

Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras

The body and the hidden curriculum in primary education:
oppressive discourses and practices

Mônica de Ávila Todaro

Doutora em educação (UNICAMP-SP) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE-SP (mestrado e doutorado)
mavilatodaro@uninove.br

Flávio de Jesus Landolpho

Licenciado em história, pedagogo e mestrando em educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP)
fjlandolpho@uninove.br

Resumo

Propõe-se, no presente artigo, uma reflexão acerca das práticas hauridas nos discursos hegemônicos da inumanidade do outro, sobretudo pelo viés dos estigmas da corporeidade. Busca-se, por meio do estudo de caso, compreender a forma como os estudantes da educação básica assumem a legitimidade dos discursos opressores, pautando suas ações em exclusão, agressão e intolerância. A partir dos ideais de beleza e estereótipos da corporeidade e sexualidade, as palavras de ordem da estética e do consumo determinam as categorizações do humano e do inumano, permitindo as expressões da barbárie como ação, sob o desinteresse dos profissionais da educação, ou mesmo com a convivência passiva e discreta destes. Apresentar-se-á, neste texto, o currículo oculto como aprendizagem que ocorre fora da matriz curricular. Para isso, pautar-se-á nos pensamentos de Freire (1997), Derrida (2011), Foucault (2009), Gil (2000) e Moreira e Tadeu (2013).

Palavras-chave: Corpo. Currículo oculto. Educação básica.

Abstract

This article proposes a reflection about the practices explored by hegemonic discourses on the inhumanity of others, especially through the stigma of corporeity. By means of a case study, we sought to understand the way in which adolescents in Primary Education assume the legitimacy of oppressive discourses, basing their actions on exclusion, aggression and intolerance. Based on beauty ideals and corporeity and sexuality stereotypes, the watchwords of consumption and aesthetics determine the categorization of the human and inhuman, allowing the expression of barbarism as an action, under the indifference of educational professionals, or even with their passive and discrete connivance. This text will present the hidden curriculum as the learning that occurs outside the main curriculum. For that, this study will be guided by the thoughts of Freire (1997), Derrida (2011), Foucault (2009), Gil (2000) and Moreira and Tadeu (2013).

Key words: Body. Hidden curriculum. Primary education.

Corpo e humanização

“Quando Gregor Samsa despertou, certa manhã, de um sonho agitado viu que se transformara, durante o sono, numa espécie monstruosa de inseto.” Kafka.

Como cerne deste trabalho, temos a questão do corpo e da corporeidade como fator que desencadeia discursos e práticas que afirmam e assolam os ditos inumanos, como elementos que legitimam por oposição àqueles que se enxergam no discurso dos plenamente humanos.

A noção de corpo implica no entendimento do ser humano como um todo: que sente, se expressa, comunica, cria e significa. Corporeidade, aqui, é entendida como corpo vivenciado; o corpo em conexão com a sua subjetividade; o corpo relacional; o corpo como complexidade. Entretanto, cabe-nos questionar quais definições explicam as terminologias identificatórias e identitárias pertinentes à relação entre corpo e humanização.

Numa luta pela humanização do mundo, compartilhamos da esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Tal qual nos ensina Freire (1997), humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos, mas só a primeira parece constituir a vocação do ser humano de ser mais.

Definir os termos “humano” e “inumano” é uma tarefa complexa, visto que seus sentidos trazem a reboque expressões que nos remetem ao animal e ao ser humano com toda a carga de simbolismos possíveis de produzir conceitos que se desvelem em ações.

Conforme Gil (2000), o termo inumano, como oposição afirmativa, aponta primeiramente o que não é humano, em cuja essência está contida a diferença que inspira o temor do “monstro” oculto em devir no interno de cada indivíduo e coletividade, e o humano que se afirma como aquele que rejeita a diferença contida no outro, o inumano, que é o anti-humano, ou seja, corpo e essência como animalidade e mero objeto na expressão do abjeto por excelência.

Derrida (2011) denuncia que o animal não humano é o primeiro inumano na hierarquia do discurso: a identidade humana cria a identidade inumana para justificar os que manipulam e os que são manipulados como sendo naturalidade,

e cujas ações se tornam legítimas ainda que sumamente injustificáveis. Nesse sentido, não há nada mais inverso à humanização do que as práticas discursivas de humilhação e desrespeito.

Em Ruanda, os Tutsis barbarizados por seus algozes Hutus eram chamados de “baratas” associando a reação quase instintiva de repugnância e desejo de extermínio que aquelas criaturas ensejam nos humanos com a prática sistemática de tortura e genocídio àqueles inumanizados, como se fossem feitos idênticos (HATZFELD, 2003).

Não por acaso este texto apresenta logo de início a personagem de Kafka que se vê transformada em barata. Na primeira parte da obra em questão, vemos o protagonista da história (Gregor) metamorfoseado e observamos o modo como é recebido por sua família em sua nova forma. Na segunda, somos apresentados ao cotidiano de um Gregor isolado e rejeitado. Já na terceira e última parte, observamos a personagem já fraca e muito abalada psicologicamente. Talvez essa seja a trajetória da formação de identidade daqueles que são vítimas de atitudes e discursos preconceituosos presentes nas relações interpessoais, no interior da escola de educação básica.

A educação considerada como uma experiência profundamente humana exige o entendimento que as pessoas aprendem com seu corpo. Porém, a percepção do seu corpo e do corpo do outro está ligada às demandas de uma sociedade baseada na imagem corporal. O reflexo disso na escola se dá por meio da busca de um padrão de beleza que se aproxima daquilo que a mídia oferece e vende como ideal. Corpos magros, musculosos, altos, de pessoas sempre jovens e, na maioria, brancas são os de maior veiculação. O currículo tem um papel importante na criação de uma visão crítica capaz de promover o respeito a todas as pessoas-corpos que ali estão.

Corpo e currículo

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais. Ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013).

O currículo, para efeitos de reflexão acadêmica nesse tópico, é entendido a partir da articulação de, pelo menos, três dimensões: psicológica, como projeto de subjetividades; social, como projeto de um sujeito social; e política, como projeto de cidadãos.

O corpo faz parte do currículo escolar, por meio de sua matriz curricular, somente nas aulas de Educação Física e de Ciências ou Biologia. Para além destas disciplinas, ele é vivenciado na formação da identidade e da subjetividade. Trata-se de aprender “quem sou eu” pelo exemplo dado pelos colegas e pelos educadores; pelas imagens veiculadas nos meios simbólicos (livros didáticos, televisão, revistas, etc.) e pela experiência direta (relações interpessoais).

Comportar-se de modo a adequar-se ao grupo do qual faz parte e aproximar-se do chamado “padrão de beleza” passam a ser os desafios daqueles que estão em idade escolar. Ser gorda demais, magra demais, alta demais, baixa demais; usar óculos ou roupas que não estão na moda; ter a cor, a origem étnica, a orientação sexual, a religião ou a origem socioeconômica diferente, é possuir características que podem levar à privação do direito de ser diferente.

Atitudes negativas, crenças e preconceitos são “ensinados” na escola mesmo que não de modo formal, influenciando o modo de agir frente a determinado objeto ou pessoa. A esta aprendizagem que ocorre fora da matriz curricular, mas no interior da instituição escolar, estamos chamando de currículo oculto. É o ensino (e a aprendizagem) da submissão, do preconceito, do individualismo, assim como pode vir a ser a aprendizagem (e o ensino) da autonomia e da solidariedade, por exemplo.

Ao desenvolver estratégias para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais (atitudes, valores), um dos papéis mais importantes da escola, e de todos que nela estão, gerencia-se o currículo oculto. A maior parte dos problemas de agressão, considerados como “bullying”, está vinculada a conteúdos que são ensinados e aprendidos de forma não explícita nas relações interpessoais que se constroem na escola.

Tal como podemos entender,

O bullying, termo sem equivalente em português, é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotadas por um ou mais indivíduos contra outro (os), causando dor, angústia

e sofrimento. Está presente na família, na escola, no trabalho, na comunidade, mas é na escola e no trabalho que o fenômeno bullying se revela, se acentua e marca de forma indelével a alma do indivíduo, aterrorizando-o e levando-o a reações desesperadas, podendo chegar até ao suicídio (FANTE, 2005).

É comum no cotidiano escolar brasileiro, na prática do “bullying”, associar a aparência dos estudantes à de animais ou de objetos. Comparar as pessoas obesas com suínos e baleias; os jovens homossexuais (ainda mais se denotarem fragilidade ou efeminação) serem maculados com os epítomes de “veado/viado” e “bicha”; às meninas lésbicas ou “masculinizadas”, o termo é “sapatão”; às consideradas sexualmente ativas a comparação é com “vacas” ou “galinhas” e aos afrodescendentes, maiormente se forem pobres, a comparação é com “macacos” e “urubus”, reforçando que estes afrontados já não pertencem à condição humana, mas que estão arquetipicamente no mesmo nível dos animais inseridos na natureza ou objetos, portanto passíveis de serem manipulados e nomeados ao bel prazer.

Em sendo a escola o lócus onde a socialização se consolida como produção da autoimagem e da imagem do outro a partir das questões da corporeidade, não podemos ignorar o que está em jogo nas categorizações e estigmatizações dos corpos e identidades, já que a sociedade em gestação ali se encontra.

A educação, assim como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual os seres humanos se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos, tanto coletiva como pessoalmente. [...] Como seres humanos nós projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser e nos esforçamos para tornar-nos o ser pretendido, individual e coletivamente. Estamos inseridos, pois, em um processo de humanização contínua. A educação, assim como a socialização, é essencial para o processo de humanização. Promove a compreensão do que significa ser gente e promove o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Desafia-nos a nos produzirmos mediante a ação conjunta e a interação conosco próprios. (BECK, 1996, p. 65).

Assim, superar a condição forjada no discurso que açula os “humanos” contra os que ostentam involuntariamente o libelo de inumanos exige a força de um Atlas, ao longo de um tempo sem fim, isso porque não basta podar os galhos da árvore de *Schadenfreude*¹, mas arrancar suas raízes e calciná-las diante do altar da ética da vida.

A condição humana é para além do biológico, um produto do simbólico. Tal como afirma Foucault (2009), o mundo que entendemos como “verdade” nada mais é do que o simbólico aceito e massificado pelo discurso.

Segundo o mesmo autor, o momento histórico determina o limite do pensamento, já que ninguém está imune ao poder de dominação do discurso. Para cada tempo, o discurso determina uma ética, uma estética e todas as legitimidades e ilegitimidades que se podem enxergar, exercer e sentir (FOUCAULT, 2009).

É nesta lógica que os humanos se arvoram para hierarquizar a realidade, culpabilizando os inumanos e criando um padrão imagético, sexual e de conduta que se reportam ao discurso de mundo a partir de exclusões e da oposição ao outro em caráter estético no sentido teratológico, ou seja, afirmando a diferença como inumanidade, como monstruosidade passível de erigir-se enquanto espetáculo ou ensejo de extermínio (GIL, 2000).

Estudo de caso

Diante do acima exposto, passaremos a descrever e analisar um caso que permeou o cotidiano escolar e foi veiculado pela imprensa que, por razões óbvias, não pode ignorar de contínuo os referidos temas tabus. A partir de ocorrências significativas, e dada a dimensão da barbárie que denota, veremos como se desenharam os discursos e as práticas que são hauridas em seu bojo.

O caso é, no nosso entendimento, uma das ocorrências mais degradantes de que se tem notícia no Brasil. Aconteceu em Vitória, capital do Espírito Santo, no mês de fevereiro de 2012 e foi assim veiculado na mídia: “O garoto Rolliver de Jesus, de 12 anos, enforcou-se em sua casa, com o cinto da mãe, no auge do desespero. A mãe atribuiu o suicídio do filho ao fato do mesmo estar cansado de

1 Empréstimo linguístico da língua alemã também usado em outras línguas do Ocidente para designar o sentimento de alegria ou satisfação perante o dano ou infortúnio de um terceiro. Em português, o termo mais adequado para se traduzir *schadenfreude* é “escárnio”.

ser agredido física e moralmente na escola onde estudava, por ser obeso e denotar características afeminadas. O menino deixou uma carta pedindo desculpas aos pais pelo suicídio e se perguntando que não sabia por que era alvo de tantas humilhações”. (SANTOS, 2012).

Percebe-se que não foi um único momento de humilhação que levou o garoto ao suicídio, mas sim repetidos discursos e práticas opressoras que diminuam o papel humano de Rolliver, revelando uma cultura escolar cujas bases foram legitimadas pela estigmatização.

A notícia também traz que: “Eles [os alunos] o chamavam de gay, bicha, gordinho. Às vezes, ele ia embora chorando”, contou uma colega do menino. De acordo com outro aluno da escola, no dia do suicídio, as crianças fizeram uma roda ao redor de Rolliver de Jesus dos Santos e começaram a hostilizar o garoto. (SANTOS, 2012).

Nota-se que, mesmo diante das queixas insistentes da mãe e do garoto, os algozes de Rolliver sentiam-se encorajados a persistirem e redobram as agressões e humilhações, cientes do descaso ou mesmo da conivência silente de professores, funcionários e do corpo dirigente da escola.

Analisar o episódio somente pelo âmbito do estético significaria ignorar que uma enormidade de práticas, muitas delas fatais, tem vez sempre que um alvo é eleito para a celebração da inumanização como espetáculo.

Parece importante retomar o entendimento de que o currículo oculto se refere aos aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial. Isso acontece quando, por exemplo, algum profissional da educação atribui apelidos cruéis aos alunos, tornando tal ação como “natural” e permitindo que outros perpetuem discursos humilhantes, o que começa como “brincadeira” nos intervalos, no recreio e até mesmo nas aulas de Educação Física. Acontece, também, quando educadores comparam alunos, chamam a atenção deles publicamente, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros ou fazem comentários depreciativos.

Sabe-se que a tarefa de todos os atores escolares (educadores) reside no respeito por si e pelos outros e na luta em defesa dos direitos de sermos verdadeiramente humanos.

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se

sentem opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1993, p. 31).

Diante do exposto, pergunta-se: O currículo tem reforçado as desigualdades e naturalizado o tratamento dado aos considerados diferentes? Os discursos e práticas violentas presentes na escola têm sido suficientemente explorados quando analisamos e organizamos o currículo? Os livros didáticos e paradidáticos, o espaço físico e os conteúdos escolares estão abertos à diversidade? Os educadores têm recebido formação suficiente (inicial e continuada) para dar conta de tema tão atual e necessário?

A ocorrência do suicídio de Rolliver parece-nos sintomática do movediço arcabouço das relações humano-inumano e na relação entre currículo oculto e escola. Apesar de estarmos aqui tratando de um caso específico, sabe-se que esse não é um episódio esporádico, mas um fenômeno violento que se dá em muitas instituições escolares e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros.

Se acreditamos que cabe ao currículo auxiliar na formação de indivíduos capazes de lidar bem com as diferenças e no desenvolvimento de uma sociedade na qual todos os indivíduos sejam valorizados, então o caso acima descrito talvez esteja nos mostrando as falhas da escola enquanto instituição social e nosso desafio enquanto educadores.

Considerações

O tema proposto não se esgota no presente texto. Ao longo da compilação do trabalho não pudemos furtar-nos a uma gama imensa de sentimentos e ânsias: raiva, vergonha, medo e esperança. Isso porque foi impossível não indignar-nos frente ao exemplo brutal aqui exposto, na medida em que nos apegamos à crença demasiado humana de esperar que tais males não se repitam mais, porque ainda acreditamos na educação para a civilidade e para a liberdade para a humanização de todos.

No caso citado e analisado, temos prova viva não só da banalidade do mal, mas do fascínio que este exerce sobre uma sociedade esvaziada de sentidos mais

profundos que a miséria do individualismo, que não permite a existência do outro considerado diferente e por isso passível de ser humilhado, manipulado e eliminado.

O discurso da inumanidade perpassa a sociedade e os indivíduos de forma muito real, como ação, ao destacar a tantos como alvo daqueles que se querem “iguais” numa sociedade que não se conforma com as diferenças.

Frente a essa crise da existência, presente não somente nos ambientes educativos, todos os esforços devem ser disponibilizados para que a desmistificação do mal ocorra de forma inequívoca e que a estética não mais enseje a corporeidade do outro como monstruosidade. Tais conjecturas nos reportam, novamente, a Gregor Samsa, da obra-prima de Kafka *A Metamorfose*, que da noite para o dia viu-se destituído da condição humana, execrado pela própria família e pela sociedade, assim como é praxe acontecer com inumanos.

Conclui-se que, no embate entre opressores e oprimidos, quem perde somos todos nós, pessoas-corpos, pois

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (FREIRE, 1993, p. 30).

Referências

- BECK, Nestor L. J. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciências da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying*. Campinas: Versus, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HATZFELD, Jean. *Uma temporada de facções*: relatos do genocídio em Ruanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, João. *Garoto de 12 anos comete suicídio*. Disponível em: <<http://www.s1noticias.com/2012/03/garoto-de-12-anos-comete-suicidio-apos.html>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

recebido em 6 out. 2014 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

TODARO, M. Á.; LANDOLPHO, F. J. Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 147-156, jan./jun. 2015.