria: 1998.

_____. **O espaço do corpo nas pedagogias escolares**. Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais/ Fernando Seffer [et al], (org). Rio Grande: Furg, 2006, p. 43-57.

SILVA, T.T. **Identidades Terminais – As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, A.P.de; GUIMARÃES, M. Redes como ambiente para a educação ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**/Rede Brasileira de Educação Ambiental. Brasília: n.3, jun/ 2008, p.113-120.

SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.
_____. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. (Org). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001, p.109-129.

SOUZA, D.C. de. **Um pouco da história da psicomotricidade**. 2004. Disponível em<<http://www.iprede.org.br/um%20pouco%20da%20historia%20da%20psicomotricidade.doc>>. Acesso em: 10/05/2011.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In.: _____ (org). **Crítica Pós- Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

_____. Ciência e pós-modernidade. In.: **Revista Episteme**. Porto Alegre: v. 3, n. 5, 1998.

_____. Olhares. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-38.

_____. **Foucault & a Educação – 2.ed**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: n.7, set/dez 2008.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (org.) **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

www.cve.saude.sp.gov.br/htm/TB/hist.htm

www.psicomotricidade.com.br