http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2022.v19.h526
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 11/10/2021 Correções: 20/04/2022 Aceite Final: 28/02/2022

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E SUAS MÚLTIPLAS VIOLÊNCIAS: O BIOPODER E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Wesley Piante Chotolli

Fundação Educacional de Penápolis – FUNEPE, Penápolis, SP. E-mail: wesleychotolli@yahoo.com.br

RESUMO
Considerando a necessidade de analisar a violência e suas determinações no ambiente das instituições de ensino e suas ramificações nas esferas da dominação e da segregação social, objetiva-se discutir os impactos das práticas da educação formal e suas possíveis relações com a biopolítica. Para tanto, procede-se da pesquisa bibliográfica de autores problematizadores das redes de poder implicadas no cenário educacional e suas possíveis consequências na reprodução dos elementos hegemônicos culturais da realidade objetiva, legitimando o discurso de universalização do ensino em contraposição ao respeito às diferenças. Desse modo, observa-se que as instituições educacionais auxiliam na perpetuação das desigualdades sociais, utilizando-se das violências em suas diversas dimensões nos atos pedagógicos e na ausência de problematização dos marcadores simbólicos das diferenças, o que permite concluir a necessidade de desnaturalização e estranhamento das ações efetivadas no interior destas agências de socialização e de construção dos sujeitos sociais.
Palavras-chave: Violência na Escola. Diferenciação Social. Poder e Educação.

EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR MULTIPLE VIOLENCE: BIOPOWER AND ITS BRANDS IN FORMAL EDUCATION

ABSTRACT
Considering the need to analyze violence and its determinations in the environment of educational institutions and their ramifications in the spheres of domination and social segregation, the objective is to discuss the impacts of formal education practices and their possible relations with biopolitics. To this end, we proceed from the bibliographic research of authors problematizing the networks of power involved in the educational scenario and their possible consequences in the reproduction of the cultural hegemonic elements of objective reality, legitimizing the discourse of universalization of teaching as opposed to respect for differences. Thus, it is observed that educational institutions help in the perpetuation of social inequalities, using violence in their various dimensions in pedagogical acts and in the absence of problematization of symbolic markers of differences, which allows us to conclude the need for denaturalization and strangeness of the actions carried out within these socialization agencies and the construction of social subjects.
Keywords: Violence at School. Social Differentiation. Power and Education.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU VIOLENCIA MÚLTIPLE: EL BIOPODER Y SUS MARCAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL

RESUMEN
Considerando la necesidad de analizar la violencia y sus determinaciones en el entorno de las instituciones educativas y sus ramificaciones en las esferas de dominación y segregación social, el objetivo es discutir los impactos de las prácticas de educación formal y sus posibles relaciones con la biopolítica. Para ello, partimos de la investigación bibliográfica de autores problematizando las redes de poder involucradas en el escenario educativo y sus posibles consecuencias en la reproducción de los elementos hegemónicos culturales de la realidad objetiva, legitimando el discurso de universalización de la enseñanza frente al respeto a las diferencias. Así, se observa que las instituciones educativas ayudan en la perpetuación de las

desigualdades sociales, utilizando la violencia en sus diversas dimensiones en los actos pedagógicos y en ausencia de problematización de los marcadores simbólicos de las diferencias, lo que nos permite concluir la necesidad de desnaturalización y extrañeza de las acciones realizadas dentro de estas agencias de socialización y la construcción de sujetos sociales.
Palabras clave: Violencia en la Escuela. Diferenciación Social. Poder y Educación.

1. INTRODUÇÃO

Ao andar pelas ruas da maioria das cidades brasileiras atualmente é possível encontrar construções de concreto, algumas com alambrados e grades, que convencionou-se chamar de instituições de ensino. Particularmente, quase todos os sujeitos cidadãos que tiveram acesso à educação formal (GADOTTI, 2005), principalmente após sua tentativa de universalização com a promulgação Constituição Federal de 1988, fortalecida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, recordam-se com carinho das aventuras e travessuras cometidas durante os anos escolares. Para um conjunto um pouco mais restrito de pessoas privilegiadas, as experiências avançam pelas faculdades e universidades, compondo novas experimentações e interações sociais, que vão dos aprendizados concretizados durante as aulas às diversas manifestações de socialização vinculadas à juventude.

Decerto, as instituições de ensino em suas diferentes modalidades são espaços de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2013) fundamentais para a construção das identidades sociais (SILVA, 2014). É a vivência com o Outro que possibilita a ilustração das diferenças, concretizada nas marcas simbólicas que vão constituindo o sujeito social. Obviamente, alguns espaços não são tão heterogêneos assim e as questões materiais de existência interferem claramente no convívio com o diverso. É possível, por exemplo, compreender que escolas particulares com vertentes religiosas estarão disponibilizadas para um grupo específico de indivíduos, mas ainda assim, de forma geral, alguns valores e hábitos sociais podem se manifestar de variadas maneiras.

É interessante notar que escolas, faculdades e universidades estão associadas à produção de um saber específico. Neste caso, quase sempre se espera a construção de um conhecimento técnico-científico possibilitador de uma compreensão da realidade social em contraposição ou complementação aos saberes do senso comum. Dessa forma, as instituições de ensino aparecem como um espaço distintivo e, mesmo que seja democrática (do ponto de vista do acesso) na sua concepção atual, a vivência e permanência dos sujeitos estão carregadas de elementos discriminatórios. Sem dúvida, os espaços educativos como conhecemos são o resultado da modernidade, organizada diretamente a partir dos interesses das classes dominantes, que instrumentalizam o saber por meio de seus projetos políticos. Mészáros (2008) já havia diagnosticado tal elemento, ao propor que:

> A educação institucionalizada, especialmente nos seus últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

Verifica-se algumas características da escola moderna burguesa propostas por Mészáros (2008) como sendo aspectos de uma análise necessária. Internalização, dominação, subordinação, hierarquia e imposição são termos que representam relações de poder, de força e,

consequentemente, de seleção de quem está apto ou não a prosseguir sua jornada acadêmica. E as instituições escolares fazem isso sem nenhum tipo de pudor. Regulamentos, projetos políticos pedagógicos, grades curriculares, avaliações, comportamentos adequados, entre tantas outras tipificações, disciplinam os corpos ali presentes, dizendo de forma muito objetiva quais são os sujeitos que poderão trilhar os caminhos de sucesso da educação formal e quais serão massacrados pelo sistema. E o pior, com o selo e o rótulo de não terem conseguido prosseguir pela trajetória educacional, marcados por não se "adequarem" ao cotidiano meritocrático das instituições escolásticas. A individualização da culpa esconde as violências evidenciadas neste processo, sem ao menos considerar as diferenças neste processo.

Para ilustrar as afirmações acima, pode-se desenvolver tais generalizações pautando-se em duas situações: a) a construção do currículo e b) as socializações nas instituições escolares. Sobre a primeira, é possível observar a forma como os currículos escolares são construídos por meio da seleção de conteúdos, competências e habilidades desejáveis para vivenciar a realidade social capitalista. Mesmo que as escolhas estejam quase sempre justificadas a partir da ideia de participação popular, a implementação das políticas educacionais é chancelada pelo Estado. Em consonância, Silva (2017) aponta a existência de um currículo oculto, em que práticas e valores não estão evidenciados nas propostas oficiais, mas servem como mecanismo de controle social. Segundo o autor, "o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento" (SILVA, 2017, p. 78).

Exemplifica-se tal processo ao pensar nas avaliações de conteúdo internas e externas das unidades escolares. Quase sempre, os resultados são divulgados por meio de mensurações numéricas, em um tipo de avaliação padronizada de modo que o maior número de acertos é associado ao melhor desempenho. Desconsidera-se as possíveis outras habilidades dos sujeitos, as condições sociais de aprendizagem, a oferta de formação continuada para professores, as estruturas da escola, entre outras materializações. A hierarquização das posições sociais é visualizada por políticas de bonificação e desempenho dos estudantes, mediada pela internalização dos conteúdos pedagógicos previamente estabelecidos pelos agentes oficiais.

De forma semelhante, as diferenças são desconsideradas no processo educacional. Segundo Silva,

> Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a "diferença" se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a "diferença" adquira um sinal, que o "diferente" seja avaliado negativamente relativamente ao "não diferente". Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o não "diferente") e o outro, negativamente (o "diferente"), é porque há poder. (SILVA, 2017, p. 87)

O processo de socialização nas instituições escolares perpassa por invisibilizar o diferente, que pode ser visto tal qual aquele conjunto de estudantes que não possuem o rendimento considerado adequado como também os sujeitos que fogem as normas hegemônicas culturalmente construídas em tornos de questões de gênero, orientação sexual, raça e outros marcadores simbólicos. Seffner (2011, 2013) e Bento (2011) descreveram em suas pesquisas como as exclusões sociais e os rendimentos escolares estão associados as violências vivenciadas nestes espaços, sobretudo correlacionadas às questões de gênero e sexualidade, reproduzindo a lógica da dominação e seleção de quem está ou não apto a prosseguir. Logo, ao não discutir os padrões sociais, fortalece-se a ideia de que a escolarização não é adequada aos sujeitos em questão. Se consideramos a escolarização como importante mecanismo de oportunidades sociais, seja no desenvolvimento da vida acadêmica ou na inserção no mundo do trabalho, novamente os aspectos de seleção (e segregação) são visualizados por aqui.

Nesse sentido, considerando que as instituições de ensino são espaços marcados pela disciplina e o controle em suas práticas cotidianas, objetiva-se discutir os impactos individuais e sociais causados pela educação

formal[1], aproximando-se de uma espécie de biopolítica (FOUCAULT, 1999) segregadora e influenciadora de violências que podem originar atos extremos. Desse modo, problematiza-se as dimensões da violência e os usos de marcas simbólicas na reprodução dos interesses das classes dirigentes dos Estados modernos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo, ao buscar problematizar as questões da educação formal e suas interligações com a biopolítica e a violência, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. De acordo com Severino,

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131).

É possível justificar a utilização dessa proposta metodológica pelo fato de que o conhecimento sobre as instituições educacionais pode ser realizado por meio de proposições teóricas e reflexivas. Assim sendo, "a pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de qualquer pesquisa científica" (MARCONI; LAKATOS, 2020, p. 32).

Uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é a possibilidade de construir elementos teóricos através de referências já discutidas e problematizadas dentro do contexto acadêmico e científico. Mesmo que se possa avançar nas discussões e trazer novas informações para o debate, é possível ter acesso ao conjunto de "conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar" (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66).

Sobre a revisão de literatura, afirma-se que:

> Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112)

Concordando com os autores, a revisão de literatura é uma forma de verificar o escopo das produções científicas produzidas e aprofundar as reflexões sobre a temática trabalhada. Desta forma, procura-se desenvolver "um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta a qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse, nem são igualmente bons, nem tampouco contribuem da mesma forma" (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 113). Reconhecendo este processo, articula-se um conjunto de teorizações sobre violência e as suas dimensões e as relações de poder observadas nas instituições de ensino formal.

3. VIOLÊNCIA, BIOPOLÍTICA E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

3.1 A problemática da violência e suas consequências

Pode parecer exagero dizer que as instituições de ensino colaboraram para o circuito de violência extrema observada no cotidiano social. Acredita-se que a última instância da violência é justamente a morte, de modo que as práticas educacionais formais[2] devem colaborar

[1] A educação formal será compreendida como toda e qualquer forma de ensino desenvolvida em instituições oficiais (GADOTTI, 2015).

[2] Entende-se, neste ponto, os objetivos fundamentais descritos na LDBEN, de 1996. No Ensino Fundamental, a preparação para a

para a uma espécie de sensibilização e preparação dos sujeitos para a vida coletiva e cidadã. Desse modo, a contradição está na junção do plano teórico e da prática material do processo educativo.

Sem dúvida, a educação é um espaço importante para o desenvolvimento dos sujeitos sociais. Ainda que suas motivações estejam associadas às questões de classe, o processo de socialização, entendido como "a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela" (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 169), possibilita uma vasta rede de interações, constituindo aspectos simbólicos em torno da apreensão da linguagem e do mundo simbólico. Aqui se inicia o primeiro processo de diferenciação dos sujeitos, visto que a apreensão da realidade está condicionada ao que se vivencia e se tem acesso. Não se trata de compreender o real como uma eterna reprodução das desigualdades sociais, no entanto, aquilo que é disponibilizado para o desenvolvimento dos sujeitos colabora para as suas diversas trajetórias no espaço escolar.

Assim sendo, a educação formal é um mecanismo de reprodução dos valores sociais e das práticas observadas nesse contexto. Gadotti diz que:

> A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. [...] Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade.
> (GADOTTI, 2005, p. 02)

Bourdieu (2003) já havia alertado para este decurso na escolarização. Segundo o autor, as instituições escolares valorizam crianças que possuem vocabulário amplo e domínio de aspectos literários e artísticos, muitas vezes provenientes de uma espécie de interiorização dos valores sociais, definidos pelo conceito de *habitus.* Se a escola é orientada nesta perspectiva, sujeitos que não possuem o domínio da linguagem normatizada possivelmente serão segregados nos primeiros momentos de desenvolvimento na educação formal.

Não se trata de dizer que as instituições de ensino não devam incentivar os aspectos formais da linguagem ou da arte. O próprio autor considera que:

> [...] somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem "culto", poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.
> (BOURDIEU, 2003, p. 61)

Portanto, a democratização dos conhecimentos deve estar atrelada à possibilidade de todos os estudantes terem a condição de desenvolverem práticas que possam cada vez mais diminuir as defasagens oriundas das conjunturas reais materializadas em cada sociedade. Em consonância a essa ideia, a própria violência simbólica[3] (BOURDIEU; PASSERON, 2014), constituída em torno da valorização de saberes de classe, poderia ser minimizada na educação formal se as práticas educativas considerassem o diverso e o contexto social.

cidadania. No Ensino Médio, o aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos, bem como a preparação para o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos acadêmicos e a formação como pessoa humana, com conteúdos éticos.

[3] Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 25) "todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força". A exemplificação desse processo é a valorização, por exemplo, das histórias consagradas na literatura em detrimento das narrativas familiares ou histórias populares.

Ainda assim, mesmo reconhecendo a segregação com um dos pontos da violência, a definição conceitual deste termo se faz importante no presente artigo. Aqui se tem a consciência do caráter histórico das possíveis definições de violência, visto que em cada momento e sociedade o seu entendimento será diverso e até mesmo antagônico. Nesse sentido, entende-se a dificuldade de estabelecer uma significação única para violência, possibilitando uma interpretação que não é fechada e nem definitiva para a sua concepção.

Segundo Crettiez (2011),

> Uma definição corrente da violência a classifica como um ato de coerção dolorosamente experimentado que visa "agir sobre alguém ou fazer com que alguém aja contra sua vontade, por meio da força ou da intimidação" (Le Petit Robert, 1993). Essa definição é ao mesmo completa e insuficiente. Completa ao possibilitar qualificar como violência toda pressão social que fere a vontade individual. [...] Essa definição parece ao mesmo tempo incompleta, pois retém apenas a dimensão objetiva da violência. A violência não é apenas uma ação de coerção; é também uma pulsão que pode ter como finalidade apenas sua expressão, satisfazendo assim certa cólera, ódio, um sentimento negativo, que busca se concretizar. O objetivo não é constranger, mas exatamente aviltar, destruir ou se construir pela passagem ao ato. Enfim, embora a violência implique a existência de um algoz e de uma vítima, nem sempre é fácil distingui-los claramente. (CRETTIEZ, 2011, p. 10-11)

Percebe-se, a partir da visão do autor, a complexidade da manifestação da violência. Ao problematizá-la como pressão social, Crettiez exemplifica sua concepção pensando em um trabalhador que exerce uma atividade contra a sua vontade, mas faz isso por uma questão de sobrevivência social, visto que a materialidade também é exercida por meio do consumo. Nesta situação, a violência está numa dimensão simbólica e psicológica. No caso dos estudantes que não desejam frequentar os espaços escolares, pode-se argumentar da mesma forma? Ir para as instituições de ensino sabendo que tais espaços produzem diferenciações e segregações de fato é uma violência?

O objetivo destas provocações não é incentivar o *homeschooling* ou demonizar as práticas educativas formais. De certa forma, o questionamento apenas direciona uma crítica aos processos educativos e sua não compreensão das violências instaladas na trajetória escolar. Situar a educação neste contexto possibilita uma desnaturalização da ideia de democracia, de inclusão e de respeito às diferenças. E isso só é possível se causando o estranhamento das estruturas de dominação escolar.

Hannah Arendt (1994, p. 14) já havia alertado sobre as relações políticas da violência. Para a autora, a "própria substância da ação violenta é regida pela categoria meio-fim, cuja principal característica, quando aplicado aos negócios humanos, foi sempre a de que o fim corre o perigo de ser suplantado pelos meios que ele justifica e são necessários para alcançá-lo". Assim sendo, é ilusório pensar que a educação formal está a serviço da emancipação. Ao contrário, ela mantém precisamente as diferenciações de classe, servindo com um instrumento de perpetuação de poder de quem está no controle do próprio Estado moderno. A interiorização da linguagem e dos comportamentos simbólicos sugerida por Berger e Luckmann (2013) é a representação objetiva desta realidade social, bem como a já mencionada crítica desenvolvida por Bourdieu (2003) ao analisar as trajetórias de estudantes oriundos de distintas classes sociais e o desempenho educacional.

Ao adentrar os muros escolares, a ideia de meritocracia é fortemente inculcada nos aprendizes do conhecimento científico. A preocupação com o desempenho escolar é medida pelas notas classificatórias, que começam na pré-escola com os dizeres "parabéns, você é 10" e "é preciso melhorar" e depois se tornam ainda mais cruéis com as medições valorativas que vão de 0 a 10. O insucesso é escondido na

culpabilização dos sujeitos, causando um sentimento trágico de não pertencer àquela instituição. O resultado é a adoção de políticas educacionais não resolvedoras do cerne do problema. No Estado de São Paulo, por exemplo, adotou-se a progressão continuada como proposta para se enfrentar os desafios vivenciados na educação básica. Concorda-se que a reprovação é um ato totalmente antipedagógico e não possibilita nenhuma melhora para o sujeito nesta condição. Ao contrário, novamente será reproduzido o mesmo conteúdo com as mesmas dinâmicas adotadas no ano anterior. No entanto, práticas formativas são fundamentais para fazer com que os conteúdos curriculares, definidos a partir dos interesses de quem está no poder, possam ser interiorizados a serviço da própria burguesia. Parece contraditória a adoção de uma política pública que não contribuiu para tais interesses, visto que os processos de recuperação continuada não acontecem de maneira adequada. Não é incomum encontrar pela comunidade escolar ironias destiladas aos programas educacionais, dizendo que eles são práticas de aprovação automática.

O avanço na jornada educativa continua produzindo violências sutis, mas com a mesma crueldade. Os próprios termos adotados para a educação formal dão esta dimensão. Sempre me estranhou os vocábulos aplicados às diferentes fases da educação. Por exemplo, os primeiros anos de educação formal são definidos como "Educação Fundamental[4]". Fundamental, aqui, possivelmente se refere ao que é essencial para uma vida coletiva, pautada no letramento e na interpretação das imagens e dos anúncios comerciais, e principalmente das assinaturas de contratos amplamente corriqueiros em qualquer negociação financeira-burguesa. E os sujeitos que estiveram excluídos ao longo da história no sentido de acessar às escolas? Nesta classificação, são desqualificados e não fundamentais para esta estrutura consolidada em torno das simbologias atribuídas às identidades escolares.

Não satisfeito, existe o "Ensino Médio[5]". Parte-se da ideia de um certo privilégio ao chegar a esta modalidade, visto que ainda se observa problemas relativamente essenciais nesta fase da educação formal. No contexto brasileiro, por exemplo, muitos jovens são obrigados a desistir desta etapa por necessitarem adentrar ao mundo do trabalho. Mas o que é terminar o Ensino Médio? É tornar-se um "mediano", isto é, um sujeito que ultrapassou a classificação de "fundamental" e agora pode ser declarado com alguém que está acima na escala social educacional?

O que pensar, então, das instituições de Ensino Superior[6], que na própria nomenclatura já se definem como acima de grupos sociais que não terão acesso a ela? Se aceitamos tais estereótipos e não nos incomodarmos com eles, é sinal de que as dimensões da violência já foram introjetadas em nossos comportamentos sociais.

Bourdieu (2003), ao refletir sobre o processo de mobilidade social e meritocracia, considerou que:

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado com dom natural. (BOURDIEU, 2003, p. 41)

Reconhece-se que no Brasil algumas políticas públicas tentaram diminuir o processo salientado por Bourdieu. A garantia da democratização da escola básica e ações no Ensino Superior (cotas sociais, financiamento estudantil, entre outras) inverteram parcialmente esta situação. Mas ainda não são suficientes para subverter a estrutura conservadora da educação formal. E isto perpassa pela atuação dos próprios agentes da educação, compreendidos aqui como o corpo docente e dirigente das instituições de ensino.

[4] De acordo com a LDBEN (1996), será entendido como o "ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade".

[5] De acordo com a LDBEN (1996), será entendido como a "etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos".

[6] De acordo com a LDBEN (1996), será entendido como cursos sequenciais, em formato de graduações, pós-graduações e de extensões.

Não se trata de culpabilizar totalmente o corpo docente, os gestores ou quaisquer funções observadas na estrutura educacional. À semelhança dos outros elos observados na corrente da educação, todos também são originados deste sistema classificatório, desigual e violento. Muitas vezes, até de forma inconsciente, se reproduz o discurso dominante por aqueles que são dominados neste sistema. Quantas vezes não encontramos, em salas de professores, discursos semelhantes em torno da reprovação, justificada pelo fato de o aluno "não conseguir apreender o que é ensinado em sala de aula". Questiona-se se isso faz sentido na vida social do estudante? E a prática docente, é suficiente para possibilitar a interiorização/inculcação de um conteúdo? E as pressões do sistema, com suas provas externas, não se traduzem em violência e separação de quem está ou não apto neste processo?

Penso que na hierarquia de poderes e de autonomia de ações, os professores estão muito próximos ao corpo discente, com a diferença, em alguns casos (escolas e universidades públicas) de poderem desfrutar de uma certa "autoridade pedagógica" (BOURDIEU; PASSERON, 2014) em favor de sua posição profissional. Em escolas e universidades particulares, possivelmente esta autoridade seja muito mais questionada pela visão mercadológica, em que o "cliente-estudante" sempre tem a razão de discutir os serviços prestados pelos profissionais que ali estão. Ainda que as diferentes gradações sejam possíveis, parte-se da ideia de que o professorado seja um instrumento de poder nas instituições educacionais. Os termos neoliberalistas[7] invadem a educação, transformando as instituições em simulacros de empresas, com metas definidas e ajustadas de acordo com os interesses do grande capital[8].

3.2 Os corpos, a biopolítica e o cotidiano escolar

A ideia de que o corpo discente é tornado um instrumento de biopolítica é muito plausível. Segundo Foucault:

> O outro campo de intervenção da biopolítica vai ser todo um conjunto de fenômenos dos quais uns são universais e outros são acidentais, mas que, de uma parte, nunca são inteiramente compreensíveis, mesmo que sejam acidentais, e que acarretam também conseqüências análogas de incapacidade, de pôr indivíduos fora de circuito, de neutralização, etc. Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em conseqüência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à Igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 291)

Foucault está visivelmente preocupado com os instrumentos difusos de poder que podem levar à morte ou à salvação, a depender dos interesses de quem controla os mecanismos da organização social. No caso das instituições escolares, a vida e a morte do corpo biológico não são decretadas pela autoridade pedagógica. Cabe aos professores agirem silenciosamente para legitimar quem está apto ou não a prosseguir os estudos e, consequentemente, ser um instrumento de dominação e de reprodução dos interesses do Estado, mesmo em instituições privadas de ensino, regimentadas pelos órgãos

[7] Entende-se esse processo a partir da utilização de vocábulos como meta, resultado, otimização, corte de gastos, terceirização, parceria público-privada, entre outros.

[8] Os interesses são diversos, mas podem ser entendidos neste artigo como a precarização da educação pública, a mercantilização do professorado, a competição desleal com os grandes conglomerados formados no contexto neoliberal brasileiro.

oficiais competentes. O simples ato de disciplinar os corpos em carteiras desconfortáveis pode significar um processo de adequação e de exercício de autoridade, tão fundamentais para a sociedade capitalista industrial.

Destarte,

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2013, p. 31)

Assim sendo, o corpo é o instrumento submetido as práticas de poder. A privação das vestimentas desejadas, as performances permitidas e as estéticas valorizadas perpassam pelos muros escolares, sedimentando comportamentos, selecionando sujeitos e descartando o indesejável. Louro (2016) discorreu sobre esse processo ao mostrar como as práticas esportivas no ambiente escolar são desiguais e como determinados comportamentos de gênero são conduzidos em atividades físicas. Do uniforme às regras do jogo, define-se o que se pode ou não fazer a partir das construções sociais, privilegiando o masculino.

As capacidades físicas e intelectuais são postas a prova, sem ao menos reconhecer as desigualdades estruturais existentes no contexto social. Pouco importa as origens, violências e trajetórias vivenciadas. Tudo é substituído pelo desempenho e pela padronização do que é hegemônico nesta sociedade. O resultado é o processo de segregação, característico da biopolítica.

Foucault já havia observado esta situação, ao dizer que:

> As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e a sociedade: o indivíduo contratante e o corpo social que fora constituído pelo contrato voluntário ou implícito dos indivíduos. As disciplinas lidavam praticamente com o indivíduo e com seu corpo. Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: o corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de "população". A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento. Segundo, o que é importante também – afora o aparecimento desse elemento que é a população – é a natureza dos fenômenos que são levados em consideração. Vocês estão vendo que são fenômenos coletivos, que só aparecem com seus efeitos econômicos e políticos, que só se tornam pertinentes no nível da massa. São fenômenos aleatórios e imprevisíveis, se os tomarmos neles mesmos, individualmente, mas que apresentam, no plano coletivo, constantes que é fácil, ou em todo caso possível, estabelecer. (FOUCAULT, 1999, p. 292-293)

Isso pode ser traduzido no esforço para produzir estereótipos sociais, incorporados nas

instituições escolares por classificações tais quais: “este sujeito vem de uma família desestruturada”, “este será apenas um trabalhador subalterno”, “este é bom para o trabalho braçal e não para o intelectual”. Ao criar “populações” dentro das salas de aula, a biopolítica impera sobre os corpos.

Outro aspecto desenvolvido por Foucault (1999) é atrelar a biopolítica às estatísticas. As taxas de reprovação, de desistência, de abandono e de sucesso servem como justificativa para qualificarem aqueles que estão aptos para a educação formal. A constante repetição dos números por meio das estratificações, mesmo que combatida com as recentes políticas públicas adotadas para a superação das desigualdades, rotula determinadas populações (observados fundamentalmente alguns marcadores simbólicos, como etnia, sexualidade, entre outros).

Diante deste contexto, se faz necessário problematizar as práticas educacionais. Bourdieu e Passeron (2014) discorrem a respeito das ações pedagógicas (AP) e da autoridade pedagógica (AuP), considerando que:

> Dizer que a relação de comunicação pedagógica supõe a AuP da instância pedagógica (agente ou instituição) não é prejulgar em nada do valor intrinsecamente ligada a essa instância, já que a AuP tem precisamente por efeito assegurar o valor social da AP independentemente do valor “intrínseco” da instância que o exerce e qualquer que seja, por exemplo, o grau de qualificação técnica ou carismática do emissor. O conceito de AuP permite fugir à ilusão pré-sociológica que consiste em creditar à pessoa do emissor a competência técnica ou a autoridade pessoal que, nos fatos, é automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica. A dissociação personalista da pessoa e da posição conduz a apresentar como ser da pessoa que ocupa a posição (ou como o dever-ser de toda pessoa digna de ocupar a posição) isso que ela parece ser em virtude de sua posição sem ver que a autoridade que ela adquire em sua posição tem por efeito excluir que ela possa parecer não ser o que ela parece ser em virtude de sua posição. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42)

De forma despercebida, as ações professorais se disfarçam na autoridade pedagógica de seus atos. Por exemplo, ao avaliar o desempenho de um estudante qualquer como insuficiente, a reprovação não é meramente uma ação pessoal, mas a representação profissional investida em sua autoridade pedagógica. Dito de outra maneira, não é o ser humano professor o agente da trágica avaliação, mas o sistema social agindo por meio de sua política de separação sublimada em autoridade.

Ao entender as instituições de ensino fundamentadas nos princípios da modernidade iluminista, Giddens (2002) já havia indicado uma característica importante nas instituições sociais. Trata-se daquilo que o autor conceituou como sistema perito. Para o sociólogo britânico, a figura do especialista em algo traz o sentimento de confiança pois acredita-se que ele é um sujeito com as habilidades e competências necessárias para executar uma função profissional em uma área de atuação. Comparando com a figura do professor, e insistindo no exemplo da reprovação, o seu ato é legitimado por entender que ele está apto para julgar o desempenho dos estudantes. É a biopolítica concretizada na autoridade pedagógica.

Sem dúvida, o sistema classificatório de notas talvez seja a face mais escancarada de uma violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2014) presenciada nas diferentes salas de aulas das instituições de ensino. Mas, certamente, não é a única. Se a biopolítica atua na seleção dos sujeitos aptos a partir de avaliações internas e externas, é pertinente dizer que outras questões contribuem para esse processo, dialogando com

os preconceitos socialmente construídos ao longo da história e culturalmente reproduzidos nas instituições sociais, de forma ampla.

Ao analisar a problemática das diferenças na cultura escolar brasileira e suas relações com o contexto, Macedo (2014) discorreu sobre as características simbólicas universalizantes constituídas em torno de valores hegemônicos. Para a autora, "o que chamamos de universal é uma cultura que se propunha a cancelar todas as diferenças" (MACEDO, 2014, p. 14). Dessa forma, o pertencimento a uma localidade envolvia valores nacionais e a construção de uma narrativa a partir da visão dos dominadores, escondendo e descaracterizando aqueles que foram subalternizados no processo de dominação política e cultural.

É possível perceber como as questões étnicas, de gênero e de sexualidade foram abordadas a partir de um "sujeito universal". Segundo Louro (2016, p. 15), "em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa ser mais nomeada". As instituições de ensino não estão separadas deste cenário, incorporando em suas práticas valores legitimadores de tais características.

Nessa perspectiva, parece existir a percepção das diferenças, mesmo que nas ações cotidianas elas sejam negadas, de modo a produzir conflitos e questionamentos sobre o Outro. De acordo com Miskolci,

> [...] lidar com as diferenças impõe encarar as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, reconhecendo que a divergência é fundamental em um contexto democrático. Reconhecer diferenças é um primeiro passo para questionar desigualdades, o que pode criar conflito, mas também consenso na necessidade de mudar as relações de poder em benefício daqueles e daquelas que foram historicamente subalternizados.
> (MISKOLCI, 2016, p.52-53)

Portanto, legitimar as diferenças também pressupõe reconhecer que somos uma construção social, derivadas dos aspectos que são valorizados ou invisibilizados em cada sociedade. Concordando com Vencato (2014, p.21), "é justamente o fato de pertencermos a uma dada cultura – e, portanto, não pertencermos às demais – que produz as diferenças entre nós".

Entende-se que a cultura é uma construção viva, portanto, resultado de alterações e modificações pertinentes a partir das manifestações dos sujeitos sociais. Assim sendo, e objetivando discutir o atual cenário das instituições escolas, é plausível analisar os documentos norteadores da sociedade brasileira. Não se tem aqui a ilusão de que as leis e diretrizes sejam a solução para os problemas das diferenças, visto que decorrem de interesses que vão além da questão humana e dos direitos humanos, mas são marcos interessantes para problematizar o circuito aparente de violências.

De acordo com a Constituição Federal brasileira,

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
> [...] III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;
> [...] VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
> [...] VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de

> obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988)

Em consonância à Legislação Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica diz que:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> [...]X – valorização da experiência extra-escolar. (BRASIL, 1996)

Em ambos os textos, destaca-se a garantia de igualdade de condições, independentemente das características e orientações dos sujeitos. No entanto, o que se observa nas discussões educacionais é uma reprodução das violências e discriminações presentes nesta cultura hegemônica. Basta analisar os currículos e as propostas políticas discutidas por grupos de orientações conservadoras e que possuem influência em decisões fundamentais para a pluralidade e diversidade.

Isso é visualizado por meio da constante tentativa de invisibilização das temáticas envolvedoras de questões de gênero, sexualidade e etnia nos currículos oficiais e a vigilância sobre as práticas educativas construídas na percepção das diferenças. Um grande exemplo desse processo acontece com a investida de implementação do projeto popularmente conhecido como "Escola Sem Partido"[9]. Os defensores desse movimento consideram que as instituições de ensino deveriam construir seus saberes através de uma neutralidade política pautada em um currículo oficial, estabelecido, ironicamente, a partir da visão desse grupo. Por mais contraditório que isto pareça e sabendo que a educação é um ato político, algumas ideias ganham força nesse cenário. Temáticas como sexualidade e gênero passam a ser tratadas em suas concepções biologizantes.

Ao entender a complexidade dos conceitos de gênero e sexualidade, parte-se da noção de que:

> Concebida originalmente para questionar a formulação que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atente à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quando o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como uma interpretação múltipla do sexo. (BUTLER, 2017, 25-26)

Sobre a sexualidade, é possível dizer que:

> Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e os prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de

[9] É possível encontrar informações sobre Escola Sem Partido no site oficial do movimento. Destaca-se que um dos principais apoiadores da causa cessou sua participação no referido endereço eletrônico em agosto de 2020. Mesmo que isto tenha ocorrido, ainda observa-se adeptos em redes sociais e fóruns espalhados pela internet. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/. Acesso em 22 abr. 2022.

> uma sociedade. (LOURO, 2016, p. 11)

Louro (2018, p. 17), ao refletir sobre os sujeitos sociais, aponta que "por certo os próprios sujeitos estão empenhados na produção do gênero e da sexualidade em seus corpos. O processo, contudo, não é feito ao acaso ou ao sabor de sua vontade". Nesse sentido, ao considerar a trajetória de formação dos indivíduos, o contexto social e suas políticas constituem elementos pertinentes para o entendimento do que se pode ou não fazer dentro dos marcos simbólicos sociais. Em consonância a esta ideia, as instituições escolares e suas propostas são espaços importantes nesta composição.

Mesmo com a recente decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a inconstitucionalidade do projeto de lei sobre o que se convencionou chamar de "ideologia de gênero"[10], algumas pautas interferiram e influenciaram a retomada de aspectos conservadores em documentos oficiais. Exemplifica-se essa ideia por meio da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que problematizações sobre gênero e diversidade foram praticamente eliminadas dentro de suas propostas.

Sobre tais apontamentos, Macedo (2017) diz que:

> Meu argumento é o de que a definição de uma BNCC é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal entendida como "uma forma peculiar de razão que configura todos os aspectos da existência em termos econômicos" (BROWN, 2015, p. 17). Entendo que a entrada em cena das demandas conservadoras do ESP desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, o mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão. Guia minha argumentação o compromisso com a defesa de que educação e currículo estão diretamente imbricados com a diferença como tal, assim como das conquistas — poucas ainda — dos diferentes grupos sociais que lutam por representação na esfera pública. (MACEDO, 2017, p. 509-510)

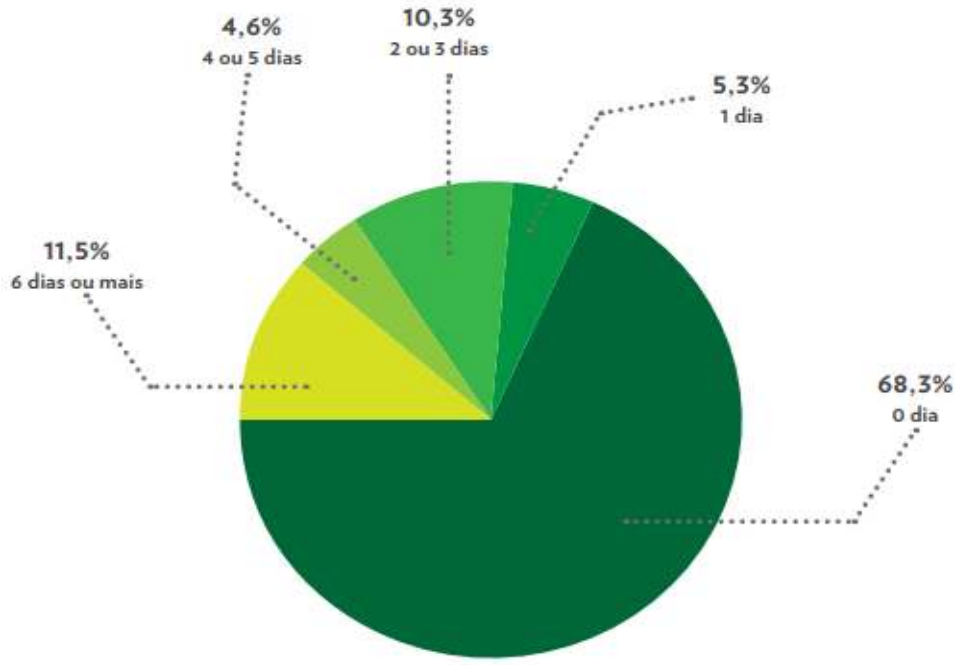
Complementando esta noção, Macedo (2018) recupera o contexto político observado no Congresso Nacional, em que algumas bancadas defendem, ou procuram legitimar, esse discurso. Isso é evidenciado por meio dos grupos religiosos e conservadores que se formam no interior dessa instituição, confundindo a esfera laica e científica da educação com os dogmas de suas posições.

O resultado de todo esse processo pode ser identificado por meio de dados empíricos. Em um relatório publicado e produzido pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), intitulado *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil – 2016*, é possível observar dados preocupantes sobre a frequência escolar de alunos LGBT[11]. Segundo o estudo, nota-se que 31,7% dos discentes nessa condição faltaram em pelo menos um dia da semana, conforme o Gráfico 1.

[10] Cf. REIS, Toni. **STF, por decisão unânime, enterra "ideologia de gênero".** Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/forum/stf-por-decisao-unanime-enterra-ideologia-de-genero/. Acesso em 22 abr. 2022.

[11] Optou-se por utilizar a sigla LGBT em consonância com o estudo realizado e produzido Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

Gráfico 1. Número de dias que estudantes LGBT não foram à instituição educacional no último mês, porque se sentiam inseguros/as ou constrangidos/as

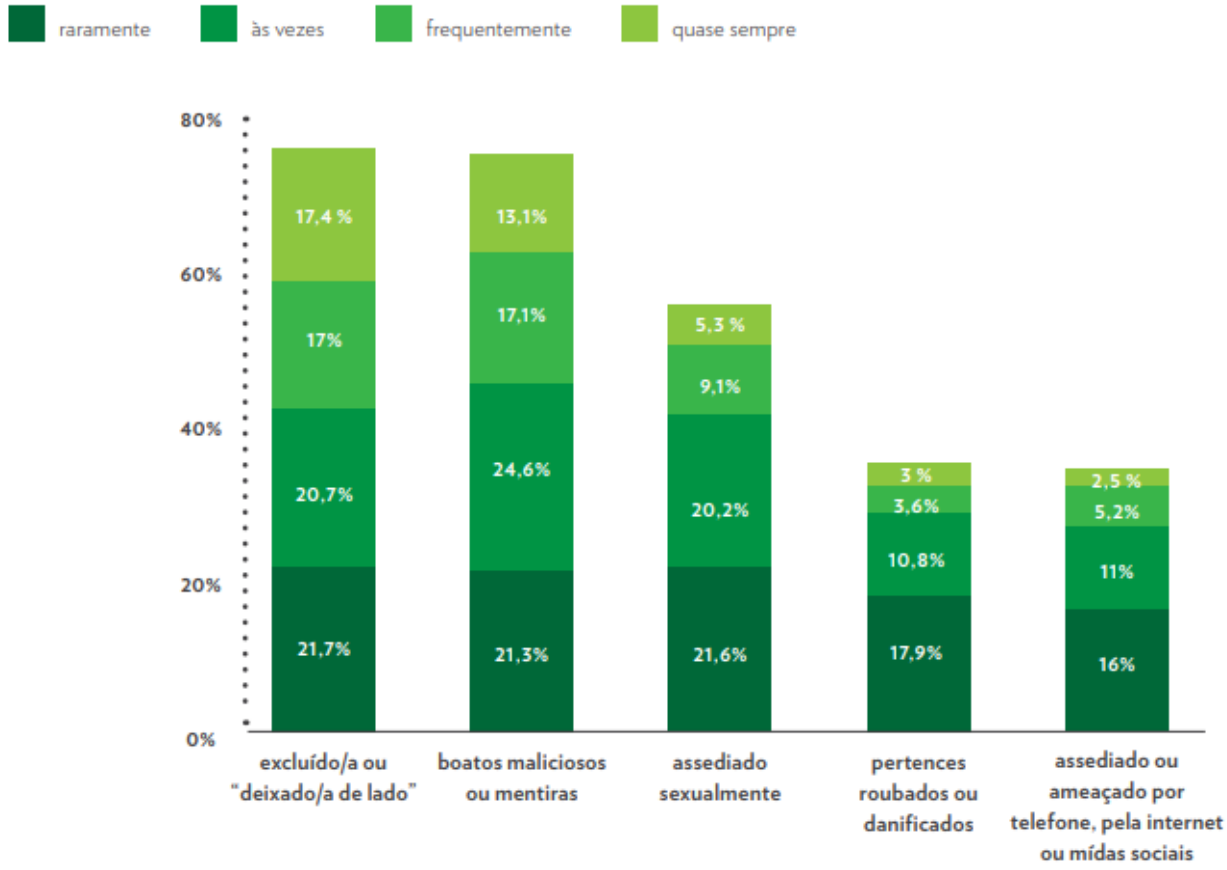


Fonte: Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil – 2016

O sentimento de insegurança designa justamente a possibilidade de perceber as angústias que esse grupo passa no cotidiano escolar. Se o desempenho escolar pode possuir uma relação com a frequência, esse indicativo reconhece que a violência e suas derivações estão presentes no dia a dia das escolas. Logo, a hostilidade presente faz com que ocorra um processo de distanciamento desses discentes da própria escola.

Outro dado divulgado pelo Relatório são os diversos tipos de agressão vivenciados no espaço escolar. Os números relacionados à exclusão social e os boatos maliciosos é significativo, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2. Frequência com que estudantes LGBT vivenciaram outros tipos de agressão na instituição educacional no último ano



Fonte: Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil – 2016

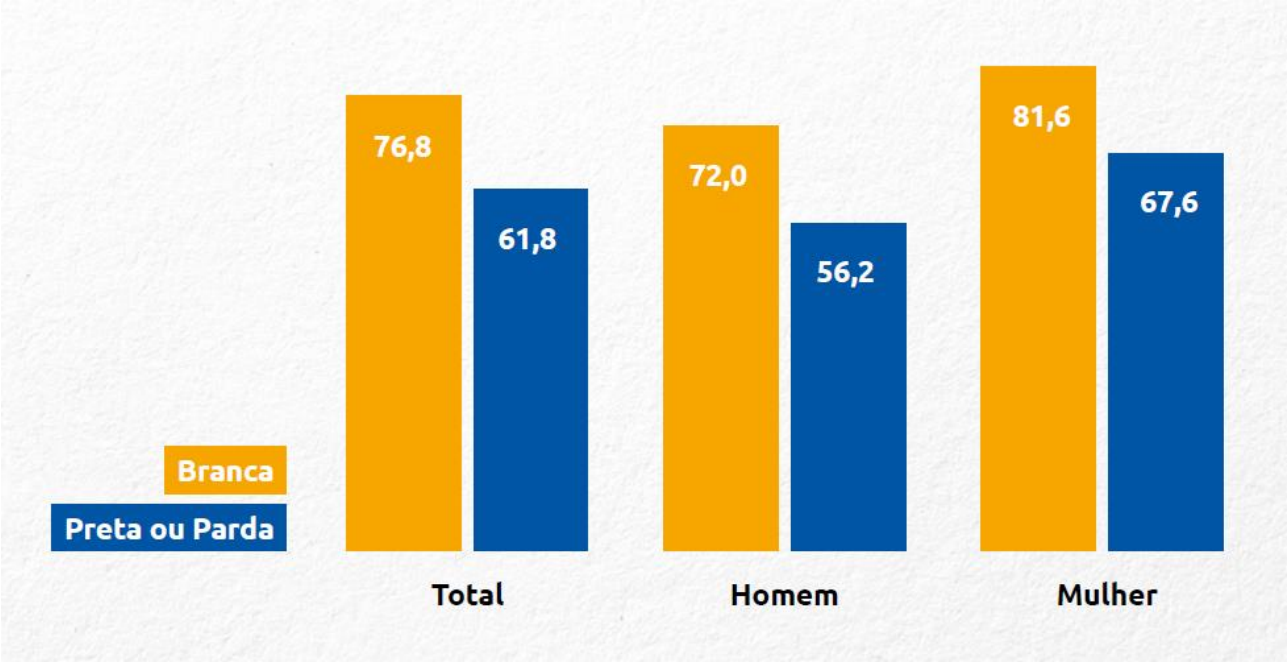
Analisando os dados acima indicados, 55,1% dos discentes LGBT frequentemente se sentem excluídos do ambiente escolar. Isso nos ajuda a entender a forma como essa população passa a ser até mesmo atingida por práticas de invisibilidade social. E mais, os estigmas sociais são reforçados, visto que 54,8% são vítimas de boatos maliciosos ou mentira. As práticas de segregação e de construção dos estereótipos são explicitadas na pesquisa.

Se as questões de gênero e sexualidade perpassam por violências físicas, psicológicas e simbólicas, também é importante destacar que as questões étnico-raciais são evidenciadas no cenário das desigualdades. Do acesso às instituições de ensino aos conteúdos curriculares propostos, a invisibilidade das negritudes foram implementas nas diferentes políticas adotadas no campo da educação. De acordo com Paulo Alberto dos Santos Vieira e Priscila Martins Medeiros (2014),

> Foram muitas as relações, pautadas em legislação que pressupunha uma educação eugênica e higienista. Às crianças negras, foi-lhes negada a educação durante o século XIX, e quando puderam finalmente estudar, sua formação foi sensivelmente diferente daquela dirigida às crianças brancas, sendo pautada principalmente no ensino do trabalho braçal, especialmente para o campo. (VIEIRA; MEDEIROS, 2014, p. 226)

O processo de exclusão étnico-racial demonstra "o quanto estamos distantes de uma democracia racial no país principalmente no que se refere a acesso e permanência na educação (SILVÉRIO *et al*, 2014, p. 126), ocasionando distorções nas oportunidades e reprodução dos preconceitos sociais originados em imposições de poder.

Gráfico 3. Taxa de conclusão do Ensino Médio entre brancos e negros.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE, 2020) *apud* Atlas das Juventudes, 2021.

Os dados acima apontados podem ser problematizados a partir de várias outras variáveis, relacionadas ao salário médio das famílias brasileiras, ao acesso à educação, à necessidade do trabalho, aos elementos de infraestrutura das cidades brasileiras e tantas outras variáveis componentes da complexidade da nossa realidade objetiva. Ainda assim, "a discriminação faz parte da nossa era globalizada, marcada por ódios históricos, nomeados muitas vezes a partir da etnia, da origem, da condição ou, simplesmente, 'da raça'" (SCHWARCZ, 2009, p. 111). E as instituições de ensino são espaços em que a negritude e as dissidências de gênero/sexualidade são invisibilizados, seja no currículo, nas atividades e nos protagonismos juvenis.

Foucault (2014), ao analisar o nascimento das prisões modernas europeias, pautadas em um processo de racionalização das penas, já havia considerado algumas características fundamentais para a disciplina dos corpos. O controle do tempo e do horário, a elaboração temporal do ato, constituindo um programa a ser seguido, a disciplinarização dos corpos e dos gestos, a articulação corpo-objeto e a utilização exaustiva, entendida como o fim do ócio, são apontamentos de controle social. Estas propriedades são visualizadas nas instituições de ensino. Ainda hoje, é muito comum o controle-relógio das aulas, a organização das salas em fileiras, seguindo o que é estabelecido pelos currículos previamente elaborados e aprovados para a formação profissional, fazendo com o corpo seja submetido aos anseios das figuras de poder que controlam a entrada e saída das aulas. Parece assustadora a ideia de encontrar estudantes nos corredores sem estar submetidos às atividades curriculares.

Este controle parece ser mais efetivo para aqueles que não se encaixam no processo ou para os sujeitos que não enxergam o mundo social apenas pelos conteúdos curriculares. A reprodução das desigualdades acontece nas sutilezas dos atos oficiais. De certo modo, as relações de poder se manifestam nas práticas cotidianas. Para Foucault (2018),

> Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber,

> produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2018, p. 44-45)

Repreender, reprovar, silenciar e discriminar. Tais ações não seriam componentes de uma violência extrema? Será que as instituições de ensino, ao reproduzirem os preconceitos evidenciados em índices e estatísticas acima colocados não seria também um gatilho para o extermínio? A biopolítica sugerida por Foucault atravessa as ações oficiais e as maneiras como são empregadas nos cotidianos sociais. Segundo o autor, "a biopolitica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem em uma população considerada em sua duração" (FOUCAULT, 1999, p. 293). Portanto, o racismo em seu viés cruel de negação das diferenças e de imposição de uma hierarquia de indivíduos, travestida em questões culturais associadas à cor, gênero, sexualidade e etnia, é o ponto crucial para a conservação dessa estrutura, que vai se institucionalizando por meio dos discursos oficiais disfarçados em torno de políticas higienistas fundadas na ilusão da meritocracia. Se não bastassem as desigualdades materiais originadas na acumulação desigual de prestígio e de poder econômico, as entranhas desse processo se consolidam no silenciamento do diverso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a escola é um espaço integrado à sociedade, de modo que "a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social". (ABRAMOVAY *et al*, 2005, p. 68).

Concorda-se com Foucault (2017), quando o filósofo francês considera que:

> A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida. Desenvolvimento rápido, no decorrer da época clássica, das disciplinas diversas – escolas, colégios, casernas, ateliês; aparecimento, também, no terreno das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração; explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um "biopoder". (FOUCAULT, 2017, p. 150-151)

Ainda que as instituições de ensino não sejam espaços em que a morte seja decidida por agentes que a representam, o seu processo de dominação e exclusão colabora para a manutenção das desigualdades sociais e, consequentemente, anulação do respeito às diferenças. Ao reproduzir os interesses de classe e contribuir para o silenciamento das identidades não-hegemônicas, estes espaços de educação formal se inserem em uma rede de violências simbólicas perpetuadas em outras instituições.

No modelo ideal de educação, os espaços formativos deveriam ter por finalidade ações que pudessem contribuir para a reflexão sobre as desigualdades e diferenças, reconhecendo todas as adversidades materiais inseridas nos processos de socialização. Os documentos oficiais apresentados ao longo do texto indicam essa preocupação, no entanto, a implementação das propostas possui desafios significativos, que vão da formação continuada do corpo docente à inserção de conteúdos nos currículos oficiais. Isso perpassa pelo entendimento das mudanças curriculares e por uma construção social que não esteja pautada em um processo de desumanização, ou seja, que possa dialogar com o protagonismo dos sujeitos e suas respectivas identificações.

É muito compreensível que a biopolítica também incentive a ideia de meritocracia. Evidentemente, a crítica deve ser produzida no sentido de questionar as possibilidades individuais de ascensão dentro de uma estrutura social marcada por favorecimentos diversos, enviesados por meio das características de classe

e de dominação histórica cultural e étnica, perpassando pelas esferas de gênero e sexualidade. Caso contrário,

> [...] a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 221)

Portanto, é possível concluir que a exclusão social e as violências decorrentes deste processo estão associadas aos elementos encontrados nas instituições de ensino. É necessário e urgente combater quaisquer tipos de racismo ou de negação das diferenças. O desafio é justamente pensar adiante e compreender que os currículos, as legislações e as práticas de sensibilização e de reconhecimento do diverso são elementos iniciais nesta trajetória, mas insuficientes para a transformação das estruturas. Compreender os aspectos simbólicos de dominação e os interesses vigentes na manutenção das desigualdades é um bom indicativo do que deve ser realizado e concretizado nos projetos políticos futuros.

REFERÊNCIA

ABRAMOVAY *et al*. Construindo referências sobre violência, escola e educação entre saberes e desencontros, destacando o cotidiano escolar. *In*: ABRAMOVAY, Mirian (Org). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília, DF: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. p. 53-82.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ATLAS DAS JUVENTUDES: evidências para a transformação das juventudes. [*S. l.*]: Atlas da Juventude: 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto/2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRETTIEZ, Xavier. **As formas da violência**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collége de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *In:* SEMINÁRIO DIREITO À EDUCAÇÃO: SOLUÇÃO PARA TODOS OS PROBLEMAS OU PROBLEMA SEM SOLUÇÃO?, 1., 2005, Suíça. **Anais** [...]. Suíça: Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), 2005. 11 p. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30-42.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In:* LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MACEDO, Elisabeth. A cultura e a escola. *In:* MISKOLCI, Richard (org). **Marcas das diferenças no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-43.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445

MACEDO, Elisabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/SdfqcHmnGXBVVkrHYxFLVdJ/?format=pdf. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/0102-4698212010

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: projetos de pesquisa: pesquisa bibliográfica: teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo "à brasileira". *In:* ALMEIDA, Heloisa Buarque; SZWAKO, José (org). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 70-115.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, maio-agosto/2011.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbxxd5GBPsy5G/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2022. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVÉRIO, Valter Roberto *et al*. Relações étnico-raciais. *In*: MISKOLCI, Richard (org). **Marcas das diferenças no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-155.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. *In*: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 19-56.