

## **TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: Corpos (in)visibilizados**

---

Reinaldo Batista Santos (UFAL) - reyfera2007@gmail.com

### **RESUMO:**

Este artigo visa refletir sobre a invisibilidade sofrida pelos trabalhadores de limpeza e conservação de uma universidade pública, tomando como unidade de análise **o corpo**. Considerando que o corpo é construído culturalmente, esses trabalhadores tornam-se, muitas vezes, invisibilizados. O processo educativo, com suas respectivas heranças, forjado por liames sociais, impõe um certo modelo de educação. E isso produz efeitos sobre os corpos desses trabalhadores, uma vez que a escola parece disciplinar os corpos dos menos favorecidos. Para fundamentar esse trabalho nos valemos de autores como Bourdieu (2007), Bourdieu e Passeron (2008), Gondra e Schueler (2008), dentre outros, que nos ajudam a pensar sobre as condições de subalternidade a que estão expostos os corpos dos sujeitos trabalhadores.

**Palavras-chave:** corpo, trabalhadores de limpeza e conservação; (in)visibilidade.

### **CLEANING AND MAINTENANCE WORKERS OF A PUBLIC UNIVERSITY:**

### **(IN)VISIBLE BODIES**

### **ABSTRACT:**

This article aims to debate about the invisibility of the worker of cleaning and maintenance of a public university, taking the **body** as the unit analysis. Considering the body as culturally built, these workers become often invisible. The educational process and their heritage, forged by social bonds, imposes a certain kind of education model. That affects the body of these workers, since the school seems to discipline the less fortunate bodies. To support this article we take into account authors as Bourdieu (2007), Bourdieu and Passeron (2008), Gondra and Schueler (2008), among others that help to reflect about the subordinate condition that the workers bodies are exposed.

**Keywords:** body; workers of cleaning and maintenance; (in)visibility.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2015v7n13p141

## 1. INTRODUÇÃO

A “*espécie*” humana é corporal, já dizia Le Breton (2006). Ou seja, antes de qualquer coisa, a existência humana é corporal. Certamente, seja por isso, o fato de as ações da vida humana envolverem a ação da corporeidade. Daí o corpo é falado e construído culturalmente. Cada momento histórico traz uma imagem de corpo, um modelo de corpo.

Nesse sentido, discutir sobre aspectos da corporeidade motiva a reflexão a respeito da pesquisa, que venho desenvolvendo no mestrado, cujo objetivo é compreender como é forjada a (in)visibilidade dos trabalhadores em seu ambiente de trabalho – no caso, numa universidade pública federal. Trabalhadores, que, embora realizem atividades laborais dentro de uma instituição de ensino superior, circulando por diversos espaços – em convivência diária com diferentes intelectuais, pesquisadores, professores e alunos universitários, parecem ficar na opacidade deste cenário acadêmico. Ou seja, apesar de os trabalhadores de limpeza fazerem parte deste ambiente, eles parecem, em geral, corpos à parte. Além de uniformes que **demarcam** uma posição, sua presença é naturalizada, tornando-se invisíveis enquanto sujeitos detentores de histórias, sonhos e desejos. Isso se confirma pela rara produção acadêmica voltada para estes profissionais, que compõem o dia a dia da universidade.

Sendo a instituição de ensino superior, um lugar de produções acadêmicas – muitas voltadas para o *modus vivendi* de trabalhadores, especialmente da classe popular, surpreende o silenciamento da(s) palavra(s) desses profissionais de limpeza e conservação. Mais do que qualquer outro espaço de trabalho, a universidade, inscreve, pelas suas próprias atividades cotidianas – *habitus* da educação, estes sujeitos num cotidiano marcado por um contexto de letramento. E de que forma isso os afeta? Como se veem neste lugar? De que forma, tal cotidiano traz de volta suas histórias escolares (ou não?); Não raro, tais questionamentos deveriam constituir-se como provocações recorrentes, especialmente para os profissionais da Educação, sobretudo àqueles que lidam com pesquisas voltadas para a prática social, isto é, das relações do homem concreto numa sociedade real.

# Debates em Educação

Entretanto, contraditoriamente, os trabalhadores de limpeza e conservação – sujeitos de nossa pesquisa – parecem esquecidos ou negligenciados pelas inquietações do mundo acadêmico, talvez como uma forma de aquietar provocações e/ou tensões, dentro do próprio ambiente de trabalho, que tem a ver com as relações existentes entre educação e sociedade, educação e poder.

Em tese, isso nos permite suspeitar que a trama tecida numa organização social revela, de alguma maneira, que a educação brasileira é desde sempre atravessada por conflitos e tensões – mantidos em latência. Certamente, por isso, que, “pensar a educação supõe inscrever em nosso horizonte os interesses que esse tipo de prática aciona e mobiliza” (GONDRA E SCHUELER, 2008, p. 41). Daí que em cada contexto histórico, o processo educativo, com suas respectivas heranças, é forjado por liames sociais e culturais que caracterizam um certo modelo de educação.

## 2. OS TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO: CORPOS (IN)VISIBILIZADOS

O corpo humano é compreendido como fenômeno cultural e social, coalhado de simbolismo, representações e imaginários, inscrevendo-se o corpo nas moldagens social e cultural, tanto no plano do sentido e do valor, quanto no âmbito relacional, lugar e tempo do homem, imerso na singularidade de sua história.

É interessante afirmar que o corpo é moldado por um contexto social e cultural. Não é por acaso que Le Breton (2006) vai dizer que o corpo é o primeiro objeto de comunicação porque, antes de iniciar uma conversa, ou começar a falar com o outro, nós o olhamos e damos atenção a uma grande porção de dados físicos e de vestuário que, por um lado, condicionam a conversa.

A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento de raça ( LE BRETON, 2006, P. 77)

## Debates em Educação

Nesse contexto de como os trabalhadores são (ou não) “enxergados”, ou até mesmo de como eles são (in)visibilizados, a vestimenta - o uniforme de trabalho - mostra-se, de fato, como uma espécie de distintivo dos acadêmicos que ali circulam. Não é por acaso que Sônia relata “aqui tem de tudo e tem pessoas que nem dá bom dia(...) isso vai desde o professor aos alunos mais simples”. Esta fala se assemelha a de outra entrevistada, quando ela relata sua relação com os alunos que estudam nessa Universidade – *lócus* da pesquisa:

Os alunos...sei lá...acha que quando a gente tá com essa farda a gente é ninguém. Que o pessoal da limpeza é ninguém.(...) É...porque...principalmente aluno acha que a gente não é nada por trabalhar na limpeza e eles por ser **Universitários** (A entrevistada enfatiza a letra U ao falar universitários) acha que é o...tem o rei na barriga ne (D. MATILDE<sup>1</sup>, 2014.)

Essas falas nos ajudam a refletir sobre o que isso pode representar, do ponto de vista de uma subalternidade, para o trabalhador. Faz lembrar o que Le Breton (2006) nos elucida, conforme citado anteriormente, em relação ao aspecto físico. Ou seja, a aparência põe o ator sob o olhar apreciativo do outro e, sobretudo, na relação do preconceito que o prende de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta. Não somente Matilde, mas Sônia também se sente excluída nessa instituição universitária, por trabalhar de limpeza:

As veze eu paro e penso e digo: Poxa! Tenho que procurar alguma coisa, porque as vezes a pessoa se sente um pouco assim diminuída e diz : Eita, tô invisível! Uma vez eu lembro que a gente foi no jantar de um professor daqui. Aí tava na mesa todo mundo, aí um colega(aluno) disse “e você faz o quê? É de que curso?”. Aí teve uma aluna que disse “não Ela é da limpeza!”. Quando ela disse isso eu já sentir da parte dele...assim...como se fosse assim “não...ela é da limpeza!”. Ele nem falou mais.

Esta fala de Sônia nos revela como esses sujeitos se tornam invisíveis, e até mesmo ignorados e excluídos por serem trabalhadores de limpeza e conservação. De fato, esses sujeitos tornam-se (in)visibilizados dentro de uma universidade, que se propõe a ser o *lócus* da produção do conhecimento – considerando seus atores sociais

<sup>1</sup> Optamos por colocar nome fictício, por questões éticas. Desse modo, os nomes de todos os trabalhadores se apresentam como codinomes.

## Debates em Educação

do mundo acadêmico como uma elite intelectual. Apesar de a academia ter um discurso voltado para as classes subalternizadas e excluídas dos sistemas formativos, é neste próprio espaço que os trabalhadores de limpeza e conservação são ignorados, pois nem sequer há registros de ações acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – voltadas para esses trabalhadores que convivem nesse espaço.

A fala de D. Beatriz – também sujeito de pesquisa – pode revelar o que tal tratamento pode afetar subjetivamente esta trabalhadora que convive neste contexto universitário, mas se sente nele (in)visibilizada:

Como se eu fosse nada...como eu fosse uma pilastra...um objeto que tivesse lá, principalmente quando entra no banheiro. Fica bem assim no espelho (mexe o cabelo)...a pessoa querendo limpar e elas (alunas) se olhando. Acha que o trabalho da gente...que quem trabalha na limpeza não é nada. Não respeita o trabalho dos outros (D. BEATRIZ, 2014)

Dessa forma, podemos perceber que a maioria desses sujeitos trabalhadores, geralmente com grande carga horária de trabalho diário, cai nas malhas da invisibilidade – embora estejam sempre entre nós. Antes de iniciar as aulas, esses trabalhadores varrem as salas de aulas, arrumam as cadeiras enfileiradas (revelando, de certo modo, uma concepção de ensino); limpam as diversas salas de pesquisa e reuniões. Muitas vezes, enquanto os professores realizam suas atividades de orientações a bolsistas ou alunos de graduação e pós-graduação, eles ali estão próximos, dando conta de alguma limpeza. De certa forma, “participam”, ainda que em silêncio, daquilo que está sendo discutido. São eles também que limpam as estantes de livros, os setores da biblioteca. Enfim, são esses trabalhadores que convivem e, ao mesmo tempo, são alijados desse contexto da academia, passando despercebido pelos próprios intelectuais.

Nesse sentido, percebemos a importância de se poder, de fato, dar voz àqueles que foram silenciados em seus saberes. Assim, “**fala-se deles** mais do que eles falam e, quando falam aos dominantes, tendem um discurso emprestado, o que os dominadores usam” (BOURDIEU, 2007, p. 69. Grifos nossos). Trata-se, então, nas tentativas de narrações sobre suas histórias, oferecer escuta e, ainda mais, “de dar voz

## Debates em Educação

àqueles cujo discurso foi calado ou teve pouca influência no discurso dominante” (PARANÁ, 1996, p.317).

### 3. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS TRABALHADORES DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO: O CORPO NO AMBIENTE ESCOLAR

Na sociedade atual, o estudo do corpo no espaço escolar é bastante complexo, pois o corpo humano é compreendido como fenômeno social e cultural. Pensando o(s) corpo(s) no ambiente escolar, podemos levantar as seguintes problemáticas: Como as escolas “enxergam” os corpos de seus alunos? Qual o papel da escola neste contexto? Para começarmos a refletir sobre esses questionamentos, é importante citar as palavras de Brighente e Mesquida:

Atualmente, nos bancos escolares, por exemplo, a docilização dos corpos não está mais necessariamente ligada à violência física (castigos, palmatória, ficar de joelhos no milho, palmadas, etc.), mas se estabelece por outro tipo de violência sobre o corpo – uma “violência simbólica”, como diz Bourdieu (2002, p. 50). (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2011, p 2389)

Ao analisar a fala dos trabalhadores de limpeza e conservação – sujeitos da pesquisa – identificamos que os corpos dos sujeitos trabalhadores não deixam de ser, em certa medida, excluídos, ignorados desde os primeiros percursos de sua trajetória escolar. É o que revela as falas de D. Isabel e D. Dulce, nossas entrevistadas<sup>2</sup>:

Isabel, quanto é 3 vezes 6, Isabel? – (perguntou o professor). Sei não professor- (disse Isabel). Isabel, você não sabe? Não acredito! Sei não professor- (repetiu Isabel envergonha e constrangida). Depois disso, eu fiquei com vergonha de ir na escola, todos na sala riram de mim, porque eu não sabia quanto era 3 vezes 6. Até hoje recordo...Ele(professor) pedia para a gente decorar a tabuada (D. ISABEL, 2014)

Quando estudava na 7 série, a professora fez um ditado para avaliação...e eu escrevi errado a palavra jardim e Pernambuco...engoli o “m” da palavra Pernambuco e engoli “r” da palavra jardim...essa era a última avaliação do ano, aí fui reprovada (D. DULCE, 2014)

<sup>2</sup> Dulce e Isabel, não lembram ao certo a época que estudaram. Entretanto, D. Isabel acredita que foi entre o ano de 2005 a 2008, no turno noturno.

## *Debates em Educação*

Percebemos, então, que a escola contribui para disciplinar os corpos desses sujeitos, no qual àqueles que obtêm o capital linguístico e cultural formal, terão oportunidade de continuar os estudos. Possivelmente, “há assim um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta” (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2011, p. 2391). Desse modo, Mendes (2001) explica que a disciplina vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil. Assim, a tentativa do professor encher os alunos de conteúdos decorativos, de alguma forma, age sobre o(s) corpo(s) dos alunos. É justamente esse poder disciplinar que produz, sempre, algum tipo de exercício sobre o corpo. Nesse sentido,

o corpo é reprimido pelo poder disciplinar que o torna dócil, com o incansável controle que as classes dominantes exercem sobre os indivíduos com o objetivo de torná-los consumidores e cada vez mais produtivos, sem possibilidade de pensarem por si próprios. (BRIGHENTE e MESQUIDA, 2011, p.2397)

Dessa forma, fica evidente também que a escola tem a função de disciplinar os educandos, em um quadro que pode ser interpretado como de violência sobre o corpo, para torná-los homogêneos e úteis, a partir da cobrança de conteúdo decorativo, que muitas vezes, não fazem sentido com/para realidade daqueles sujeitos. Isto nos lembra o que Bourdieu e Passeron<sup>3</sup> (2008) expõem sobre a ação pedagógica, nomeando tais atitudes como violência simbólica, o que contribui para a dominação das classes dominantes, inculcação pela ação dominada de conhecimento, dos quais a ação pedagógica dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico. Para Bourdieu (2007), dentro do processo histórico humano se instituíram e reproduziram determinadas relações de violência simbólica, compartilhadas consciente ou inconscientemente entre dominantes e dominados.

---

<sup>3</sup> Bourdieu e Passeron (2008), discutem e analisam o sistema de ensino Francês do final da década de 1960, expondo e sistematizando os meios pelos quais a violência simbólica é praticada pela instituição escolar e seus agentes que, de modo geral, desconhecem que colaboram para legitimá-la socialmente. Ou seja, a escola entra como um elemento que contribui para o processo de reprodução da desigualdade social.

## Debates em Educação

As escolas (e universidades) enquanto instituições sociais estão atreladas ao processo de reprodução de desigualdade social. Para Bourdieu e Passeron (2008) a determinação, ou melhor, os elementos que contribuem para esse processo, não estão somente no “volume” econômico, mas também na dimensão cultural. Dessa forma, é na questão cultural que encontraríamos esse processo de violência sobre o corpo. É importante deixar claro que Bourdieu (2007) não está preocupado somente no acesso dos corpos desses alunos à escola (mesmo com o “livre” acesso ao ensino), isso não é suficiente, pois a escola se apresenta como uma imposição de uma cultura de classe. Já dizia Freire (1996) não existe saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes que se interagem, criando novos saberes. Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008) nada nos leva a dizer que a cultura da classe dominante seja melhor que a cultura da classe dominada. Entretanto, na medida em que é a cultura da classe dominante que vai ser posta na escola, significa dizer que para alguns a educação escolar é uma continuidade da educação familiar, e para outros, é uma ruptura. A escola demarca uma continuidade de uma determinada cultura. Não é qualquer cultura. É uma cultura de classes<sup>4</sup>.

Assim, vão sendo fabricados corpos disciplinados, submissos e educados para a vida em sociedade. Neste sentido, o ambiente escolar parece nos mostrar como pronto e acabado onde educandos e educadores não participam da elaboração dos conteúdos, e o que se instala é uma relação vertical impregnada pelo mutismo daqueles que não possuem o direito de questionar, apenas o dever de executar. Isto

---

<sup>4</sup>Bourdieu(2007) pensa classes através de vários campos simbólicos. Nesses campos há uma distribuição desigual de capital simbólico. Podemos refletir, por exemplo, no campo acadêmico, apesar de os intelectuais serem considerados críticos e reflexivos, as universidades, contraditoriamente, comportam-se como qualquer outra instituição ou empresa, que apenas estão preocupadas com a sua produção – para aquilo que lhes dá lucro imediato. As universidades – reféns do capital e, conseqüentemente, do produtivismo acadêmico – parecem mais preocupadas em atender a toda esta “engenharia social”, que se revela, inclusive, no *ranking* entre os pares. Isto é o que Bourdieu (2007) denominou de acúmulo de capital simbólico. Dessa forma, há uma busca incessante e quase frenética por objetos de pesquisa e projetos de extensão que alavanquem as produções. Ou seja, olhares que se voltam à problematização de inúmeras realidades e, ao mesmo tempo, naturalizam outras – como é o caso dos trabalhadores de limpeza e conservação que exercem suas funções nos espaços universitários. Tornando esta relação em uma violência simbólica. Ela é simbólica, porque também é (in)visibilizada. Ela não é exposta, não é explícita, mas sim, dissimulada.

## Debates em Educação

nos fez lembra aquilo que Freire (2002) denomina de educação bancária, no qual os educadores são os depositários e os corpos dos educandos são recipientes, ou seja, os educandos são os depositantes. Nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, paciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Na verdade, o que pretendem os opressores segundo Freire (2005, p. 86) “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que aconteça, melhor adaptando-os a esta situação, melhor disciplinando-os.

Observando um pouco a história das sociedades, mais precisamente da transição da idade média para modernidade, Foucault (2000) analisa, no período entre o século XVI e o século XIX, como vai se constituindo a figura do corpo anormal. Segundo Mendes (2001), nesses séculos, é possível notar uma preocupação com aqueles que, por algum motivo, tinham de ser classificados e localizados para melhor estruturação e andamento da sociedade moderna capitalista que tomava forma. Os contornos dessa nova sociedade emergente eram delimitados pelos valores morais e sociais que exerciam maior gradiente de poder. As políticas de normalização do corpo foram estruturadas para legitimar a posição de determinados grupos: indivíduos de sexo masculino, cor branca, heterossexuais e europeus.

É importante dizer que, todos aqueles que “fogem” deste estereótipo do corpo, eram considerados anormais. Não por acaso que Mendes vai descrever que:

É interessante observar que os anormais eram aqueles que se aproximavam figuras do tipo monstro (“anormalidades” físicas, como, por exemplo, gêmeos xifópagos, índios com adereços faciais “exóticos”; ou atitudes consideradas desviantes, como o homossexualismo; ou mulheres com atitudes pouco “femininas”), figuras que tinham apetite sexual exagerado (era um perigo que mulheres e crianças não podiam correr) e as que transgrediam as regras “socialmente” colocadas, ou seja: a indisciplinada. O corpo era fator central na “cura” dessas três figuras (MENDES, 2001, p.173).

## Debates em Educação

Segundo Foucault<sup>5</sup> (2000) no século XVI, a supervisão do corpo, ou melhor, o governo do corpo era praticado, com ampla repercussão, por técnicas religiosas.

A organização escolar, seu currículo e, sobretudo, a cultura escolar foi idealizada para atender a cultura dominante. De fato, basta tão somente refletirmos um pouco sobre a história da educação. Desde quando os portugueses aqui chegaram em 1500 o Brasil tem passado por longas transformações históricas. A chegada da companhia de Jesus em 1549 instaurou-se uma das marcas registradas em nossa educação, a saber: a doutrinação de corpos “selvagens”. Desse modo, Saviani relata:

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era construído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios (SAVIANI, 2007, p. 25).

O grande objetivo dessa missão dos jesuítas eram justamente doutrinar os índios, podemos nomear essa doutrinação como docilização. Assim, “Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhados pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2007, p.26). Uma grande virtude dessa doutrinação é a obediência. Desse modo, nesse período “a obediência é considerada virtude não só dos alunos, como também dos próprios padres, submetidos tranquilamente a uma rígida disciplina de trabalho, sem inovações personalistas” (ARANHA, 1989, p. 110). Dessa forma, o significado de educação neste momento em termos mais específicos, segundo Saviani (2007), era de tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar.

De fato, observamos que no período da colonização no Brasil, os padres vestiram os corpos dos índios, fazendo com que se envergonhassem da sua nudez, mas, também, conforme Aranha (1989) vestiram-nos simbolicamente com outros valores que não eram os seus: Como todo colonizador que se acha “superior”, impuseram outra língua, outro Deus, outra moral, e até outra estética - outro corpo.

---

<sup>5</sup>Citado por Mendes (2001).

## Debates em Educação

Neste contexto, segundo Aranha (1989) a chegada dos jesuítas no Brasil deu início a um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhadas pelo Brasil até o ano de 1759, quando os jesuítas são expulsos do país pelo Marquês de Pombal. Nesse sentido,

As reformas pombalinas da instrução pública inserem-se no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando a colocar Portugal “á altura do século”, isto é, o século XVIII, caracterizado pelo iluminismo. Essa fase estende-se até o início do Império, abrangendo, portanto, o momento joanino (1808-1822), assim denominado porque teve início com a vinda de Dom João VI em consequência do bloqueio continental decretado em 1806 por Napoleão contra Inglaterra, da qual Portugal era “nação amiga”, completando-se em 1822 com a independência política (SAVIANI, 2007, p.32).

Não podemos deixar de esquecer que a independência do Brasil em 1822, não passava de uma “ficção”, para atender os interesses da classe dominante da época, como relata Gondra e Schueler (2008, p. 48) “A independência parecia uma ficção, exigindo ações coordenadas das elites locais e inglesas, sobretudo, para assegurar seus principais interesses: unidade territorial, escravidão e estabilidade política”. Neste período, o acesso à escola era restrito, pois os escravos, portadores de doenças contagiosas e não vacinados não podiam frequentar às escolas públicas, como afirma Gondra e Schueler:

O estatuto de “escolar” se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados. No primeiro caso, trata-se de uma medida que colabora para manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber. Nos dois últimos, trata-se de uma política à qual a escola se vê associada, de prevenir e evitar a propagação de doenças, sobretudo em lugares em que se supunha contato direto e continuado em pequenos aglomerados. Portanto, a escola é convertida em lugar para livres e sãos, daí as exclusões previstas (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.54).

Entretanto, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, o aparelho religioso perdeu a liderança para outros aparelhos, como os da medicina, do Estado e psiquiatria, por exemplo. Mendes (2001) explica que muitas vezes, esses dispositivos estavam em

## Debates em Educação

disputas e, em outras, apoiando-se ou buscando apoio uns nos outros, em movimentos de continuidades e rupturas. Não é por acaso que Gondra e Schueler (2008) vão relatar que nestes períodos, citado anteriormente, a igreja se organizou por dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação de cumplicidade para atuar sobre os corpos dos sujeitos que, deste então, vem sendo mantida. Além disso, observar as articulações entre Estado e igreja<sup>6</sup>, não limita a relação entre educação e religião.

Para tanto, cabe considerar as inúmeras iniciativas formais e não formais desenvolvidas por vários grupos religiosos no sentido de preservar suas crenças e poderes, o que não vale não só para católicos e suas diferentes ordens, mas também para religiões protestantes, espíritas, afro-brasileiras, indígenas, orientais e do mundo árabe (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.59).

Vale destacar que em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação, segundo Saviani (2011), foi à implantação dos grupos escolares. “No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de deleção e formação das elites” (SAVIANI, 2011, p.31). Parece-nos que de fato, a educação escolar, em toda sua trajetória histórica, nunca foi direcionada para emancipação da classe dominada - para classe trabalhadora.

Na época presente, não podemos deixar de dizer acerca da forma de resistência aos mecanismos para produzir um corpo perfeito e saudável, que é a diversidade de discursos de origens midiática, escolar, familiar, dentre outros. Mendes(2001) descreve que a televisão, por exemplo, promove os prazeres da cozinha, demonstrando como fazer um prato delicioso ou “exótico”, mas, em outro programa, inclusive no mesmo canal, mostra as armadilhas de uma “boa mesa”. Ainda de acordo com Mendes (2001), a escola oferece treinamentos esportivos para os alunos com a intenção de formar equipes de competição para representá-la. Entretanto, as aulas de Educação Física, vez por outra, não chegam a motivar os alunos

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento destas questões ler o livro completo de Gondra e Schueler(2008): Educação, poder e sociedade no império brasileiro.

## Debates em Educação

para a prática esportiva. Na aula de Biologia, são ensinados conteúdos sobre os “perigos” fisiológicos e anatômicos das atividades físicas inadequadas.

De modo geral, esta construção pela busca de sujeitos e corpos saudáveis, é de fato bastante contraditória. Assim, vão sendo fabricados corpos docilizados, submissos e educados para a vida. Dessa forma, fica claro também que a escola tem o papel de docilizar os educandos, em um quadro que pode ser interpretado como de violência sobre o corpo, para torná-los dóceis, homogêneos e úteis. Não somente a escola, como foi relatado anteriormente, há uma variedade de aparelhos, como a mídia, a igreja e a própria família *disciplina*<sup>7</sup> o corpo do outro.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões sobre a educação brasileira (desde seu início até os dias atuais), o processo educativo, com suas respectivas heranças, é forjado por liames sociais e culturais que caracterizam um certo modelo de educação. Observamos que as escolas foram criadas com a intenção de doutrinar e disciplinar os corpos dos menos favorecidos, uma vez que, as instituições de ensino são de fato conservadoras, produz e reproduz os valores da cultura dominante.

Dessa forma, a escola favorece aquelas que já possuem a cultura dos dominantes. É assim que a avaliação escolar faz: excluirá os já excluídos e favorecerá os já favorecidos. De fato, os trabalhadores de limpeza e conservação, na verdade, mais do que se retirar da escola, eles foram (e continuam sendo) “eliminados” do processo de escolarização – negados que são em seus saberes - pois nenhuma ação acadêmica - pesquisa, ensino e extensão são voltadas para esses sujeitos

Diante disto, indagamos: Como podemos trabalhar educação e classe social numa escola (ou instituição) que almeja estar verdadeiramente a serviço das classes populares? Esta é uma questão complexa a si pensar. Mas não impossível. Segundo Bourdieu e Passeron (2008) é importante manter explícita toda esta ação da escola sobre os corpos da classe trabalhadora, nomeado esta atitude de violência simbólica.

---

<sup>7</sup> Disciplina, no sentido de influenciar, de agir.

# Debates em Educação

Desse modo, o fato da classe popular não se vê naquele espaço, dificulta seu aprendizado.

Nesse sentido, pensar em uma educação para classe trabalhadora, é pensar em uma educação para libertação, assim, não podemos deixar de privilegiar o exercício da reflexão crítica da realidade. É preciso possibilitar não só a leitura da palavra, a leitura do texto. E imprescindível, nesse contexto, a leitura do mundo. Portanto, é preciso escutá-los, e, mais ainda, enxergá-los como sujeitos produtores e portadores de cultura. Assim, não devemos “(...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista” (Freire, 1992, p.85).

## 5. REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRIGHENTE, Mirian Furlan; MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: corpos doces e disciplinados nas instituições escolares**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Curitiba, PUC-PR, 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja/Passagens, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- GONDRA, José. Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LE BRETON, David. **A sociologia do Corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- MENDES, Cláudio Lúcio (2001). **Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo**. Anais do XII Congresso brasileiro de ciências e do Esporte. Publicação Eletrônica. Caxambu.

## *Debates em Educação*

PARANA, D.O **Filho do Brasil: de Luiz Inácio a Lula**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Política educacional no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.