

# Construção cultural de corpo e enigmas humanos na adolescência

CHIÉS, Paula Viviane<sup>1</sup>; GUEDES, Claudia Maria<sup>2</sup>

## Resumo

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica voltada à identificação do conceito de corpo na adolescência em diferentes contextos históricos entre o término do século XVII e o início do século XX. As obras selecionadas foram analisadas por intermédio da metodologia proposta por Salvador (1980) e Severino (1996). Essa metodologia caracteriza-se pela organização de fases dentro de processos de leitura e análise interpretativa de textos. Nesse estudo foi encontrado um conjunto de aspectos envolvidos com o conceito de “corpo adolescente”, baseados na função social da adolescência em cada fase histórica. O conceito de corpo na adolescência era traduzido através da idéia de enigmas humanos; na figura de um “corpo reduzido” pelo controle ideológico nos espaços educacionais, nas questões relacionadas à sexualidade, e na representação da cidadania que se subdivide na experiência precoce no ambiente militar e nos desgastes físicos decorrentes do trabalho intenso.

**Palavras-Chaves:** Adolescência; Corpo; Cultura

## O “corpo adolescente” e outros enigmas humanos

*“Há muitas maneiras de ser jovem, mas apenas uma é boa, a que convém exatamente a determinado tempo e a determinada sociedade” (Luzzatto, 1996:243).*

Cada sociedade cria mitos sobre a representação dos laços entre a vida e a morte, a juventude e a velhice, o sonho e o medo, etc., e na impossibilidade de responder às obscuridades apresentadas pela existência humana, passa a valorizá-las como o foco do inexplicável (Huerre, 1998).

---

<sup>1</sup> Bacharel em Educação Física – Escola de Educação Física e Esporte – USP/ Membro do Núcleo de Estudos Socioculturais do Movimento Humano – NESC/EEFEUSP.

<sup>2</sup> Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano – Escola de Educação Física e Esporte – USP.

Como símbolo de desafio à razão humana, os múltiplos enigmas humanos derramam sua luz sobre os sentidos de corpo e adolescência na manifestação particular de um local cultural e histórico.

À luz de enigmas humanos a adolescência escora-se na idéia de mito, tendo sua imagem repercutida na necessidade de tradução de uma condição humana - em entender o conjunto de determinantes que lhe impõe como condicionamento geral, do qual sua ação está sujeita e limitada em seu campo de livre arbítrio ou de sua indeterminação - assim, diagnosticando os vínculos de sua natureza humana às interfaces de seu “estar-no-mundo” (Cazeneuve, 19-?).

Ou mesmo, como sinaliza Guedes (1995:87) baseando-se em Merleau-Ponty, na visão de uma condição humana traduzida pelo corpo, esse “estar no mundo” conflui:

Formado do mesmo estofo do mundo, o corpo traduz a condição humana, que não se reflete em um psiquismo unido a um organismo, mas sim em um conjunto de interações, onde nenhuma parte existe independente ou isolada, onde nenhum pensamento ou sentimento existe sem um ato ou uma percepção que não seja corporal. Portanto, as vias de acesso a sua interpretação compreende uma noção fenomenológica, que aborda as análises psicológicas, biológicas, fisiológicas e culturas num sistema dinâmico de interpretações específicas da estrutura humana.

O “corpo adolescente” visto pelos espelhos da história e refletindo-se como enigma humano segue o projeto de compreensão dos significados que determinam esse “estar-no-mundo”. Na articulação de visões diacrônicas - caracteres da evolução temporal, histórica de um fato - os significados de corpo são analisados nas manifestações culturais demarcadas no tempo.

Os liames da relação entre corpo e adolescência na perspectiva diacrônica ressalta a importância em trabalhar o enfoque do corpo na história, seguindo a mesma concepção presente nas palavras de Connell (1991:352) ao afirmar:

O corpo nunca está fora da história e a história nunca está livre da presença do corpo e de seus efeitos. As dicotomias tradicionais subjacentes ao reducionismo agora têm que ser substituídas por uma explicação mais adequada e complexa das relações sociais nas quais essa incorporação e interação ocorrem.

A visão histórica do “corpo adolescente” permite alusões ao caráter cultural pertinente a cada época, visualizando a construção de uma realidade dinamizada pelos sentidos outorgados à adolescência e ao corpo como frutos da existência mútua de enigmas humanos. Essa existência mútua traduz-se na inteligibilidade de corpo e adolescência como enigmas humanos em constante interação com outros fenômenos que, por também apresentarem-se em um tom de obscuridade à razão humana, são definidos como enigmas humanos.

A fim de entender a relação do corpo como sujeito totalizado com a realidade é necessário reconhecer que o mundo é afetiva e semanticamente estruturado, sendo esse processo de investimento afetivo, o meio através do qual o corpo é inserido em seu ambiente físico e social, resultando no próprio sentido totalizado de realidade (McLaren, 1991). A construção da realidade destaca a diversidade semântica no qual a sucessão de culturas no tempo desenha a noção de “corpo adolescente”.

Em relação à sucessão de culturas no tempo, Benedict (1934) destaca-a como algo que não podemos furtar-nos, desviarmos um olhar, e quando olhamos mesmo uma única geração para trás que seja, então compreendemos até que ponto foi longe a revisão, por vezes no nosso mais íntimo comportamento.

Ainda traçando o significado de comportamento em cultura, Benedict (1934:60) põe em relevo:

O significado de comportamento em cultura não se esgota com o compreender claramente que é um fato local, criado pelo homem e enormemente variável. Ele é também susceptível de interação. Uma cultura, como um indivíduo, é um modelo mais ou menos consistente de pensamento e ação. Dentro de cada cultura surgem objetivos característicos não necessariamente partilhados por outros tipos de sociedade. Em obediência a estes objetivos, cada povo consolida cada vez mais a sua experiência, e em proporção com a urgência daqueles, leva os heterogêneos aspectos de comportamento a assumirem forma cada vez mais congruentes.

Ao pensar o “corpo adolescente” como imagem e reflexo contínuo de seu ambiente visualiza-se a modelagem de uma adolescência variando de sociedade para sociedade, através da interferência do relativismo cultural no processo de desenvolvimento humano.

Muuss (1976) enfatiza que por meio de um desvio das questões puramente físicas e maturacionais, e passando-se a considerar a adolescência como um período subsequente à infância e durante o qual o indivíduo situa-se na sociedade, ficamos impressionados pela enorme diferença entre as classificações sociais que se expressam diante de “nosso olhar”.

Aprofundando-se em tal abordagem, Muuss (1976) afirma que através de um viés comparativo da idéia de adolescência em diferentes sociedades primitivas, nota-se que os problemas dos adolescentes podem ser resolvidos de diferentes maneiras e em diferentes níveis de idade, ou podem até mesmo não existirem, assim não havendo qualquer embasamento à consideração desses problemas como inerentes ao desenvolvimento humano.

Morin (1967) chega a negar a existência da “idade da adolescência”, pois trataria-se apenas de um período particular da vida humana que pode alongar-se ou abreviar-se conforme os indivíduos, as classes sociais e as condições políticas e culturais.

Na idéia de condicionamento cultural à adolescência, as teorias de Mead (1981) e Benedict (1934) polarizam uma concepção inovadora frente ao arcabouço biológico rotulado como origem à “turbulência” e falta de aderência dos jovens a sua sociedade tradicional. Nisso, Benedict (1934:29) afirma:

Não podemos, por introspecção ou por observação de qualquer sociedade, descobrir que comportamento é “instintivo”, isto é, organicamente determinado. Para classificarmos de instintivo qualquer comportamento, não basta provar que ele é automático. O reflexo condicionado é tão automático como o determinado organicamente, e reações culturalmente condicionadas constituem a maioria do nosso vasto equipamento de comportamento automático.

Por outra via de explicação, dentro da mesma abordagem, Benedict (1934) circunda os modos pelos quais as diferentes sociedades têm considerado a adolescência, colocando em evidência o pensamento de que mesmo em culturas que destacam essa fase do desenvolvimento humano, a idade em que fazem incidir a sua atenção varia em um longo intervalo de anos.

Portanto, pensar em parâmetros biológicos a essas caracterizações de adolescência nas sociedades primitivas é uma má designação, pois a puberdade que elas consideram é de natureza cultural, e as cerimônias correspondentes (ritos de iniciação, ritos de passagem, etc.) são reconhecimentos variáveis da nova condição de adulto do adolescente.

A dualidade cultura e natureza proposta como símbolo do que se vigora nas diferentes

“idades da adolescência”, Benedict (1934:39) joga com as imagens dos gêneros e de suas respectivas funções perante às sociedades, nesse sentido, destaca:

Uma revista das instituições de puberdade torna evidente uma coisa: a puberdade é, no ponto de vista fisiológico, uma coisa diferente no ciclo vital do macho e da fêmea. Se o aspecto cultural acompanhasse o aspecto fisiológico, as cerimônias, no caso das raparigas seriam mais fortemente caracterizadas do que nas dos rapazes; isso porém, não é o que se dá. As cerimônias celebram um fato social: as prerrogativas do homem têm mais largo alcance do que as das mulheres, seja qual for a cultura, e por conseqüência, é mais comum nas sociedades darem atenção a este período nos rapazes do que nas raparigas.

Na tentativa de compreensão das instituições de puberdade, Benedict (1934) destaca que não é da análise dos rituais de transição que nós precisamos, mas devemos buscar o que em diferentes culturas se identifica com o início da fase de adulto, e quais os seus métodos de admissão ao estado de maturidade. Fleming (1967) ao salientar a diversidade de significados admitidos à adolescência, afirma haver tantas maturidades quantas são as personalidades.

Ao focalizar a juventude moderna, Furter (1967) constatou que a passagem para o estágio de adulto não significa conquistar a maturidade: é deixar de ser adolescente. Em vista disso, a adolescência não representa mais o momento da vida em que o indivíduo pode ser orientado e adquirir ética, tornou-se sim, um grupo “marginal” definido sociologicamente como um “espaço” que, por bem ou por mal, procuramos integrar na sociedade para controlá-lo.

Manipulando com a expressão “marginal”, Mannheim (1968) admite-a como símbolo da imagem de estranho no qual a adolescência assume frente a sua sociedade, aspecto que pode ser considerado como mais importante que a efervescência biológica vinculada à fase da adolescência. Quando busca-se explicar esse termo, identifica-se que as atitudes do adolescente são “contrastantes” aos valores da sociedade, assim como de outros grupos e indivíduos que, por outros determinantes, também vivem à margem da sociedade.

Kardiner (1967) nota que a maturidade é atingida quando o indivíduo passa a ser reconhecido como tal pela sociedade. A maturidade sendo reconhecida como a afirmação concreta de si seria marcada pela integração social, correspondendo ao momento em que o indivíduo assume as características de sucesso tal como estas são imaginadas na cultura.

Riesmann (1967) dimensiona a maturidade pela capacidade do indivíduo identificar-se com valores impostos pela sociedade, dessa forma, ele não seria julgado pelas suas ações, mas pelas relações sociais que é capaz de estabelecer.

Nos sentidos de maturidade, de inserção social e da construção da imagem do “ser adulto”, o “corpo adolescente” à luz de enigmas humanos destaca-se como suporte aos “signos de transição”. Esse corpo traz denotações aliadas à idéia do “tornar-se adulto”, à busca por um “estar-no-mundo” que possa representar uma condição humana estável, de acordo com os padrões e as normas que sua cultura delimita como subsídios a uma imagem social positiva.

Para Furter (1967), o conceito de adolescência está limitado ao problema de integração e identidade social desse grupo, fator que se realiza pela “aprendizagem da cultura” de uma sociedade. A “aprendizagem cultural” não passaria de um *way of life* a propor modelos de conduta, criar o quadro social de comportamentos e moldar a atitude fundamental do ser humano em face dos outros e do mundo, em suma, a construção do indivíduo e de sua imagem.

Ainda no percurso de visualização a aspectos da adolescência, Furter (1967) sublinha que esse período da vida não pode ser descrito como a passagem da autonomia individualista à integração social, ou vice-versa, o mais coerente salienta-se como o tempo em que o ser humano passa de um “sociabilidade reduzida” - frequentemente marcada pelo contato familiar - a uma “sociabilidade altamente diferenciada”.

Por conseguinte, tudo seria como se a puberdade impusesse novas condutas sociais e que a nova estruturação da inteligência levasse continuamente à integração social, para Nielsen (1967), esse fato indicaria que “a objetividade intelectual está ligada à objetividade social”.

Até a época da puberdade, a criança vive principalmente no seio da família, e suas atitudes são reguladas sobretudo pelas tradições e normas ali predominantes. Já na fase da adolescência, ela entra em contato com a comunidade e certas esferas da vida pública, dessa forma, o adolescente não estaria apenas biologicamente em um estado de fermentação, mas sociologicamente penetraria em um mundo em que os hábitos, costumes e sistemas de valores são contrastantes com os quais até então fazia parte de seu cotidiano (Mannheim, 1968).

Mannheim (1968) enfatiza que uma linha coerente de compreensão da “mentalidade adolescente” não se encontra restrita à efervescência biológica - elemento em associação imediata a essa fase do desenvolvimento humano - afinal de contas, essas questões biológicas são universais e sem limites no tempo e no espaço. O aspecto decisivo acerca da puberdade, define-se no fato dos adolescentes ao entrarem na imagem da vida pública serem confrontados pela primeira vez com um “caos” de valorizações antagônicas, na separação radical entre as normas absorvidas em família e as predominantes no mundo do adulto.

Conforme Ianni (1968), no contato com as teorias e idéias propiciadas em especial na escola, nas atividades lúdicas, na sexualidade e no trabalho, o jovem é posto frente a componentes sociais que revelam o caráter contraditório dos grupos em que se envolve o indivíduo. Esses componentes gerariam uma situação social aflitiva para o adolescente.

A passagem por instituições sociais como: escola, serviço militar, indústrias, etc., aliada à construção social de fases do desenvolvimento humano e de classes de idade na História Ocidental são tradutoras da integração dos enigmas humanos com a adolescência e a cultural.

Como chave a minimizar a obscuridade presente nos enigmas humanos, ou como compreensão dos mitos e desafios à razão humana, deve-se “falar” com a cultura, e assim, “fala-se” com o corpo e com a adolescência, e inevitavelmente, passa-se por questões como a duração da vida, a categorização de idades, a sexualidade, a educação, a cidadania, etc.

Enfim, passa-se por aspectos que considerados mistérios ao ser humano, carregam e iluminam o signo de enigma ao “corpo adolescente” na história.

### **O corpo e o espaço educacional**

McLaren (1991) compreende o corpo como base à implantação de ideologia na relações sociais legitimadas na escola. O sentido do “corpo adolescente” na escola trafega entre os ícones da vertente hegemônica, como enfatiza Caron (1996), o ambiente escolar sob todas as suas

formas faz parte há muito tempo da paisagem cultural, tomando a primeira posição quando pensamos na instituição que mais fortemente se associa à idéia de juventude.

A adolescência na organização escolar traduz-se na dimensão do corpo em uma “existência unificada” à ideologia. Conforme o conceito de ideologia desenvolvido por Chauí (1991), o “corpo ideológico” construído na escola está envolto a um movimento de idéias como independente da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas.

Dessa forma, o primeiro sinal de existência de uma sociedade deve ser considerado o mesmo da criação de seus indivíduos, de seus sujeitos sociais agindo como intercâmbio do posicionamento de sua sociedade na dimensão do real.

Para a mesma autora, o conceito do real exprime:

“... o real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores ...” (1991:19).

A presença da ideologia no ambiente escolar faz com que o adolescente seja educado ou modelado através da absorção de uma forma específica de ver o mundo, de um conjunto de idéias que possui um maneira própria de explicar o mundo e a função da adolescência e de outros grupos de idade perante a sociedade.

Esse conjunto de idéias definem o real, sendo essa realidade constituída por um emaranhado de significados a guiar o agir, pensar e perceber o mundo como parte de sua natureza e cultura, todavia essa inclusão não se realiza por completo, o ser humano não concebe sua interferência, muitas vezes direta sobre a sistematização de valores e procedimentos sociais.

A interação do corpo, da adolescência e da educação com outros fenômenos, como por exemplo a ideologia, assume um montante de significados que em diferentes épocas, traduzem a história como o real.

Baseado na concepção de Chauí (1991), a história não apenas é o real como também define-se na dinâmica pelo qual o ser humano em seu contexto cultural, instaura uma sociabilidade e procura fixá-la em instituições determinadas como: a família, o trabalho, as relações políticas, as instituições religiosas, os tipos de educação, a difusão de costumes, etc., portanto, havendo uma produção de idéias e representações pelos quais o ser humano busca interpretar sua própria vida em sociedade.

De acordo com a mesma autora, essas idéias e representações tendem a obscurecer a visão do ser humano sobre a verdadeira origem e formação de suas relações sociais e âmbitos de exploração econômica e política. Em vista disso, determina-se a realidade social como definição pura de ideologia, legitimando condições sociais de opressão e de dominação sob uma cortina de verdade e justiça.

Para McLaren (1991), a ideologia quando no ambiente escolar, mostra tal cortina de verdade absoluta expressa na concepção do “corpo adolescente” como suporte dos signos de

hegemonia, na manifestação de um mecanismo ideológico agindo na reprodução e reforço da supremacia político-econômica de um grupo social específico.

O “corpo ideológico” como mecanismo hegemônico no meio escolar expressa uma reunião de símbolos como “campo fértil” de sistemas rituais. Tais sistemas rituais demonstram-se como o fator de absorção e difusão da identidade cultural de um grupo *conforme* o “bem viver em sociedade”, ou seja, os rituais formariam “gerações e mais gerações” de adolescentes marcados pela idéia de corpos sob o estigma da *conformidade*.

A concepção dos sistemas rituais como reflexo, meio de fixação e manutenção do domínio ideológico e hegemônico sobre o “corpo adolescente” na escola, repercute-se na necessidade de observação da estrutura ritual como instrumento de contextualização cultural. Através da observação dos sistemas rituais adquire-se subsídios à compreensão do tratamento particular de uma comunidade sobre os seus corpos, demonstrando-se a gênese e articulação de significados na construção dos mecanismos de poder incididos nos grupos de alunos.

Por conseguinte, edificada pela variação de “ritos educacionais”, a idéia de modelagem moral e espiritual do indivíduo é difundida por reações mecanizadas como meio de sobrevivência da ordem social, ou como alicerce ao suposto poder de controle do ser humano sobre sua condição. Esse suposto poder conceberia o “ser corpo” dentro da “escrita” da natureza, e de regras, condutas e valores sociais como referência cultural.

Conforme MacCannell (1981), os significados subtendidos na execução dos ritos, deve-se ao fato dos códigos rituais serem as áreas mais arbitrárias e mais autoritárias da vida social, assim constituindo atos políticos sobre as linhas de ação que podem ser escritas com o corpo.

Frente a mesma abordagem, McLaren (1981) sinaliza que cada vez que o comportamento apresenta uma camada de ritual, está concretiza e reforça uma representação dirigida ao controle do pensamento do outro, passando a entender o ato de repetição procedimental dos rituais como parte dos fatores socialmente condicionados, historicamente adquiridos e biologicamente construídos da ação humana.

Apoiada nessa conjuntura, Chauí (1991:13) ressalta a idéia do corpo humano em uma realidade manipulada por um “jogo de interesses”, no qual o ambiente social cria uma lei suprema para defender uma finalidade transmitida como universal.

Nesse caminho, a autora afirma:

O homem surge, então como um ser muito peculiar: por seu corpo, é uma máquina natural e impessoal que obedece à causalidade eficiente; por sua vontade (ou por seu espírito, onde a vontade se aloja), é uma liberdade que age em vista de fins livremente escolhidos. Pode, então, fazer com que seu corpo, atuando mecanicamente, sirva aos fins escolhidos por sua vontade. Assim, se do lado da Natureza não há mais hierarquia de seres e causas, do lado humano a hierarquia reaparece porque a causa final ou livre é superior e mais valiosa do que a eficiente: o espírito vale mais do que o corpo e este deve subordinar-se àquele. O homem livre é, portanto, um ser universal (sempre existiu e sempre existirá) que se caracteriza pela união de um corpo mecânico e de uma vontade finalista.

Segundo Caron (1996), no século XIX o ensino secundário torna-se uma aposta nacional, sobressaindo-se pelo seu papel de agente educador ou formador de uma juventude confrontada desde a adolescência com o sistema de valores que deverá aplicar, reproduzir e defender na continuação de sua vida. O ensino secundário como agente educador assume uma funcionalidade

Caracterizando a vigilância hierarquizada, contínua e funcional como instrumento de controle, Foucault (1987:156) declara:

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem.

Aliando a idéia de corpo dentro do aparelho disciplinar proposto por Foucault (1987), à determinação de realidade consagrada por Chauí (1991), salienta-se que os sujeitos sociais ao não terem consciência de sua face ativa na sociedade, esses compreenderiam o corpo dentro da “causalidade eficiente”, ou seja, como meio ou instrumento ao alcance de “algo superior”. Frente à “causalidade eficiente” exalta-se uma falta de referência para abstrair a idéia do “todo” como manifestação da dinâmica de “estímulos e respostas”, ou de “significantes e significados” vivenciados nas relações sociais.

Portanto, os sujeitos sociais assumem sua condição humana como traduzida na “posse do corpo”, quando na verdade esse “ser cultural” - toda a amplitude do termo em um só fenômeno - seria o corpo, o “eu sou o corpo”, e em mim mora a natureza humana como elemento a edificar a estrutura de uma coletividade em expressão no universo.

O mesmo “eu sou o corpo” proposto por Guedes (1995) na constatação de que falar do corpo é falar do ser humano, passando pela articulação de ações intencionais dirigidas como maneira de conhecer o mundo, desbravar a vida, apreender dela o que é manifestado pelo mundo e o que é pelo ser humano procurado, portanto, entendendo o ser humano como dimensão corpórea a perceber e tocar o mundo.

Na ação ideológica a “coisificar” o corpo, percebe-se que como o próprio ser humano concebe-se como “tendo um corpo”, surge dessa concepção a idéia do ser humano como sendo a união ou interação de fragmentos: corpo e espírito, corpo e mente, etc. Essa mentalidade ao refletir o pensamento coletivo e unânime de uma sociedade, mostra que tal definição fragmentada da natureza humana apresenta-se como fundamento à edificação dos mecanismos de poder que se nutrem pela materialidade dos pedaços, da fragmentação que o corpo tido como posse o permite, assim, o corpo admitido como sinônimo de objeto torna-se passível de partilhas e tratamentos uniformizados.

Contudo, a “fragmentação do corpo” não define-se como matéria de análise imediata ou exata, “de um lado o corpo e do outro o espírito”, ou de um lado o corpo e do outro a mente, etc. A normalização dos corpos necessita de algo sutil, perspicaz, exemplificado por Foucault (1987:153) ao destrinçar o sentido e extensão do poder disciplinar: *em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.*

Para Freire (1992:114), o controle do corpo está aliado ao controle das idéias, portanto, tal autor ressalta: “...o corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas, sabe que idéias e ações corporais são a mesma coisa e, se quiser controlar as idéias, basta controlar os corpos...”, e vice-versa, desse modo, quem tem o domínio das idéias possui livre arbítrio na regulamentação da expressão do corpo em qualquer espécie de movimento.

Quando Freire (1992:115) destaca: “...o corpo imita o poder em seus contornos mais sutis..”, ele consegue sintetizar em poucas palavras a essência do aparelho disciplinar presente na maquinaria de poder expressa por Foucault (1997), ou seja, o adestramento surge como meio a selecionar os gestos corporais permitidos, transformando os indivíduos em seus próprios guardas, vigiando uns aos outros e controlando-se ininterruptamente.

O adestramento conseguiria aplicar no corpo as marcas de seu poder e fiscalização, colocando-o na posição de “vítima” de todas as determinações e modelos de conduta, e ao mesmo tempo, esse corpo homogeneizado em uma massa amorfa de corpos submissos, também seria o instrumento de sustentação do mecanismo de poder.

Freire (1992) ao assumir o corpo como o reflexo imediato do poder, constitui um discurso similar ao que Foucault (1987) declara à descoberta do corpo como objeto e alvo do poder, em ambos autores admite-se que “o desenho do corpo toma a forma do poder”.

Na construção do “desenho do corpo como rebate da figura do poder” deve-se “ter na manga” uma estratégia que no caso da uniformização dos “corpos adolescentes” de acordo com a conduta de sua sociedade, está estruturada pelo recurso pedagógico desenvolvido no ambiente escolar. Esse recurso pedagógico demonstra-se como o veículo de controle e manutenção da aceitação, por parte dos alunos, às regras e padrões estabelecidos no ambiente escolar.

Trabalhando através do “efeito direto sobre o indivíduo”, ou seja, em sua própria condição humana traduzida como o corpo, esse mesmo seria submetido a castigos propagados pela “mania do bater” enfatizada nos sistemas de ensino. Na “mania do bater”, a idéia do “chicote” apresenta-se como determinação maior da sanção normalizadora e do exercício do poder disciplinar sobre o corpo.

Em relação à “mania do bater” delineada como o regime disciplinar escolástico, Ariès (1981:181) declara:

A história da disciplina do século XIV ao XVII permite nos fazer duas observações importantes. Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante - o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre - substituiu um modo de associação corporativa que era o mesmo tempo para os jovens escolares como para os adultos. Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV-XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada - em suma, absolutista - da sociedade.

Na escola, a uniformização dos “corpos adolescentes” somente age no grupo em que recai o chicote, no conjunto de indivíduos no qual recai as regras gestuais, em vista disso, percebe-se que o fator de ligação entre os corpos não é qualquer compatibilidade biológica, o que determina uma multiplicidade de corpos subjugada ao imperativo de “massa amorfa” é a condição igualitária de submissão a alguns grupos de idade dentro do mundo escolástico.

Segundo Ariès (1981), o aparelho disciplinar distinguia a aplicação de castigos corporais não apenas pelas diferentes classes etárias, mas também através de condições sociais determinadas pelos títulos aristocráticos e pelo poder econômico. Dessa forma, entre os adultos nem todos eram submetidos a castigos corporais, assim os fidalgos escapavam dessa “supressão ao ser”, no entanto, todas as crianças e adolescentes independente de sua condição, eram sujeitados ao regime comum e igualmente surrados.

Em referência ao aumento do grupo etário subordinado ao chicote no ambiente escolar, Ariès (1981:181) assinala:

“...a dilatação da idade escolar submetida ao chicote: reservado de início as crianças pequenas, a partir do século XVI ele se estendem a toda a população escolar, que muitas vezes beirava e outras ultrapassava os 20 anos. Tendia-se portanto a diminuir as distinções entre a infância, submetendo-a a uma disciplina idêntica. Dentro do mundo escolar - pois isso não se aplicava tanto às carreiras não escolares ou pouco escolarizadas - o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe...”

Nesse âmbito, o “corpo adolescente” surge contaminado pelo imaginário do “ser inacabado”, e por isso sem “utilização imediata” pela sociedade, devendo passar por um processo de adequação construído por tratamentos humilhantes e de anulação de qualquer manifestação de poder, como salienta Foucault (1987:127): “...a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência), em outra palavra: ela dissocia o poder do corpo...”

Pensando no sistema disciplinar como caracterizado pela aplicação de castigos corporais, percebe-se que o tratamento despendido ao “corpo infantil e adolescente” estava envolvido à compatibilidade do sentimento elementar de fraqueza descrito por Ariès (1981). Entretanto, essa representação de fraqueza não se estabelece por qualquer parametrização física, mas está aliada ao papel e visão da sociedade sobre a adolescência.

À medida que os aspectos da condição social da adolescência demarcam um conceito de corpo, ressalta-se que o significado desse corpo é estruturado pela cultura, pela dinâmica social estruturada pelos sentidos dispostos como tradução do ser humano.

Esses significados de corpo na cultura produzem um ciclo de inter-relações do ser humano com a natureza, em um paralelo entre “do que a natureza o faz e do que o corpo constrói como reflexo dessa relação”. Dentro dessa idéia, o enfoque do “corpo adolescente” como objeto de difusão hegemônica na mentalidade escolástica, demonstra a interação do corpo, da cultura e da adolescência como um enigma humano semeado na fecundidade semântica que é a sociedade apresenta em cada tempo histórico-social.

Severino (1992:10) define a cidadania como: “... a qualificação do exercício da própria condição humana, considerando que o homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão...”. A análise de tal definição na adolescência ressalta as denotações partilhadas pelo “corpo soldado” e pelo “corpo do trabalho” como representações do “corpo adolescente” em um ambiente cultural destriçado pelo “faz parte da sociedade” a partir do momento da inserção ao serviço militar e ao campo de trabalho.

O “corpo adolescente” carregando o símbolo de soldado e do trabalho ressalta a idéia de cidadania como necessária do compartilhamento de mediações existenciais. De acordo com a proposta de Severino (1992), uma mediação existencial engloba os significados presentes em algumas definições do “ser cidadão”.

Uma dessas mediações propostas por Severino (1992) seria constituída pelo “compartilhar bens materiais” (o significado do trabalho como atividade mediadora para o ser humano, da produção

e conservação de sua própria existência material), assim como o “compartilhar dos bens materiais” (os seres humanos não se relacionam automaticamente entre si por relações de igualdade, ao contrário, passam por relações de poder que se transformam em relação de dominação, de opressão, de exploração), e uma terceira mediação traduzida no “compartilhar dos bens simbólicos”, no qual Severino (1992:11) destaca como:

...o compartilhar dos bens simbólicos é outra mediação efetiva e concreta para o exercício da cidadania. Dada sua própria condição de ser subjetivo, o homem não pode realizar-se plenamente se não estabelecer também relações permanentes com a esfera dos valores culturais, âmbito de abrangência de sua subjetividade. Se a vida em sociedade não garante essa impregnação, se ela não lhe viabiliza esse intercâmbio, ela estará operando uma redução do homem a uma condição igualmente pré-humana, impedindo-o do exercício pleno de sua cidadania...

Essa denotação ao exercício de cidadania apresenta algumas semelhanças ao que Ianni (1968) retrata como o papel que os adultos atribuem à juventude. Para Ianni (1968), esse papel social seria marcado pela função de preservar e renovar o sistema presente de valores, instituições e ideais, mostrando que a sociedade possui mecanismos psicossociais de integração do indivíduo através do qual ela procura formar cidadãos a sua imagem e semelhança.

Como a cidadania não é algo pronto e acabado, mas um liame da condição social a ser construída e instaurada, a absorção de valores culturais aparece como pilar à construção de seus significados. A cidadania envolve-se na exploração e reposição de elementos naturais representada pela dualidade cultura e natureza, e no âmbito da existência política e de mecanismos de poder.

Loriga (1996) ao salientar como a imagem do ritual de passagem à idade adulta foi constituída e sedimentada lentamente, demonstra que a instituição militar pode ser assumida como um “divisor de águas existenciais” a assegurar a emancipação econômica, afetiva e sexual do jovem, considerando-se que o serviço militar concretiza o ingresso do indivíduo no mundo dos adultos, sugerindo a imagem do menino que desempenha as tarefas conforme já fosse um homem, e assim, por rebate, um cidadão.

Também dentro dos ritos de passagem, a experiência do trabalho apresentou-se muitas vezes precedendo o acampamento militar. Até o século XIX, os adolescentes antes de servirem ao exército, participavam de atividades agrícolas e manufatureiras da família, serviam como empregados domésticos, trabalhavam nas fábricas, etc.

Depois de passarem longos períodos longe da vida familiar, a decisão ao alistamento estava comumente associada com uma situação de distância das responsabilidades produtivas e interferência autoritária da família (Loriga, 1996).

### **O corpo e a representação militar**

O “corpo adolescente” na representação militar consiste no difusor dos signos da nação, representando a imagem do herói a salvar a sociedade através do seguimento das tradições patrióticas abandonadas.

A relação do significado de corpo na adolescência com a transmissão de valores nacionais, resalta-se na necessidade de adequação do exército como um elemento a contribuir na educação.

Não se dirigindo à alfabetização do indivíduo, mas tentando otimizar o comportamento disciplinar da adolescência frente a sua funcionalidade como representante dos símbolos da cidadania.

Ao analisar a educação dos adolescentes dentro do ambiente militar, Passerini (1996:297) ressalta as escolas nazistas como exemplo de uma educação contínua, nesse sentido destaca: *As juventudes hitleristas deviam ser, segundo seus dirigentes, as verdadeiras “escolas da nação”. De fato, tinham a função não apenas suplantam a escola e a família em suas tarefas educativas, mas também iniciar um processo de “educação permanente”.*

Como salienta Loriga (1996), o século XIX foi o produtor de “gerações de cidadãos guerreiros”. Os rapazes deveriam adquirir força física e apropriar-se da disciplina do soldado no quartel, passando primeiramente por outras instituições que lhes moldariam através de uma educação militar. Em relação a educação militar, Loriga (1996:25) sinaliza:

...O cidadão soldado não se forma no quartel, mas na escola; uma vez que cidadão soldado é só aquele que na escola e no aconchego doméstico aprendem a sentir o que é o sagrado fogo da liberdade, o santo amor pela pátria, e aprender a vencer por ela ou a perecer nos campos de batalha. Quando os jovens entrarem no exército aos 20 anos, tendo antes recebido na adolescência uma preparação ginástica militar, e já exercitados e adestrados nas academias de tiro ao alvo nacionais, esses jovens chegarão as nossas bandeiras como soldados já feitos...

Michaud (1996) define a educação paramilitar do adolescente como associada à idéia do “soldado político”, ou seja, na modelagem do indivíduo a saber para quem obedece e por quem luta, apresentando-se como o soldado de uma idéia concreta, missionário de um dado histórico.

Na educação militar estabelece-se um mecanismo de poder construído pelo esquema ideológico do “soldado político”, assim, todos devem passar pela mesma formação integral, tornando-os homogêneos não apenas em seus direitos e deveres como cidadãos, mas na difusão de interesses do regime político-social.

Como elemento do esquema ideológico da educação militar, surge a manipulação dos jovens como bandeira da luta política pelos regimes militares, transformando-os em símbolos de uma tarefa universal a sua nação e partido político, alienados pelo jogo de conceitos e extensão de significados de seus corpos como “território nacional”, sendo responsáveis pela exaltação das glórias das sociedades tradicionais.

Michaud (1996) sublinha que na mentalidade do período do Terceiro *Reich* consagrava-se: *“Só o que é eternamente jovem deve ter seu lugar em nossa Alemanha”*, desse modo, destacando-se o significado do corpo na adolescência não como representativo a um grupo social, ou momento do desenvolvimento biológico do indivíduo, mas no sentido de “ser jovem” como denotação de uma idéia nova, de recomeço da estrutura social.

No mito da juventude como emblema da mentalidade militar, Malvano (1996) destaca que assim como no regime político alemão, o fascismo desenvolveu uma identidade patriótica conjunta ao significado do “ser jovem”, e assim, o modelo ideal de renovação da sociedade. No regime político fascista, a juventude define-se:

De fato, “a nossa juventude é um símbolo que domina, desvinculado do espaço e do tempo: ele resume o amor e a beleza, a força e o canto”. Expressão do absoluto positivo, a noção de juventude recobre uma vasta gama de valores, ao mesmo tempo cívicos, morais e estéticos: “O vil não pode ser jovem: segundo uma significativa intuição do “Duce”, ele é velho, decadente. O jovem implica uma alma de herói”(Malvano,1996:259).

Conforme Loriga (1996), a imagem do “corpo adolescente” como símbolo da educação militar estrutura-se na manifestação do século XVII como o século do soldado. No período do século XVII ao início do século XX, instituiu-se a imagem difundida pelos monumentos do jovem com o dedo erguido, lembrando a todos os civis seus deveres em relação à pátria.

Conforme tal autora, o exército não foi sempre simbolizado pela juventude, tampouco um espaço ocupado exclusivamente por jovens. Durante muito tempo, nem mesmo a idade fora objeto de seleção de mão-de-obra bélica, chegou a enfatizar-se somente o aspecto físico. Por conseguinte, na segunda metade do século XVII, começou-se a discutir o vínculo dessa entrada precoce dos jovens no ambiente militar à alta taxa de mortalidade dos soldados em guarnições, e as dificuldades dos oficiais em disciplinar todo o regimento.

Intensificando-se o foco sobre o aspecto físico a determinar as exigências do “corpo soldado”, Michaud (1996) cita que baseado na idéia desse corpo como “propriedade da pátria”, e no fato de cada militar ter o dever de mantê-lo sob boa saúde, para o adolescente eram organizadas constantes competições que os estimulassem à prática esportiva e a uma disciplina ideológica.

Para Michaud (1996:300), essa disciplina ideológica pode ser representada pela marcha militar, tendo-se em vista que: *A marcha mata o pensamento. A marcha mata a individualidade. A marcha é o rito mágico insubstituível, cujo mecanismo moldará a comunidade até no subconsciente. O passo cadenciado faz entrar nos corpos, por assim dizer, o sentimento da comunidade.*

A marcha militar para Foucault (1987) apresenta-se como resultado do adestramento gestual, da correção das posturas, da coerção de comportamentos desviantes, etc., ressaltando-se a idéia de corpo como o brasão de força e coragem, no qual de longe já o reconhecemos por sua postura formulada pela figura corporal de honra.

De acordo com Leirner (1995), na instituição militar a hierarquia constitui-se como o veículo pelo qual o coletivo pode ser “lido” através da ação individual, a partir do fato de que ela traduz a adoção da conduta geral e representativa da própria idéia de coletividade.

Ao retratar a mentalidade ideológica do fascismo, Malvano (1996:260) mostra como a idéia do “corpo jovem” impregnou e dominou todas as perspectivas de expressão de um povo, desse modo, em uma frase síntese: *“Nós, quando se trata da Pátria e do fascismo, estamos sempre prontos a matar e a morrer”*, exemplifica-se a massificação do corpo na adolescência através da identidade militar.

Em alguns termos, esse lema do regime fascista compactua<sup>o</sup>ção que Freire (1992:113) desenvolve em sua perspectiva do “Tudo pela Pátria, pelo Estado”:

Quando a sociedade se afirma em detrimento do indivíduo, quando, simultaneamente, o indivíduo sente essa afirmação como mais verídica do que a da sua individualidade, a recusa e o horror da morte dissipam-se, deixam-se vencer”. Investimento que atinge seus estados de guerra, quando então a presença maciça do Estado prevalece, sem resistência, sobre o indivíduo.

Ao caracterizar o ambiente militar como produtor de “corpos objetos” construídos pelo controle gestual de uma arquitetura de poder, Foucault (1987:133) ressalta:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o

território (unidade de dominação), nem o local (unidade de resistência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.

A organização minuciosa de um espaço para que dele se faça a indução discriminatória e de segregação desses “corpos jovens” aparece como referência aos ambientes militares arquitetados nos objetivos: de adestramento pela economia dos gestos, na disciplina e organização de funções, na homogeneidade dos indivíduos, etc.

Nesses instrumentos de controle a qualquer manifestação contrária ao poder imposto, a única diferença entre os corpos aparece na condição ou *status* militar marcado nas repartições do ambiente e ressaltado nas diferenciações hierárquicas.

Conforme Leirner (1995), a hierarquia aparece como fundamental à construção de uma arquitetura de poder no acampamento militar: na divisão por círculos no ambiente de trabalho, nas salas, nas restrições de determinadas ocupações, nas patentes, etc.

Os cenários do acampamento militar constroem a “totalidade” de formas pelos quais as relações sociais do grupo são percebidas e traduzidas, transformando os códigos de cada patente como sistema a manter a relação entre as divisões espaciais e hierárquicas como princípio regulador.

Mais do que as subdivisões espaciais para neutralizar o contato ou comunicação entre os “corpos adolescentes” e independente da planificação de escalões de poder, no ambiente militar a construção de uma hierarquia permite a vigilância como aparelho disciplinar e individualização dos corpos. Como salienta Foucault (1987), o acampamento militar é sustentado pelas vigilâncias hierarquizadas, no qual à disposição das filas e das colunas desenha-se uma rede de olhares que se controlam uns aos outros.

A coletividade militar necessita de uma “aparelhagem” construída com a precisão do encaixe e reciprocidade de suas “peças”, traduzindo-se com tal eficiência mecânica, a formação de “jovens corpos amestrados” no ritmo da marcha, no ritual de um método disciplinar e hierárquico de patentes, na categorização de papéis, enfim, na identidade militar de corpos como combustível a movimentar a sociedade civil, a carregar os símbolos de cidadania.

## **O corpo e o trabalho**

O “corpo adolescente” na perspectiva do trabalho, faz das palavras de Lafargue (1999:77): “...*Adeus alegria, saúde, liberdade: adeus a tudo aquilo que faz a vida bela e digna de ser vivida...*”, a imagem de uma população composta por diferentes grupos de idades, entre eles “corpos adolescentes” a trafegarem pelas fábricas, estampando gestos e posturas viciadas pelo lema da superprodução.

Loriga (1996) ao realizar uma planificação histórica do ingresso dos adolescentes no mundo do trabalho, declara que nas sociedade do Antigo Regime a infância não estava excluída dessa dimensão na sociedade, em geral, desde os 7-8 anos os meninos ajudavam nos trabalhos

agrícolas, ao passo que por volta dos 14 anos começava sua aprendizagem em uma oficina artesanal ou entravam em serviços domésticos.

A população adolescente muitas vezes percorria centenas de milhas para encontrar um trabalho, e alguns chegavam a trocar de país, atravessando o oceano para instalar-se no Novo Mundo estando ainda na faixa de 16 a 23 anos. Não faltavam sequer crianças de 10 ou 11 anos que partiam sem a família, no entanto, conhecer o mundo do trabalho não significava ser independente (Loriga, 1996).

Conforme Loriga (1996), o ingresso precoce ao campo de trabalho trazia profundos prejuízos na constituição física dos indivíduos, desse modo, ocupados com tarefas que exigem resistência acima de suas idades e abuso de sua força física, fez-se a manifestação de uma alta incidência de defeitos físicos: como baixa estatura, desvios de mãos e pés, hérnias, varizes, e muitas outras deformações ocasionadas pela exploração exaustiva de crianças para suprir a falta de máquinas, de instrumentos, de animais aptos a economizarem a força humana. Tal conjuntura se apresentou como características de alguns locais de trabalho no Antigo Regime.

Atendendo também ao chamado de valor à produção, os “corpos púberes” ingressam no ambiente de trabalho, traduzindo-se nas classes operárias constituídas em vias do século XIX, no qual consagra-se como uma realidade difícil de apreender, a ponto de se perguntar se essa “juventude operária” existe e se sua noção como classe possui sentido, principalmente quando ao precoce encaminhamento ao trabalho remete-se a absorção de suas energias sem dar-lhes os direitos dos adultos (Perrot, 1996).

A respeito da precoce admissão no campo de trabalho, Perrot (1996:92) destaca:

A infância acaba aos 13 anos. Após 18 anos, o regime é o dos adultos. Assim instaura-se uma categoria de jovens trabalhadores - 12 a 16 ou 13 a 18 anos - que corresponde à adolescência, cuja percepção biológica se aguça. Com efeito, essas medidas são tomadas em nome de um “crescimento incompleto” ou de uma menor resistência à fadiga.

Para o mesmo autor, a relação com o trabalho é certamente o fator a distinguir infância e juventude no século XIX, sendo que a primeira subtrai-se cada vez mais a ele, e a segunda está destinada a ele, assim, afirma-se que as fábricas concorrem com a escola na absorção do tempo da infância.

Prosseguindo nessa problemática, Schindler (1996) ressalta que se nos primórdios da era moderna a fronteira entre infância e juventude continuou a variar, isto se deve ao fato de que em relação à maioria da população, a escola ainda não se sobrepunha à vida do trabalho. Somente com a obrigatoriedade da frequência à escola, no início do século XIX, que se estabeleceu uma demarcação nítida entre infância e juventude do início da aprendizagem em uma instituição de ensino e ingresso no mundo do trabalho.

De acordo com Severino (1992), posicionando a existência do “corpo do trabalho” no plano concreto, histórico e real, ele carrega o emblema de mediação à cidadania. Nesse quadrante, o “corpo adolescente” na perspectiva do trabalho seria manipulado por um contexto social objetivando a reconstituição de elementos naturais através da produção desenfreada de capital.

Foucault (1987) destaca que na superprodução o princípio reinante nas fábricas admitia o tempo na postura disciplinar de seu máximo usufruto, sem impureza ou defeito, um tempo de

boa qualidade, determinando no corpo a aplicação de seu exercício em um transcurso longo e incessante de produção.

Ainda analisando os ambientes das fábricas sob a idéia do aproveitamento máximo e eficiente do tempo de trabalho, Foucault (1987:137) destaca:

É expressamente proibido durante o trabalho divertir os companheiros com gestos ou de outra maneira, fazer qualquer brincadeira, comer, dormir, contar histórias e comédias; (e mesmo durante a interrupção para a refeição), não será permitido contar histórias, aventuras ou outras conversações que distraiam os operários de seu trabalho; é expressamente proibido a qualquer operário, e sob qualquer pretexto que seja, introduzir vinho na fábrica e beber nas oficinas.

No controle do corpo frente à equação do tempo x produção, Perrot (1987) sinaliza que as condições de trabalho, assim como, a qualidade geral de vida dos adolescentes apresentava-se como deplorável, todos eram mal alimentados, no caso dos aprendizes - equivalente do colegial burguês que percorre as ruas da cidade a praticar o furto e a vigarice - a situação era pior, sendo alojados em sótãos, na própria oficina, etc., esses “corpos adolescentes” tendo uma condição de trabalho subumana, também eram submetidos a castigos corporais aplicados por seu mestre, seu patrão.

Na análise das condições de vida demarcadas como o reflexo da exploração econômica da força de trabalho, Lafargue (1999:75) ressalta que as fábricas abrigavam não apenas homens, mas também mulheres e crianças de diferentes idades:

É preciso vê-los chegar de manhã à cidade e partir toda tarde. Entre eles há uma multidão de mulheres pálidas, magras, caminhando descalças pela lama... E uma quantidade ainda considerável de crianças não menos sujas, não menos macilentas, cobertas de trapos, sujas com o óleo das máquinas que cai sobre elas enquanto trabalham. Estas, mais protegidas da chuva graças à impermeabilidade de suas roupas, nem mesmo carregam, como as mulheres de que falamos, um cesto com os alimentos do dia; mas trazem nas mãos, ou escondem sob a roupa ou onde podem, o pedaço de pão que será todo seu alimento até a hora de voltarem para casa.

Perrot (1996) também retrata a determinação da oficina, das fábricas, os canteiros de obras como espaços juvenis, ou para indivíduos de uma baixa faixa etária, locais onde manifesta-se a conformação da imagem de uma “juventude operária”. Assim a imagem da “saída de fábricas”, torna-se um tema de cartões-postais do início do século XX, demonstrando o panorama das mulheres deixando as manufaturas têxteis, os homens saindo das vidraçarias, das usinas metalúrgicas, e a presença desses grupos juvenis, que na verdade representava considerável montante.

A sociedade demonstrava uma intensa desconfiança e preocupação sobre o encaminhamento a ser dado à juventude operária, desse modo, havia uma ansiedade social, sexual e política em relação ao futuro dos jovens. Muitas vezes, essa ansiedade promoveria a figura da vagabundagem, libertinagem e de um espírito contestador como símbolos da juventude operária (Perrot, 1996).

Como reflexo da problemática condição social da juventude operária, e com a constatação do mau estado de saúde a todo esse grupo de idade no campo de trabalho, Heywood (1996) destaca a questão de dualidade corpo e alma sob o contexto desses jovens operários como um objeto de investigação privilegiado na época.

Tratando da concepção de corpo como mercadoria, Guedes (1995) ressalta que na articulação das forças de trabalho é atribuído um valor de uso ao corpo, assim, devendo ser concebido em separado a alma para satisfazer a necessidade de possuí-lo como objeto que se compra, vende e obtém no controle aos fatores nocivos à sociedade.

Em uma visão dualística do “corpo do trabalho” no capitalismo, Almeida Júnior (1995) ressalta um conceito de ser humano subdividido em “corpo inorgânico” (meio externo) e em “corpo orgânico” (meio interno). O “corpo inorgânico” seria a mediação da mercadoria, ou seja, apresentando-se em grande parte na forma de mercadoria.

O mesmo autor, sublinha que essa separação entre o “corpo orgânico e inorgânico” qualifica negativamente o desenvolvimento das forças produtivas, havendo uma propensão à negação do ser humano e à exaltação da relação mercantil.

Como peças intercambiáveis, os “corpos do trabalho” são definidos pela sua disposição no espaço, pela distribuição de postos na maquinaria de produção acionada pela disciplina e vigilância, produzindo em grande escala corpos inertes em uma rede de funções e posturas permanentemente analisadas em sua precisão e velocidade de movimentos, na exaltação de regulamentos a modelar um comportamento alicerce ao aparelho de produção.

O “corpo adolescente” no mundo do trabalho passa a “falar” pelo valor financeiro de que um reducionismo do corpo como somente “materialidade física”, promovendo o estigma do corpo enquadrado pelo exame da utilidade, do nível de produção em economia de tempo, assim como sinônimo e tradução do “Homem Máquina” citado por Foucault (1987:126): “...ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento...”

O “Homem Máquina” de Foucault (1987) seria rebote do esquema de docilidade - do corpo manipulável, submisso, enfim passível a qualquer retalhamento - assim como o “corpo do trabalho” representado sob uma coerção constante a enquadrá-lo no mesmo nível da mecânica, no qual a único ritual realmente de apreço é o do exercício da produção, de expressão do “corpo ativo e útil”.

No âmbito do trabalho, o “corpo adolescente” recebe significados da exploração econômica, da condição de um corpo esvaindo-se pelos corredores das fábricas, inutilizado pela operação mecanizada e repetida de gestos a transportá-lo do “eu sou o corpo” à fixação do realmente o que me importa como veículo de sobrevivência é o “eu tenho um corpo” e nele recebo um valor como força de trabalho”.

O “corpo do trabalho” na adolescência “grita ao longe” sua aniquilação, mas somente o que se “ouve” ecoando por todas as maquinarias e repartições das fábricas, resume-se em poucas palavras e tradutor sentido de sua condição social: *Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem...!* (Lafargue, 1999:79).

### **O corpo e os signos de transformação**

O “corpo em transformação” na adolescência transmite um sentido inerente à idéia do sexual e do corporal constituindo uma versão simultânea. Tal perspectiva pode ser exemplificada pelo que Balandier (1997) afirma como a sexualidade humana definida em um fenômeno social

total a consagrar-se como base a todas as conjunturas e manifestações traduzidas desde o começo das sociedades.

Assumindo a sexualidade como tendo uma diversidade de parâmetros de categorização, para Balandier (1997:61): *a sexualidade é socializada; a troca sexual atravessa por inteiro a sociedade e a cultura; o poder, os símbolos e as representações, as categorias e os valores formam-se “primeiro” a partir da referência sexual*

Pela historiografia da família e da infância construída por Ariès (1981), constata-se que desde os “primórdios” de uma tentativa de diferenciação e caracterização etária, construiu-se um sentido de adolescência aliado a um caráter de “despertar” da sexualidade, do “estar pronto ou apto” para exercer a fixação de uma descendência, entrando no modelo da união sexual formulado pelo seu contexto cultural.

Na abordagem da adolescência e da sexualidade, Ariès (1981:36) destaca:

Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em um viático, no 21º ano, mas segundo Isidoro, dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar, disse Isidoro. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza.

Para o mesmo autor, a ascensão dessa força física associada a um naturismo, espontaneidade e alegria de viver, faria do adolescente o herói do século XX, transformando-o no objeto e foco de estudo contínuo. Tais estudos tentariam assimilar qual o conjunto de características e determinações preponderantes sobre esse grupo de idade na época, estando os adolescentes em crescente participação nas “repartições sociais” anteriormente restritas à figura de maturidade.

Estimulada por essa exposição da adolescência ao meio público, a visão da sociedade e a dinâmica de significados aplicada a esse grupo de idade estaria alicerçada pela demonstração dos “sintomas” de uma puberdade. Esses “sintomas” marcariam no corpo algumas transformações nítidas e destoantes da figura do adulto e mesmo da criança, passando-se a manifestar na vida social a imagem de um corpo como símbolo da transformação inerente a um processo de transição ao *status* de maturidade.

Nas descrições da presença do adolescente em meio a “vida pública precoce”, Ariès (1981:46) retrata:

...não possuía idéia do que hoje chamamos de adolescência, e essa idéia demoraria a se formar. Já a pressentimos no século XVIII, com duas personagens, uma literária, Querubim, e a outra social, o conscrito. Em Querubim prevalecia a ambiguidade da puberdade, e a ênfase recaía sobre o lado efeminado de um menino que deixava a infância, isso não era propriamente uma novidade: como se entrava cedo na vida social, os traços cheios e redondos da primeira adolescência, em torno da puberdade, davam aos meninos uma aparência feminina. O aspecto feminino estava ligado à transição da criança para o adulto: traduzia um estado durante um certo tempo, o tempo do amor nascente...

Como salienta Furter (1967), o aparecimento dos caracteres sexuais secundários nos adolescentes é um elemento suficiente a obrigar esse grupo etário a obedecer a um conjunto de regras, de normas e tabus reconhecidos de maneira tácita por sua comunidade. Desde então, os

adolescentes passam a pertencer ao sexo que seu “parecer” anuncia desta ou daquela forma aos olhares de outrem, devendo executar certos gestos, evitar outros, vestir-se de certo modo, etc., enfim, devem conduzir-se conforme a imagem ideal que sua cultura faz do sexo a que eles agora passaram a pertencer socialmente.

Entre parâmetros fisiológicos e socioculturais da puberdade, Rodrigues (1983:81) ressalta:

...a puberdade física é extremamente difícil de ser fixada cronologicamente e os seus sintomas parecem variar com os diferentes costumes, hábitos alimentares, condições climáticas, profissões, hereditariedade - entre outros fatores - tanto para os indivíduos do sexo feminino, como para os membros do sexo masculino: aparecimento de barba..., crescimento dos seios e da bacia - não podem ser datados consensualmente. Em segundo lugar, o que se espera, em cada cultura, dos indivíduos, durante as diferentes fases de sua vida, não são, absolutamente, as mesmas coisas, atividades ou responsabilidades: entre nós, por exemplo, a idade em que se permite aos jovens o casamento não coincide com a sua puberdade fisiológica, ao passo que em outras culturas a puberdade se celebra com o casamento e em algumas o casamento antecede a puberdade.

Os signos da “parafernália” biológica do organismo e os significados de uma nova imagem social formam um conteúdo de argumentações direcionadas àquele que “já não é mais criança, mas ainda não é adulto”, estabelecendo-se uma conformação do sexo e da sexualidade entre a natureza e a cultura.

A transformação do corpo na adolescência ressalta essa dualidade cultura e natureza, em vista disso Rodrigues (1983) destaca o papel sexual como relacionado à modelagem de um comportamento ideal. Para tal autor, toda cultura preocupa-se com as manifestações da sexualidade, coibindo-as ou estimulando-as diferentemente, dessa forma, algumas sociedades impõem a mais estrita monogamia para ambos os sexos, ou para um deles apenas, enquanto outras admitem que um homem una-se sexualmente a várias mulheres, ou vários homens a uma só mulher.

Complementando a idéia de dualidade entre a natureza e a cultura, Rodrigues (1983:70) ressalta:

... o fato de um indivíduo ser do sexo masculino ou do sexo feminino não significa apenas que ele possui uma determinada conformação anatômica e fisiológica. Significa também que ele possui um “status” social cujos limites, direitos e obrigações estão devidamente convencionados e em relação aos quais a comunidade mostra determinadas expectativas...

Conforme essa conjuntura, em toda sociedade as crianças e adolescentes, de ambos os sexos, passam por uma “aprendizagem cultural” de seus papéis sexuais. Em contraste ao que é instintivamente determinado, sobressai-se uma regulamentação social do “ser homem” e do “ser mulher”.

Para Rodrigues (1983), a sociedade parece interpretar a adolescência como uma categoria trafegando entre uma puberdade biológica e uma cultural. Essas puberdades seriam distintas em caracteres, e muitas vezes, em momento de manifestação.

Enquanto o “corpo adolescente” passa pela evolução de seu organismo, também suporta as particularidades de uma classificação social. Por conseguinte, nas sociedades em geral, as cerimônias, os comportamentos e os mitos aliados à puberdade, antes de resultarem em determinações do aparelho natural, celebram um fator cultural.

Conforme Genep (1977), os fatores passam de modo inteiramente diferente na “consagração” biológica e na vida social, havendo uma grande variabilidade a liquidar qualquer tentativa de demarcação do momento exato de aparecimento da puberdade e de uma lista concreta sobre todos seus caracteres, e repercussões no campo social do indivíduo. O montante de elementos a influenciar tais fatores podem ser exemplificados na constatação de que a puberdade manifesta-se em idade distinta nas diversas raças, e no interior de uma mesma raça.

De acordo com Balandier (1997), a sexualidade ao celebrar contornos culturais, determina a primeira forma à qual se define como ordem social. A ordem social definida pela sexualidade comanda a dinâmica do “certo” e do “errado” nas relações sociais, assim com nas partilhas, na gestão do capital simbólico e nos rituais de uma coletividade.

Através de rituais na adolescência, a coletividade consegue fixar simbolicamente o início da idade adulta e a concretização do corpo como elemento de atenção na medida em que seus significados são elementos norteadores dos papéis sexuais.

Como na definição do “certo” e o “errado”, os conceitos de “decente” e “indecente” determinam uma conjectura do que é socialmente aprendido como comportamento sexual adequado, conforme os ditames de uma moralidade. Nesse sentido, Schindler (1996) sublinha que nunca será demais demonstrar o quanto as regulamentações meticolosas, todas as distinções praticadas com dogmatismo aos aspectos de higiene social, à disciplina generalizada nas relações sociais, etc., constituem por fim o projeto burguês de “bom comportamento” sob o controle da sexualidade antes do casamento e no interior da instituição matrimonial.

Normalização moral a sobrecair em intensidade no “corpo adolescente” que, conforme cita Ago (1996:339): *os adolescentes são de fato moralmente frágeis, sempre exposto ao risco e à perdição. Sem autocontrole, sua qualidade viril por excelência, ainda está em formação e só pode ser incerta.*

Ariès (1981) retrata a noção de que a atitude diante da sexualidade, varia de acordo com o meio, em conformidade a épocas e a mentalidades singularizadas em cada sociedade. Não se devendo surpreender com os contrastes do pensamento que outrora configuravam a criança impúbere como inócua a qualquer manifestação de sexualidade, e o sentimento moderno atribuído à criança em primazia às descobertas recentes sobre a precocidade do despertar sexual.

Contudo, Ariès (1981:132) salienta que apesar do atraso em relação ao conhecimento da sexualidade infantil, em meados do século XVII, já apresentava-se algumas declarações sobre o “despertar” de uma sexualidade em correspondência a entrada na fase da adolescência, nisso constata-se: *“...se permitia, com a consciência limpa e publicamente, gestos e contatos físicos que só passavam a ser proibidos quando a criança atingia a puberdade, ou seja, praticamente, o mundo dos adultos...”*

Essa configuração ao “despertar” da sexualidade púbere apresenta-se em sentido similar ao que Genep (1977) ressalta a uma diferenciação sexual das fases correspondentes à infância e a mudança de estado ao mundo adulto, devendo ser ambos os fatores observados pela repercussão social dos ritos de iniciação.

Assim, não se possibilita negar a face propriamente sexual transmitida na idéia de “tornar” o indivíduo homem ou mulher, sendo ritos de separação do mundo assexuado seguidos de ritos de agregação ao mundo sexual.

Caron (1996) ao desenvolver uma perspectiva ao enfoque da supressão da sexualidade à criança e à adolescência, ressalta que muitas vezes a sexualidade permanece como um “fenômeno fantasma”, sem nenhuma informação, nenhuma escrita por parte da família nem dos professores. Em vista disso, na iniciação precoce do saber e no aprendizado forçado e impetuoso das humanidades corresponde-se a inumanidade, exemplificada pela manifestação da segregação sexual presente na educação burguesa: simultaneidade do precoce despertar intelectual e retardamento do despertar dos sentidos Caron (1996).

Demonstrando esse “fenômeno fantasma” pela indiferença à questão da sexualidade na criança, Foucault (1988:9) destaca : “...as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado...”, com tal hipocrisia seria construída a “lógica de articulação” das sociedades burguesas, utilizando-se da repressão como o modo fundamental de ligação entre o poder, saber e sexualidade.

Para Foucault (1988), o século XVII marca o início de uma época de repressão própria das chamadas sociedades burguesas, em que se concentra todas as “forças” sociais e políticas na dominação do sexo no plano real, reduzindo-o ao nível da linguagem, controlando a sua circulação no discurso, banindo-o do vocabulário.

Nessa padronização, tal autor sublinha:

O sexo não se julga apenas, administra-se, sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos. No século XVIII o sexo se torna questão de “polícia”. Mas no sentido pleno e forte que se atribuía então a essa palavra - não como repressão da desordem e sim como majoração ordenada das forças coletivas e individuais: “fortalecer e aumentar, pela sabedoria dos seus regulamentos, a potência interior do Estado e, como essa potência consiste não somente na República em geral, e em cada um dos membros que a compõem, mas ainda nas faculdades e talentos de todos aqueles que lhe pertencem, segue-se que a polícia deve ocupar-se inteiramente desses meios e fazê-los servir à felicidade pública (Foucault, 1988:24).

Em decorrência de tal modelo de conduta sexual, Corbin (1991) revela que no fracasso da relação que, no seio das classes dominantes, conduzia a um temeroso fluxo aos prazeres solitários e à incorporação dos imperativos de uma moral sexual cada vez mais exigente a provocar o sentimento íntimo de culpa, desenha o século XIX como a idade de ouro do sacramento da penitência.

Na incorporação dos “mandamentos a boa conduta sexual”, transmite-se a idéia de que o mundo moral a delimitar o “decente” e o “indecente” em matéria de sexualidade, dá forma corpórea à moralidade, acumulando e tatuando no “corpo adolescente” os ícones de uma conduta sexual adequada.

A conduta sexual adequada não deveria transpor a perpetuação de uma descendência familiar, ou de acordo com a mentalidade comercial burguesa, a puberdade assinalava a necessidade do casamento que se concentrava como um problema financeiro a ser resolvido no valor do dote.

Seguindo as marcas dos signos de transformação, a descoberta do “corpo adolescente” sob os “olhares” de outrem, sobressai-se como expressão cultural da modelagem de gestos e de um modelo de comportamento sexuado particular na experiência social e de temporalidade da adolescência no ambiente público e particular.

O âmbito sexual como referência à organização da sociedade, exalta a importância da passagem a uma nova condição ou “valor cultural” do indivíduo através da concepção da puberdade como chegada no *status* de maturidade.

Os signos de transformação do “corpo adolescente” ressaltam como aspectos biológicos e culturais manipulados em um mecanismo simbólico podem construir a imagem do sexual e do corporal em versão simultânea. Enfim, as relações da sociedade com os conceitos de corpo e de sexualidade presentes e aplicados inconscientemente nas ações humanas, determinam essa simultaneidade do sexual e do corporal como referência à organização da sociedade.

## Referências bibliográficas

- AGO, R., - Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade. In: LEVI, G. & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens I**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ALMEIDA, Jr., A., R., - A idéia de corpo: suas relações com a natureza e os assuntos humanos. In: CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ÀRIES, P., - **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BALANDIER, G., - **O contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: BERTRAND Brasil, 1997.
- BENEDICT, R., - **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 1934.
- CARON, J., - Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do século. XVIII - fim do séc. XIX). In: Levi, G. & Schmitt, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHAUÍ, M., - **O que é ideologia**. São Paulo: Primeiros Passos, 1991.
- CONNELL, R., W., apud MACLAREN, P., - **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- CORBIN, A., - A relação íntima ou os prazeres da troca. In: ARIÈS, P. & DUBY, G., (Orgs) **História da vida privada IV: da revolução francesa à primeira guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- DAOLIO, J., - **Cultura: Educação Física e futebol**. Campinas: EDUNICAMP, 1997.
- DAOLIO, J., - **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREIRE, J., B., - Métodos de confinamento e engorda (Como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...) In: MOREIRA, W. W. (Org) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993.
- FURTER, P., - **Juventude e tempo presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FOUCAULT, M., - **História da sexualidade: a vontade de saber III**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M., - **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GENNEP, A., V., - **Os ritos de passagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

- GUEDES, C., M., - **Corpo: tradição, valores, possibilidades de desvelar**. Dissertação (Mestrado). Campinas, 1995. 111p. Faculdade de Educação Física. UNICAMP.
- HUERRE, P., **A adolescência como herança: de uma geração a outra**. Campinas: Papyrus, 1998.
- IANNI, O., - O jovem radical. In: Britto, S. de. **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- KARDINER, A., apud FURTER, P., - **Juventude e tempo presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LAFARGUE, P., - **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- LARAIA, R., B., - **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- LEIRNER, P., C., - **Meia volta, volver: um estado antropológico sobre a hierarquia militar**. São Paulo, 1995. 185p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- LORIGA, S., - A experiência militar. In: LEVI, G. & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LUZZATTO, S., - Jovens rebeldes e revolucionários: 1789-1917. In: LEVI, G. & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MACCANNELL, D., apud MACLAREN, P., - **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MACLAREN, P., - **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- MALVANO, L., - O mito da juventude transmitido pela imagem: o fascismo italiano. In: LEVI, G. & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MANNHEIM, K., apud BRITTO, S., de.(Org) - **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- MEAD, M., - **Adolescência, sexo y cultura en Samoa**. Barcelona: Laia, 1981.
- MICHAUD, E., - Soldados de uma idéia: os jovens sob o Terceiro *Reich*. In: LEVI, G., & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MORIN, E., apud FURTER, P., - **Juventude e tempo presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MUUSS, R., - **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.
- NIELSEN, R., apud FURTER, P., - **Juventude e tempo presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- PASSERINI, L., - A juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, G. & SCHMITT, J.(Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- PERROT, M., - A juventude operária. Da oficina à fábrica. In: LEVI, G. & SCHMITT, J., (Orgs). **História dos jovens II**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RIESMANN, D., apud FURTER, P., - **Juventude e tempo presente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- RODRIGUES, J., C., - **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

SCHINDLER, N., - Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da Era Moderna. In: LEVI, G., & SCHMITT, J., (Orgs). **História dos jovens I**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEVERINO, J., - **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

## **The cultural construction of body and human being enigmas in the adolescence**

### **Abstract**

The aim of this study is to present a bibliographical research in order to identify the body meaning in the adolescence in different historical contexts from the end of XVII century and the beginning of the XX century. The literature was analysed using a procedure suggested by Salvador (1980) and Severino (1996). The procedure is characterized by the organization and sequence stages identified throughout the interpretative process. In the sense it was found a group of aspects involved with the “adolescent body” concept, based on the social function of the adolescence in each historical phase. The body meaning in the adolescence was thought as human enigmas idea: in the illustration of a “body reduced” by the ideological control at the educational spaces, in the sexuality context and in the representation of the citizenship subdivided in the precocious experience in the military atmosphere and in the current physical wastes of the intense work.

**Keywords:** Adolescence; Body; Culture