



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

ROMUALDO DA SILVA SALES

**A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e  
epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional**

João Pessoa

2019

ROMUALDO DA SILVA SALES

**A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientador: Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado.

João Pessoa

2019

S163d Sales, Romualdo da Silva.

A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional / Romualdo da Silva Sales. - João Pessoa, 2019.

88 f. : il.

Orientação: Charliton José dos Santos Machado.  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.

1. Gênero. 2. Sexualidades. 3. Raça. 4. Escola. 5. Discursos. I. Machado, Charliton José dos Santos. II. Título.

UFPB/BC

ROMUALDO DA SILVA SALES

**A diferença vai à escola: problematizando as articulações discursivas e  
epistemológicas sobre os marcadores sociais da diferença no espaço educacional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Aprovada em: 08 / 02 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado – UFPB

Orientador

Prof. Dr. Adriano Azevedo Gomes de Léon – UFPB

Examinador Interno

Prof. Dra. Jussara Cameiro Costa – UEPB

Examinadora Externa

*À Maria e Antônio, meus pais,  
companheiros de estrada, dedico este trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

O item referente aos agradecimentos, na construção do trabalho acadêmico, se configura não apenas um momento de finalização do texto, mas um processo de retrospectiva, pois, durante a caminhada muitos contribuíram de alguma forma nesse processo de construção. Processo este que não é finalizado, mas apenas apresenta parte do esforço proposto pelo autor, que é porta voz de tantas pessoas que não podem ser ouvidas, mas que estão ali, contidas naquelas páginas. Pensando sobre isso, tantos nomes aparecem, mas, nem todos serão citados, embora devesse, por todos os momentos que construíram a escrita deste trabalho. Escrita esta, marcada por fraturas, desafios e grandes aprendizados.

Nesse caminho sinuoso e desafiador da academia, conheci grandes mestres, pessoas que me mostraram que é possível pensar o que ainda parece impensável. Uma dessas pessoas foi o professor Dr. Charliton José dos Santos Machado, meu orientador, pessoa de grande conhecimento e, sobretudo, sabedoria. Agradeço ao professor Charliton por acompanhar de perto as atividades de campo, por sempre fazer suas observações precisas na escrita deste trabalho, ao mesmo tempo em que deixava o livre pensamento construir a narrativa que se segue.

Estendo também os meus agradecimentos ao professor Dr. Adriano de Léon, por proporcionar momentos de grande amadurecimento teórico, especificamente, sobre os estudos de gênero e sexualidades nas disciplinas cursadas durante o mestrado, nas quais tive à honra de ser seu aluno. Assim como, as questões apontadas para lapidar a escrita deste trabalho na ocasião da qualificação. Agradeço imensamente a professora Dra. Jussara Costa, por ter me apresentado às discussões e problematizações sobre as dinâmicas de controle e subordinação. Além de ser a responsável por auxiliar na construção das bases que deram origem a esse processo de investigação enquanto minha ex-orientadora. Para além dessas questões, agradeço aos professores mencionados por aceitarem participar da banca avaliadora deste trabalho.

Quero deixar registrado, os meus agradecimentos aos professores, amigos e colegas que formam o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. Não irei citar nomes para que não fique ninguém de fora, pois de

forma direta ou indireta todos, ao seu modo, contribuíram com a construção teórica que forneceu bases para a elaboração das problematizações que apresento.

Não poderia deixar de registrar as importantes contribuições da minha amiga Silvana Martins, por todo o incentivo, além de partilhar as suas experiências que foram profícias para a construção do processo de investigação que deram origem a esta dissertação.

A meus pais, toda minha gratidão, vocês foram fundamentais para a minha formação, não apenas acadêmica, mas como cidadão e ser humano. Obrigado por acreditarem em mim e saibam que este trabalho é por vocês e para vocês.

Por fim, estendo os meus agradecimentos a CAPES, destacando a relevância do financiamento da instituição para a realização desta pesquisa. Sendo assim, registro o seguinte texto presente na Portaria nº 206 de 04 de setembro de 2018:

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”

## **RESUMO**

As reflexões apresentadas neste texto tratam dos processos de controle e dominação operacionalizados no âmbito da escola, problematizando as relações de poder estabelecidas, tendo como ponto de referência os discursos operacionalizados sobre os marcadores sociais da diferença: raça, gênero e sexualidades. Desta forma, desenvolvo uma abordagem que problematiza as bases epistemológicas que sustentam esses sistemas de dominação social, contribuindo para a construção dos processos de identificação social, investindo na produção das diferenças enquanto complexos relacionais. Nessa perspectiva, o objetivo que se coloca para realização deste trabalho se volta para perceber e compreender, a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, os impactos das transformações em curso no Brasil, mapeando as interlocuções discursivas e epistemológicas articuladas aos processos de controle e dominação, que operam sobre a educação. Dessa forma, as problematizações ora apresentadas, evidenciam que a escola e o currículo se constituem como importantes dispositivos que compõem as dinâmicas de controle e dominação social, tendo como referência a produção de sujeitos normalizados e abjetos. Tais dinâmicas contribuem para a consolidação dos valores socialmente estabelecidos, ao mesmo tempo em que investem contra os sujeitos que borram as fronteiras estabelecidas pelos discursos no tocante das identidades de gênero e sexualidades consideradas desviantes, resvalando em formas de violência física e simbólicas dentro e fora do espaço educacional.

**Palavras – chave:** Gênero. Sexualidades. Raça. Escola. Discursos.

## **ABSTRACT**

The reflections presented in this text presents with the processes operationalized control and domination within the school, problematizing the relations of power established by them, having as point of reference the operative discourses on social markers of difference: race, gender and sexuality. In this way, I develop a study that problematizes the epistemological bases that underpin these systems of domination contributing to the construction of social identification processes, investing in the production of differences as relational complexes. In this perspective, the purpose of this work is realize and understand, from the Estanislau Eloy Municipal School, the impacts of the transformations under way in Brazil, mapping the discursive and epistemological interlocutions articulated to the processes of control and domination, that happens in education field. In this way, the problematizations presented here, shows that the school and curriculum are important devices that make dynamics of control and social domination, with reference to the production of subjects normalized and abject. These dynamics contribute to the consolidation of social values previously established at the same time as they invest against subjects that blur the boundaries set by discourses on gender identities and sexualities considered deviant, slipping into forms of physical violence and within and outside educational space.

**Key - words:** Gender. Sexualities. Breed. School. Speeches.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	10
<b>2. CAPÍTULO I – ESCOLA, DISCURSOS E DINÂMICAS DE SUBALTERNAÇÃO .....</b>	14
2.1. Um discurso situado .....	14
2.2. Epistemologias, processos de identificação social e produção da diferença .....	21
2.3. Escola, currículos e a invisibilidade da diferença .....	28
2.4. Teoria Queer e Educação: o estranho senta ao lado .....	35
<b>3. CAPÍTULO II – DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM Etnográfica NA ESCOLA .....</b>	39
3.1. Epistemologias, discursos e saberes subalternos .....	39
3.2. Etnografia como estratégia metodológica para conhecer a escola .....	43
3.3. De volta à escola: uma abordagem etnográfica .....	48
3.3.1. A instituição escolar e seus atores .....	54
<b>4. CAPÍTULO III – TECNOLOGIAS DE CONTROLE DA DIFERENÇA NA ESCOLA .....</b>	56
4.1. Os desafios da pesquisa .....	56
4.2. A arquitetura e suas tecnologias de controle na escola .....	60
4.2.1. A diferença vai à escola, mas os espaços são binários .....	62
4.3. As técnicas de controle sobre os marcadores sociais da diferença em sala de aula .....	67
4.3.1. Qual religião entra na escola? .....	72
4.4. Escola e diferença: questões para pensar a percepção dos docentes e direção escolar .....	76
4.4.1. Escola Sem Partido: a neutralidade conservadora .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	84
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	86

## INTRODUÇÃO

Pensar sobre os processos de construção das normas sociais implica problematizações que compreendam as mesmas a partir dos complexos de interação e, sobretudo, socialização, tendo em vista que, através desses mecanismos, é possível perceber como os discursos enredam os sujeitos, produzindo não apenas as normas, mas os próprios sujeitos normalizados, ao mesmo tempo em que produzem os sujeitos marcados pela diferença, a eles inter-relacionados. Esses recursos contribuíram para as minhas reflexões a partir da obra de Foucault (1996), especificamente, sobre as questões que tratam das produções discursivas como elemento central na construção das normas sociais, tendo como referências o exercício do poder por elas instituídos e ritualizados.

Dessa forma, os discursos se configuram como ponto estratégico das reflexões que se seguem neste trabalho, uma vez que estes são elementos relevantes para pensar as lógicas de controle socialmente instituídas. Destarte, percebo que os mesmos são centrais no tocante às dinâmicas da subalternização encampadas através dos marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades. Tais marcadores são produzidos socialmente, tendo como ponto de referências os complexos que envolvem a produção da identidade, articulado a produção das diferenças, enquanto processos relacionais. Nessa perspectiva, dialogo com Silva (2009, p. 76), para quem,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Nessa perspectiva, as problematizações do referido autor provocaram transformações relevantes no que se refere à minha percepção teórica sobre os processos de controle social, operacionalizados através dos discursos sobre os marcadores sociais da diferença. Haja vista que, enquanto graduando em Serviço Social, curso que se propõe formar profissionais que desenvolvem suas práticas sobre o que se convencionou chamar, na área, expressões da questão social, percebia tais questões como transversais. O referido curso se configura como eminentemente marxista, o que fornece uma leitura das dinâmicas sociais de forma enviesada, unilateralmente sobre o viés econômico.

Desse modo, o meu contato inicial com as discursões sobre as relações de poder enquanto exercício, a partir da obra de Michel Foucault, assim como as problematizações sobre saberes subalternos se deram de forma conflituosa. Tais experiências se deram a partir de um projeto de extensão universitária, para o qual fui aprovado por processo seletivo como bolsista, porém permaneci por apenas dois meses por não possuir afinidade teórica; Sobretudo por se tratar de um espaço de provocações que questionava as dicotomias sob as quais estava situada a base de formação do curso de graduação ao qual eu estava vinculado.

Inicialmente, os confrontos epistemológicos foram estabelecidos de forma que as problematizações do projeto pareciam pouco acadêmicas, especificamente, as atividades de intervenção, pois ainda me encontravam fortemente afetado por questões teóricas que alimentam a formação em Serviço Social. A partir das tensões estabelecidas entre as leituras e provocações apresentadas pelo projeto de extensão em relações ao conteúdo das disciplinas curriculares obrigatórias, as segundas ofereceram o tom do debate e decidi sair do projeto no segundo mês.

Porém as questões do projeto ficaram latentes e, posteriormente, retomei as leituras dos textos de forma individual. Nesse momento, percebo que tais provocações remetiam as experiências vivenciadas por mim ainda na educação básica, assim como a uma experiência vivenciada por uma amiga numa escola pública do município de Remígio, interior da Paraíba (questões que retomarei no capítulo I), relacionadas às dinâmicas de controle e subordinação das manifestações da diferença no espaço escolar.

Partindo desse arcabouço, desenvolvo leituras sobre as relações de poder, assim como sobre a atuação do mesmo a partir de discursos que situam os sujeitos em bases epistemológicas dicotômicas. Nesse interim, estabeleço um diálogo com Silva (2009) e Louro (2012) e, através das provocações apresentadas por estes autores, percebo que as bases de sustentação que produzem as classificações binárias no que se refere às concepções estabelecidas sobre os marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades, fazem parte de um sistema de dominação que produz corpos e subjetividades a partir de práticas discursivas, tendo como pano de fundo seus saberes e instituições que garantem a sua legitimização.

Em relação às instituições que garantem a difusão dos discursos que legitimam dos valores morais socialmente estabelecidos, a escola, assim como a igreja, se

configura como um importante mecanismo de controle social, como um dispositivo no que se refere à reprodução das hierarquias sociais, sobretudo no tocante das relações estabelecidas entre as formas legitimadas de saber que sustentam as relações de poder, operacionalizadas a partir dos processos de racialização e sexualização.

Nessa perspectiva, o objetivo que se coloca para realização deste trabalho se volta para perceber e compreender, a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, os impactos das transformações em curso no Brasil, mapeando as interlocuções discursivas e epistemológicas articuladas aos processos de controle e dominação, que operam sobre a educação. Especificamente, analisar as interlocuções discursivas entre escola e a relações de produção da identidade e diferença, no que se refere aos marcadores sociais da diferença de gênero, sexualidades, raça. Assim como, mapear as formas de violências verbais a partir dos discursos dos/das professores/as e alunos/as que podem reforçar o dispositivo da heteronormatividade.

Sendo assim, este estudo apresenta em seu primeiro capítulo uma retrospectiva das experiências vivenciadas que deram origem ao desenvolvimento da pesquisa realizada na escola anteriormente mencionada, no primeiro semestre de 2018. Posteriormente, o texto apresenta releituras e problematizações teóricas sobre as relações estabelecidas entre bases epistemológicas, articuladas aos processos de produção social da identidade em relação à produção da diferença, situando a escola e o currículo como dispositivos nesses complexos. Ainda nesse espaço, apresento as provocações e problematizações da Teoria Queer para pensar as questões estabelecidas no que toca as relações estabelecidas com o outro e como tais questões resvalam na produção do sujeito abjeto.

Em seguida, tento apresentar os caminhos metodológicos que deram origem ao material de análise, sendo, portanto, o capítulo metodológico. Aqui trato das questões referentes às bases epistemológicas que deram margens para as problematizações propostas neste estudo, assim como a apresentação das abordagens técnicas para a coleta de material, e os desafios da inserção no espaço de investigação. Por fim, desenvolvo uma breve apresentação da instituição que encontra-se em processo de investigação, do mesmo modo em relação aos atores que compõem aquele espaço.

Por fim, apresento o terceiro capítulo, no qual retomo a discussão sobre os desafios da pesquisa, apresentando as questões de redefinições e releituras referentes ao

processo de investigação. Posteriormente, apresento uma análise dos mecanismos de controle operacionalizados na escola, desenvolvendo-se a partir dos elementos que compõem a arquitetura física desta. Segue-se a análise dos discursos sobre marcadores sociais da diferença em sala de aula, tal como os discursos de viés religioso que se configuram como um expoente na produção de verdades que reverberam as lógicas de controle social. Para finalizar a análise desenvolvida, apresento a percepção dos professores em relação às transformações impostas pelos processos de Reforma na Educação Básica e sobre o projeto Escola Sem Partido. Projetos que reforçam o recrudescimento fundamentalista no debate em matéria de educação em curso no país.

Para finalizar as problematizações deste estudo, apresento algumas considerações que tentam situar à escola como um espaço marcado pelas lógicas de controle que reverbera os valores socialmente estabelecidos, destacando a necessidade de pensar outros modelos para a educação, objetivando tensionar as lógicas de dominação. Nesse sentido, tais problematizações não possuem pretensão de apresentar uma solução para os problemas apresentados, mas algumas provocações que objetivam contribuir com o debate já apresentado por outros sujeitos que se propõem problematizar essas questões.

## CAPÍTULO I

### ESCOLA, DISCURSOS E DINÂMICAS DE SUBALTERNIZAÇÃO

#### 2.1 Um discurso situado

Para iniciar esta discussão, acredito que seja interessante situar de forma breve as minhas experiências enquanto estudante e, sobretudo, jovem pesquisador que se aventura nesse campo de estudos sociológicos que se encontra em processo de desenvolvimento. Sendo assim, refletindo um pouco o caminho que me trouxe até aqui, e pensando sobre como esse processo é importante, não apenas do ponto de vista da produção do conhecimento, mas também, um ponto de partida para entender as engrenagens discursivas que nos produzem a partir dos mecanismos de controle social, ao nos posicionar socialmente enquanto sujeitos normalizados e abjetos.

Refletindo sobre os caminhos trilhados, percebo que às inquietações que suscitaram a elaboração deste trabalho partem de um esforço para identificar as interlocuções discursivas e epistemológicas estabelecidas no âmbito da escola e do currículo, procurando evidenciar suas reverberações no que tange aos mecanismos de produção da identidade articulados à produção da diferença. Sobretudo no que toca às identidades de gênero e sexuais consideradas desviantes em relação às normas sociais estabelecidas.

Nessa perspectiva, acredito que seja profícuo desenvolver um diálogo com os marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades, situando-os enquanto categoria de análise, sobretudo, estabelecendo conexões com as identidades produzidas pelas relações dicotônicas, denominadas gays, lésbicas, travestis e transexuais. Uma vez que, a partir das leituras e problematizações do que convencionou chamar de saberes subalternos (o que tentarei deixar mais evidente no decorrer o texto), percebo que os discursos produzidos sobre *LGBTTs* os colocam em posição de subalternidade e abjeção. Tendo em vista que, através das provocações apresentadas por tais saberes, comprehendo que a escola e o currículo se configuraram como dispositivos relevantes para o fortalecimento e/ou subversão das normas construídas e arraigadas social e culturalmente.

As provocações para situar o debate no espaço educacional, tem como referência uma experiência que ocorreu no segundo semestre de 2012, vivenciada por uma estudante universitária, graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, participante do programa *Mais Educação*<sup>1</sup> do Governo Federal, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, sediada no município de Remígio, localizado no interior da Paraíba. Durante narrativa de atividades desenvolvidas nas oficinas de letramento, a universitária relatou que um garoto, participante de suas oficinas, ao se envolver numa discussão com algumas garotas, uma delas o agrediu fisicamente, sendo que, ao chegar à direção, o jovem relatou que há algum tempo vinha sofrendo violência verbal e física por apresentar características consideradas de homossexuais, mais especificamente, porque não fortalecia o dispositivo da masculinidade, visto que não seguia o *script* marcado pelas fronteiras binárias de gênero e sexualidades. Ao término do relato, o garoto recebeu as seguintes interpelações por parte da direção que se propunha resolver o conflito: “Se você não se comportasse assim, as pessoas não iriam mexer contigo”; “como você permite que mulheres batam em você?” Sendo o caso encerrado, sem nenhuma iniciativa da escola em problematizar a questão.

A narrativa da universitária foi desenvolvida através de uma conversa informal estabelecida comigo, enquanto amigo, sem maiores desdobramentos e, neste momento, não ganhou ênfase no que toca o debate sobre as formas de controle social operacionalizado pela escola. Na ocasião, contudo, estabelecemos um diálogo sobre como as questões apresentadas remetiam ao período entre 2000 a 2006, anos em que fomos alunos na mesma escola, e como tais questões ainda eram tratadas através de técnicas de ajustamentos dos sujeitos às normas estabelecidas.

Embora esta experiência não tenha sido por mim vivenciada, o relato me remeteu aos anos iniciais da primeira década dos anos 2000, período em que estava iniciando a implantação do Ensino Fundamental II pela rede municipal de educação do município de Remígio, especificamente na EMEF Estanislau Eloy, utilizada como espaço que

<sup>1</sup> Segundo Brasil (2007), o programa Mais Educação foi instituído através da portaria normativa interministerial N° 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10. Trata-se de um programa que objetiva ampliar o tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas, através da educação integral, desenvolvido a partir de parcerias estabelecidas com estados e municípios.

As atividades desenvolvidas pelo referido programa são de caráter optativo, organizadas nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

abrigava as primeiras turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, o que corresponde atualmente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Até o ano de 1999 a responsabilidade pelo ensino fundamental no município ficava a critério das escolas da rede estadual.

Estudei naquele espaço todo o ensino fundamental e percebi que naquele período as dinâmicas de controle operacionalizadas a partir dos marcadores de gênero, sexualidades, raça e etnia também nos situavam. Os garotos afeminados eram situados como as “mulherzinhas” da escola, sendo recorrentes práticas violência física e simbólica contra eles. Durante o horário do intervalo entre as aulas, alguns alunos mais robustos agrediam fisicamente os menores, as meninas e os garotos afeminados, porém a sexualidade se configurava como dispositivo central das lógicas de controle, uma vez que os mesmos falavam que iriam manter relações sexuais com os garotos considerados afeminados e todos os demais riam, sobretudo quando não tinha nenhum docente por perto. Estes garotos não agiam sozinhos: geralmente formavam grupos que além de investirem contra seus colegas de sala, atuavam em outras salas durante o intervalo de 15 minutos destinado ao lanche, que geralmente ficava entre às 9:00 e 9:15 da manhã para os estudantes que estudavam no período matutino.

Particularmente, também fui vítima desses mecanismos de controle, por ser um garoto negro, oriundo da zona rural do município de Remígio, além de apresentar o cabelo demasiadamente preto e de aspecto liso. Ao iniciar meus estudos da EMEF Estanislau Eloy no ano 2001, alguns alunos da escola, particularmente da minha turma de 5<sup>a</sup> série, me classificaram como índio, me associando a um personagem da telenovela *Uga Uga* exibida pela Rede Globo de televisão no ano 2000. A referida telenovela tinha um personagem que representava uma espécie de homem das cavernas, identificado como Tatuapu. Embora seja um personagem branco, despertava no imaginário dos estudantes que faziam parte da minha turma, ao ponto dos mesmos atribuírem às pessoas oriundas de territórios situados na zona rural – sobretudo os negros - a incapacidade de conseguir seguir as normas estabelecidas pela sociedade na sua dimensão urbana. Portanto, deveriam ser ridicularizados ou no máximo tolerados. Eu fui, durante o ano 2001 e 2002, o “Tatuapu” da turma, aquela figura estranha que vinha da zona rural, atravessada pelos marcadores de raça e etnia.

Essas questões fazem pensar que ao invisibilizar a diferença, enquanto manifestação que compõe as lógicas de socialização, a escola reitera violências dentro e fora dos seus muros, visto que opera reproduzindo normas e convenções sociais legitimando dispositivos da cultura hegemônica, entre as quais ganha visibilidade a

heteronormatividade. Nesse contexto, em diálogo com Silva (2011), percebo que a escola, particularmente o currículo, enquanto dispositivos sociais e culturais reproduzem, a partir das práticas pedagógicas, convenções morais instituídas socialmente, articuladas aos processos de racialização e sexualização em conexão com as relações de poder que marcam o processo de identificação social investindo na produção da diferença.

Nesse processo, identidade e diferença são nomeadas e classificadas a partir de interlocuções discursivas e epistemológicas, que ganham forma e são representadas linguística e politicamente, implicadas por relações de poder. Destarte, segundo Vencato (2014), as abordagens mais atentas às diferenças permitem analisar aspectos nuançados e escamoteados das práticas pedagógicas, evidenciando as lógicas de controle por estas reverberadas. Por esse ângulo, entende-se que no espaço escolar são repassadas convenções sociais e comportamentais que ultrapassam conteúdos formais do livro e das aulas. Contudo, não estou afirmando que os próprios conteúdos formais do livro e das aulas não sejam carregados de valores morais construídos socialmente, porém pretendo evidenciar que além das convenções morais que são apresentadas nos conteúdos formais, as práticas pedagógicas agenciam outras que fazem parte do que se convencionou chamar de currículo oculto pelas teorias críticas do currículo.

Desse modo, o currículo, enquanto dispositivo, pode ser utilizado como estratégia de subversão, porém esse currículo não é aquele que tenta homogeneizar os sujeitos apelando para o multiculturalismo na sua versão humanista; assim como também não é aquele que celebra a tolerância e o respeito à diversidade, perdendo de vista as hierarquias sociais, encobrindo mais do que desvelando as mesmas. Mas um currículo político, que escape da frieza da científicidade e deixa-se contaminar pelas dinâmicas afetivas.

Ao procurar desenvolver maiores aproximações com as discussões estabelecidas no campo teórico, sobretudo, aos espaços de problematizações sobre as formas de controle e dominação em diálogo com os processos de racialização e sexualização situados no espaço educacional, acredito que seja relevante pensar algumas nuances que perpassam a realidade escolar em contextos mais amplos, situando a escola como um dispositivo que compõe o aparato de controle do Estado e, ao mesmo tempo, se configura como um dispositivo normativo, utilizado como mecanismo para a produção de corpos e

subjetividades normalizados. Dessa forma, percebo que essas dinâmicas de subordinação das manifestações da diferença no âmbito da escola anteriormente mencionadas integram as relações estabelecidas no cotidiano de outras escolas espalhadas pelo país.

Assim, num esforço para pensar como essa lógica opera, evidencio a partir das contribuições de Flueri (2011) que, embora a escola recorra às tecnologias sociais da negação da diferença através do discurso homogeneizante da diversidade, especificamente, da diversidade marcada por fronteiras binárias que não podem ser borradas, a diferença existe e resiste, pois ela encontra-se ali e, mesmo sofrendo inúmeras tentativas de silenciamento, se desloca e se reinventa em múltiplas facetas. E, nesse esteio, percebo a enorme preocupação da identidade hegemônica em tentar manter o *status quo*, pois, como nos lembra Foucault, onde há exercício de poder, existe vontade de verdade. Assim, é possível perceber formas de resistência que tensionam as bordas das estratégias de controle, sendo constantemente repelidas pelas mesmas.

As provocações anteriormente mencionadas ganharam corpo, no tocante a compreensão crítica do ponto de vista teórico a partir de uma experiência num projeto de extensão universitária intitulado “Todxs Juntxs Somxs Fortes”, desenvolvido pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, mediante convênio celebrado entre MEC/SISU/PROEXT/UEPB, através de edital público no início do ano de 2014. A experiência de participação no referido projeto me proporcionou estabelecer contatos com as problematizações dos/as teóricos/as situados no campo denominado de saberes subalternos, especificamente aqueles e aquelas que desenvolvem suas análises a partir de epistemologias decoloniais, fornecendo condições para compreender as lógicas reiteradas até então, haja vista que as mesmas eram imperceptíveis sob a ótica de uma leitura crítica de base marxista, a qual tinha como subsídio até então enquanto estudante de graduação em Serviço Social da UEPB.

Acredito que seja interessante situar um pouco da minha concepção do saberes subalternos, buscando evidenciar o ponto de partida em que estou ancorado para problematizar tais questões. Nesse sentido, estabeleço um diálogo com Miskolci (2009), para quem os saberes subalternos se configuram como uma gama de produções e problematizações que não estabelecem um diálogo profícuo com as lógicas de produção do conhecimento impostas pelos os saberes canonizados pelos sistemas disciplinares, tampouco tem a pretensão de serem assimilados pelos mesmos. O mesmo autor afirma

que esse campo da produção do conhecimento faz uma crítica às epistemologias que mantêm suas raízes nos sistemas de controle e dominação, disseminados, sobretudo, pelas epistemologias eurocêntricas, construídas a partir de assimetrias que reiteram as dicotomias que compõem a base de sustentação da produção do conhecimento integrantes do projeto da modernidade.

A partir dessas provocações e reverberações das experiências mencionadas, percebo a relevância de desenvolver aproximações com alguns campos teóricos e metodológicos que problematizam tais questões e, ao mesmo tempo, contribuem para pensar estratégias de enfrentamento às mesmas. Nessa perspectiva, em consonância com Miskolci (2012), comprehendo que a Teoria Queer pode ser utilizada como estratégia de subversão das normas construídas e reproduzidas nos complexos de engenharia social, tendo como referência as suas provocações deste campo teórico para pensar estratégias de resistência que rompem com as tecnologias de controle e formas “inteligíveis” do pensamento, promovendo uma construção anárquica ao propor formas de pensar que não são marcadas pelas fronteiras da inteligibilidade. Particularmente, no que tange às relações estabelecidas no espaço escolar, acredito que o currículo se torna fundamental para problematizar os mecanismos que transformam a educação num mecanismo de controle social, visto que esta perspectiva rompe com as classificações binárias, radicalizando as formas de conceber as estratégias de distribuição dos sujeitos no tempo e espaço.

Destarte, comprehendo que a Teoria Queer não se constitui apenas como campo teórico e metodológico, mas também como uma série de estratégias de resistência e subversão das formas de controle instituídas socialmente, operacionalizadas pelos dispositivos normativos, especificamente no que tange aos deslocamentos provocados pelas problematizações estabelecidas a partir das relações de produção de identidade em assimetria com a diferença. Ao mesmo tempo em que desenvolve ataques às formas de dominação construídas pelos discursos que ganham significados nos campos simbólico e linguístico, que produzem verdades sobre corpos, gêneros e sexualidades, expondo a diferença sob a ótica do temido, ou seja, abjeto.

Nesse cenário, comprehendo a relevância de situar a escola enquanto dispositivo normativo por excelência, utilizado na construção de corpos e subjetividades normalizados e abjetos, tendo como referência os discursos socialmente legitimados que produzem verdades sobre os mesmos, posicionando-os a partir de assimetrias

dicotômicas que estabelecem os sujeitos legítimos e contaminados, impuros que devem ser no máximo tolerados.

Vale problematizar que a escola é apenas uma engrenagem desse processo, situando a mesma dentro de um contexto social mais amplo, posicionada estrategicamente como canal para a difusão de saberes legítimos e assujeitamentos dos saberes desviantes. Para pensar as configurações estabelecidas pela escola enquanto instituição social, estabeleço diálogo com Foucault (2008 A), para quem os discursos que aparecem numa instituição são efeitos de um conjunto de forças reais que reafirmam sua legitimidade dentro de relações sociais. Nessa perspectiva, a população se constitui uma importante engrenagem desse processo, tendo em vista que há um conjunto de técnicas direcionadas a ela na busca de imprimir certo efeito para que a mesma haja desta ou daquela forma socialmente sancionada. Dentro dos processos de normalização disciplinar, percebe-se que a norma cria dispositivos que as gerenciam, contribuindo para a sua fixação. Assim, é possível evidenciar que alguns desses dispositivos se configuram como instituições do Estado, que operacionaliza as políticas de normalização governamental, tendo como pano de fundo a gerência dos desejos, produzindo-os.

A partir das provocações apresentadas pelos chamados saberes insurgentes ou subalternos, que fazem a crítica e problematizam as formas de controle e dominação, entre as quais estabeleci contatos através das experiências vivenciadas no projeto de extensão universitária na UEPB. Articulando as inquietações provocadas pelo relato da agressão sofrida na escola anteriormente mencionada. De tal forma que concebo relevante mapear, à luz da análise do discurso de base foucaultiana, as estratégias de controle, dominação e resistências utilizadas no espaço educacional, frente ao recrudescimento fundamentalista<sup>2</sup> no debate e as transformações na área de educação em curso no Brasil.

Tais provocações deram origem ao meu trabalho de conclusão de curso, defendido fevereiro de 2017, pelo departamento de Serviço Social na Universidade Estadual da Paraíba, intitulado: *Escola, Sexualidades e subalternidade: questões para a (des)construção de uma agenda*. À época iniciei uma leitura sobre os discursos acerca

---

<sup>2</sup> Estratégia que objetiva redefinir questões e discursos que reiteram valores morais, em consonância com processos de identificação social marcados pelo modelo patriarcal.

das diferenças operacionalizadas pela escola, problematizando as tecnologias de controle e dominação, apontando para o recrudescimento do debate no país, articulado a uma agenda que se desenhava para tornar a escola uma instituição ainda mais normativa. No entanto, senti a necessidade de procurar adensar um pouco mais o debate e, nessa perspectiva, oferecer mais aprofundamento e visibilidade ao tema. Nesse momento, decidi desenvolver um projeto de mestrado, aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, fato que está proporcionando ampliar a contribuição o debate no campo, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa empírica, utilizando-se da etnografia enquanto técnica da pesquisa, desenvolvida no primeiro semestre de 2018, na E.M.E.F. Estanislau Eloy, fornecendo elementos para a escrita deste trabalho de dissertação de mestrado.

As problematizações continuam para além das questões apresentadas, pois enquanto acadêmico de Mestrado venho me debruçando sobre leituras que dialogam com o tema num esforço para aprofundar o conhecimento, afinando ainda mais as análises teóricas e metodológicas, além da participação em eventos nacionais e internacionais sobre o debate de gênero e sexualidades.

## **2.2 Epistemologias, processos de identificação social e produção da diferença**

Uma perspectiva que objetive adensar o debate no que tange à compreensão e problematização das estratégias de controle e dominação, sobretudo, no que se refere aos processos de invisibilização e naturalização das hierarquias construídas socialmente, passa necessariamente pelas problematizações sobre as articulações discursivas e epistemológicas que sustentam as lógicas de subordinação das manifestações da diferença, haja vista as conexões estabelecidas nesses complexos e suas reverberações no que toca às relações estabelecidas entre a construção dos saberes e o exercício de poder. Nesse sentido, Grosfoguel (2008), observa que as formas de produção de saberes se articulam aos processos de subalternização a partir de marcadores sociais da diferença de territórios, gênero, sexualidades, raça e etnia, utilizando-os para esquadriñhar e – assimetricamente – situar os sujeitos através de processos de racialização e sexualização, investindo na desqualificação outras formas de saber, sentir

e posicionar-se no mundo a partir de cosmovisões e epistemologias que não seguem o *script* dos discursos socialmente legitimados.

Destarte, a partir das contribuições de Louro (2012) e Silva (2009), é possível identificar articulações entre bases epistemológicas socialmente legitimadas e tecnologias sociais de dominação e subalternização operacionalizadas a partir de assimetrias dicotômicas, através processos de identificação social e produção das diferenças. Os autores chamam atenção para pensarmos como tais complexos de engenharia social se encontram em constante redefinição, num esforço para imprimir verdades produzidas discursivamente, investindo em tecnologias sociais que as naturalizam e invisibilizam, ao ponto de nem serem questionadas enquanto constructo social. Ao mesmo tempo, em que opera a partir de práticas discursivas, produzidas e reverberadas a partir de suas engrenagens institucionais, posicionadas estratégicamente como polo norteador capaz chancelar esses discursos como um saber verdadeiro, enquanto investem na desconstrução daqueles que não seguem a lógica hegemônica, desqualificando-os.

Em outras palavras, as articulações estabelecidas entre produção de saberes e o exercício do poder, operam através de construções discursivas que produzem verdades, ao mesmo tempo em que investem suas tecnologias sociais para desqualificar outros saberes, subalternizando-os. Nessa perspectiva, é possível perceber como ainda somos colonizados, não apenas do ponto de vista econômico, mas social e epistemológico, presos às amarras que nos situam como a periferia do mundo, inclusive, no que toca à produção do conhecimento. Uma vez que não estamos localizados apenas do ponto de vista geográfico, mas também cultural e epistemológico como um território marcado pela dominação e superioridade europeia. Território que teve sua história e sua verdade dita pelo colonizador, branco, cristão, heterossexual, enquanto sua história social e cultural construída a partir de outras cosmovisões, especialmente, aquelas que estabeleceram sua construção em conexão com formas de vida pautadas na valorização nas dinâmicas consideradas do domínio da natureza, estrategicamente silenciada.

Nessa perspectiva, percebo que os saberes, sobretudo aqueles considerados hegemônicos, são produzidos a partir de discursos situados dentro de configurações que permitem a construção de bases de sustentação para legitimar suas verdades, num constante processo de produção e redefinição das mesmas. Assim, tais discursos

investem sua superioridade desqualificando outros saberes, num esforço para manter-se enquanto verdade, visto que esse arcabouço discursivo habita um terreno movediço, em constante processo de redefinição e, portanto, tenta delimitar tudo aquilo que se configura como legitimado socialmente, ao mesmo tempo em que investe contra as manifestações da diferença, tendo em vista que as manifestações destas colocam em cheque as estruturas de poder, pois apresentam cosmovisões para além das normas socialmente legitimadas.

Assim, o discurso segundo Foucault (1996) não se configura apenas como aquelas formas ritualizadas que colocam na ordem do dia as lutas do sistema de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder que tem-se a pretensão de apoderar-se. Ele não se manifesta apenas naquilo que expressa, mas, também, naquilo que oculta, num esforço para imprimir uma verdade.

A partir desse arcabouço, Grosfoguel (2012), evidencia elementos chaves na construção de uma crítica aos sistemas de dominação, ao mesmo tempo em que potencializa estrategicamente o enfrentamento as formas de controle investidas pelo o que se comprehende a partir da denominação de Capitalismo. Inicialmente, o autor destaca que não se pode desprezar sua dimensão econômica, entretanto faz-se necessário problematizar as articulações discursivas e epistemológicas que fazem do Capitalismo um sistema-mundo, através de discursos que operam sobre invisibilidades, partindo de epistemologias eurocêntricas, que investem sua superioridade sobre territórios, raças, sexualidades entre outros, situados do Globo Sul, subalternizando-os. Dessa forma, ao autor chama atenção para a necessidade de desconfiar dos discursos que operam institucionalmente a partir do crivo da neutralidade, pois comprehende que a mesma se configura como um dos aparatos que invisibiliza as estratégias de subordinação. Dando continuidade à sua análise, o autor procura evidenciar a relevância de problematizar as formas de controle e dominação a partir de epistemologias subalternas, deslocando o olhar para marcadores sociais da diferença, especificamente aquelas expressões socialmente silenciadas, pois é a partir delas que é possível construir estratégias de resistências que questionem as articulações entre a produção de saberes, a partir de discursos socialmente legitimados, imbuídos em relações de poder.

Nesse sentido, romper com essas amarras epistemológicas se torna estratégico para compreensão e subversão das normas instituídas social e culturalmente, questionando os processos de normatização e subordinação.

Destarte, construir formas de resistência que ultrapassem as fronteiras do Estado-Nação, num esforço para desmontar as estratégias de controle que não foram rompidas com o fim do colonialismo após a Segunda Guerra Mundial em 1945, chamando atenção para os espaços de enunciação, sobretudo, problematizando as bases que deram sustentação aos discursos normalizadores. E, deste modo, recuperar elementos que evidenciem como tais discursos foram produzidos e como se converteram em verdades socialmente aceitas, possibilita a construção de estratégicas políticas capazes de implodir, ou pelos menos balançar, as bases que sustentam essas lógicas de controle e dominação construídas, enquanto tecnologias sociais, tendo como base epistemologias eurocêntricas.

Nessa perspectiva, Louro (2012) e Silva (2009) chamam atenção para pensar como essas construções vinculam-se às bases epistemológicas que fundamentam relações dicotômicas estruturadas para conceber o mundo. Estas baseadas na racionalidade como forma de controle e dominação da natureza, corpos e subjetividades, se configurando como tecnologias sociais imbricadas pelos processos de racialização e sexualização.

Partindo dessas problematizações, acredito que os marcadores sociais da diferença de gênero, sexualidades, raça e etnia são importantes mecanismos que integram os dispositivos de controle, sendo utilizados para normatizar e esquadrinhar os sujeitos a partir de discursos empregados na construção de hierarquias sociais, articulados aos processos de afirmação da identidade e subalternização das manifestações da diferença, implicadas política e linguisticamente por relações de poder. Por esse prisma, com base nas contribuições de Silva (2011), percebe-se que os discursos são ferramentas utilizadas para legitimar e, assimetricamente, subordinar os sujeitos que escapam as fronteiras do binário, sobretudo, no que toca aos marcadores de gênero e sexualidades.

Nesse sentido, segundo Foucault (2008 B), quando se fala de discursos, não se fala de algo exterior às normas sociais, pois são os discursos que tecem a organização das normas, construindo-as. Não se trata de um mecanismo neutro, mas de um

dispositivo político que opera na construção de hierarquias socialmente estabelecidas, investido de tecnologias disciplinares potentes, no que toca à produção de verdades sobre as formas de organização social. A partir desse arcabouço, percebo a relevância de compreender como os discursos produzem formas de controle e dominação através da escola, enquanto instituição que compõe o aparato do Estado.

Nesse contexto, entende-se que a identidade enquanto polo norteador, ao qual tudo o que foge às suas regras se configura como a diferença, precisa ser problematizada enquanto construção social e cultural, evidenciando elementos simbólicos e linguísticos acionados nesse processo. Para tanto, deve-se estabelecer um processo de investigação que problematize a atuação dos elementos simbólicos e linguísticos, objetivando perceber os seus mecanismos, representação e classificação, destacando as intersecionalidades estabelecidas entre os mesmos. E, deste modo, questionar o *status quo*, tentando compreender como as práticas discursivas sobre gêneros, corpos e sexualidades são produzidos e reverberados, contribuindo para as mais variadas formas de violência contra aqueles e aquelas que não fortalecem as normas instituídas socialmente.

Partindo desse arcabouço, percebo que essas relações estabelecidas através de práticas discursivas dicotômicas vão acirrar as análises baseadas em dois polos fixos e assimétricos que estabelecem relações de poder. Tais análises compreendem que cada polo é constituinte do outro, sendo que um deles mantém caráter de superioridade, dando o tom das relações sociais, políticas e culturais, em detrimento de outro negativo que se configura como seu exterior constitutivo. Destarte,

A sutileza do embate cultural requer um olhar igualmente sutil. Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito. As noções de norma e de diferença tornaram-se particularmente relevantes na contemporaneidade. É preciso refletir sobre seus possíveis significados. (LOURO, 2008, p. 21-22).

A partir deste arcabouço, comprehendo que os marcadores sociais da diferença de gênero, sexualidades, raça e etnia são construções sociais e culturais implicadas em relações de poder, perpassadas por produções simbólicas e discursivas que

fundamentam a construção dos processos de identificação social investindo na produção da diferença.

Segundo Louro (2012) e Silva (2009), os discursos construídos sob bases dicotômicas estabelecem hierarquias que situam sujeitos no tempo e no espaço. Nesse entendimento, os autores destacam os processos de racialização e sexualização, ao perceber que o polo superior tem como representante o homem branco, heterossexual, investido pelo discurso da racionalidade, tendo como plano de fundo a produção e reprodução de uma cultura superior. Por outro lado, a mulher branca e o homem negro são posicionados enquanto polo inferior no terreno da emotividade, do escuro, vinculados fortemente ao domínio da natureza. A mulher negra, nesse processo, se assemelha aos animais, sendo considerada uma figura sub-humana, sobretudo a partir dos discursos produzidos historicamente pela Eugenia. Vale salientar que nas fronteiras dos gêneros e sexualidades, a superioridade é tipicamente representada pela masculinidade, sendo o feminino o polo assimetricamente subalternizado, juntamente com os homens que com ele se identificam socialmente.

Destarte, no que toca à construção dos complexos de identificação social que investem na produção da diferença, Silva (2009) situa que a identidade e diferença estão intimamente ligadas, visto serem resultados de atos de criação simbólica e linguística. Nesse sentido, faz-se necessário pensar os sujeitos não como produto acabado, mas produção discursiva em constante redefinição, em relação a outros construídos a partir de representações criadas dentro desses complexos de engenharia social. Logo, é preciso pensar como o próprio conceito de representação é produzido, rejeitando, sobretudo, concepções abstratas ou interioridade psicológica imbuídas nessas dinâmicas, tendo em vista que a indeterminação das representações socialmente construídas contribui para compreender os discursos investidos na produção de dinâmicas de identificação social em interconexão com a produção discursiva da diferença, enquanto construções socioculturais, despidas que qualquer denotação essencialista.

Em outras palavras, a identidade é produzida numa estreita conexão com a diferença, visto que sua produção acontece em processos de interação com outras identidades, que ganham sentido nos complexos de engenharia social. Nessa perspectiva, identidade e diferença são interdependentes, porém a diferença é exposta

como o outro, por seu território, raça, espécie, suas identidades de gênero e sexualidades aliado à força homogeneizadora da identificação hegemônica que é proporcional a sua invisibilidade.

No que tange às produções discursivas sobre os marcadores sociais da diferença de gênero e sexualidades, Louro (2008) destaca que estas tecnologias sociais se configuram como pedagogias operacionalizadas por inesgotáveis instâncias socioculturais, desenvolvendo-se por diversos processos de aprendizagem e práticas elaboradas por discursos difundidos através de mecanismos sutis disseminados por instituições sociais e culturais, entre as quais podemos destacar a escola, a igreja, a mídia, legitimadas pelo Estado através de seus tentáculos jurídicos, políticos e sociais.

Adensando esse debate, Silva (2009), afirma que os elementos gramaticais e linguísticos se fazem presentes nesses complexos que envolvem os processos de identificação social, articulado à produção da diferença. Pois, segundo o mesmo autor, ao afirmar uma identidade, nega-se várias outras existentes, destacando que só é preciso enunciar quem somos porque existem outros sujeitos para além de nós, que são marcados por aquilo que não somos. Ao afirmar que somos brasileiros, estamos negando outras nacionalidades, assim como, ao afirmar que somos heterossexuais estamos dizendo que existem outros sujeitos como sexualidades diferentes da nossa. Entretanto, essas outras identidades construídas para além das nossas são produzidas discursivamente em conexão com estas, a partir dessas dinâmicas de afirmação da identidade e negação da diferença.

Partindo desse pressuposto, os marcadores sociais da diferença são pontos de convergências relevantes para pensar como os discursos produzidos sobre os mesmos são historicamente utilizados enquanto dispositivos normativos. Ao passo que definem corpos e subjetividades legítimos e abjetos, enlaçados por epistemologias imbricadas em processos de racialização e sexualização como forma de controle e dominação social. Tais discursos são imbuídos em relações de poder que tentam fixar e legitimar os processos de identificação social numa interdependência com a produção da diferença, situando-a como abjeção, sobretudo, no que toca aqueles sujeitos que borram as fronteiras do gênero, tensionando tais mecanismos de controle, abrindo possibilidades para que os mesmos possam ser questionados.

No que tange à produção da abjeção, Miskolci (2012) observa que existe uma relação da abjeção com impuro, nojo, se configurando como ameaça a ordem social, tendo em vista o afastamento dos códigos morais estabelecidos. Esse afastamento marca a força que a identidade tem em produzir corpos e subjetividades, através de pedagogias de controle, a partir da exposição da diferença.

As dinâmicas de produção da abjeção são atravessadas pelo crivo da contaminação, uma espécie de pânico social, que coloca as manifestações da diferença como algo perigoso, que pode contaminar os corpos e subjetividades. Contudo, acredito que seja relevante destacar que esse medo socialmente estabelecido faz parte de uma estratégia de vigilância social mais ampla, na qual o controle precisa ser exercido por todos, em todos os espaços, mesmo naqueles em que o indivíduo se encontra sozinho. Num esforço para garantir a manutenção de valores produzidos e arraigados socialmente, que são redefinidos discursivamente pelos complexos de engenharia social e institucional.

Nessa perspectiva, os marcadores sociais da diferença, integram a construção de dispositivos<sup>3</sup> que exercerem controle, através de vigilância sobre os sujeitos, sendo a escola e o currículo estratégicos neste processo, utilizados como potentes instrumentos de reprodução das identidades binárias de gênero e sexualidades. Assim, é possível evidenciar que a escola e o currículo se constituem como dispositivos normativos que exercem controle sobre as manifestações da diferença, silenciando-as, ao mesmo tempo em que reitera os discursos produzidos socialmente sobre a identidade hegemônica.

### **2.3 Escola, currículos e a invisibilidade da diferença**

No que tange às dinâmicas de subordinação que perpassam o espaço educacional, Miskolci (2012) evidencia que a escola opera sob a invisibilidade da diferença, reiterando as normas e convenções sociais dentro dos seus muros. Partindo desta

---

<sup>3</sup> É um termo que se refere ao conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais. (MISKOLCI, 2012, p. 16)

afirmação, percebe-se que distinguir entre concepções de educar voltadas para a diversidade, enquanto concepção homogeneizante, daquelas voltadas para diferença, problematizando as estratégias de controle, sobretudo as hierarquias produzidas discursivamente sobre as manifestações destas, dentro e fora desse espaço, pode ser utilizado como forma de subversão e resistência. Nesse sentido, o mesmo autor observa a necessidade de uma educação que pense sua própria constituição, rompendo com as formas impositivas e hierárquicas estabelecidas nas relações entre professore/as - aluno/as. Pois, esse processo rígido perde de vista os complexos de interação entre os sujeitos enquanto construções, produções e potências que são construídas a partir de configurações envolvendo outros personagens dentro do processo de interação social e das dinâmicas de socialização.

Desse modo, em consonância com Silva (2011), entendo que o currículo enquanto construção social reverbera práticas discursivas que tentam engendrar, através do apelo ao multiculturalismo<sup>4</sup>, sobretudo na sua versão humanista, sob a ótica da convivência pacífica e tolerância para com a diversidade. Ao mesmo tempo em que invisibiliza as articulações estabelecidas entre o mesmo com os processos de identificação e diferenciação social, utilizando-se do discurso da neutralidade da instituição escolar, enquanto fortalece as identidades hegemônicas em suas práticas discursivas nesses espaços, uma vez que silencia qualquer manifestação da diferença. Sobretudo, aquelas que trazem questionamentos que tensionam as fronteiras estabelecidas socialmente no que toca as hierarquias construídas discursivamente sobre os marcadores sociais da diferença, especificamente, no que toca aos deslocamentos das fronteiras de gênero e sexualidades consideradas desviantes. Nessa perspectiva,

O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada no conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13-14).

De acordo com Miskolci (2012), ao reiterar os discursos normativos, a escola e o currículo agenciam a produção de corpos e subjetividades regulando formas pelas quais as pessoas vivem seus desejos e práticas sexuais, produzindo verdades sobre os

---

<sup>4</sup> A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e consciência harmoniosa, entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. (SILVA, 2011, p. 87-88)

mesmos, controlando-os. Tendo em vista que a escola não é uma instituição neutra, mas um espaço de difusão de saberes interessados, especificamente ao imprimir legitimidade às normas socialmente estabelecidas, uma vez que reitera discursos binários que difundem os padrões aceitáveis de ser homem ou mulher, tentando fixar a heteronormatividade, enquanto ordem sexual fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo.

Num diálogo com essa perspectiva, Silva (2011) afirma que além da organização de conteúdos em componentes, o currículo se configura como um dispositivo normativo, sendo necessário problematizar sua construção, cartografando os arranjos discursivos que o compõem e dão suporte. Vale salientar que o autor observa que a própria organização de conteúdos, seleção e distribuição dos mesmos nos materiais didáticos não é um exercício desinteressado, mas uma tecnologia que imprime sutilemente os valores socialmente estabelecidos, entre os quais podemos destacar aqueles relacionados à família, entre outras instituições socialmente construídas. Para adensar o debate sobre essas problematizações, deve-se desconfiar, sobretudo, dessas instituições socialmente defendidas como norte para pensar as dinâmicas sociais que resvalam em forma de controle e manutenção das formas de subalternização no tangente aos marcadores sociais da diferença de gênero, raça e sexualidades, que tensionam as margens do que se instituiu socialmente sobre tais instituições.

Nesse sentido, comprehende-se que a escola e o currículo operam estrategicamente como dispositivos da sociedade de controle, legitimando e difundindo saberes e formas de sentir, agir e se situar no tempo e no espaço social. Embora vistam-se dos discursos de uma suposta neutralidade que contribui para reverberar discursos que legitimam formas de dominação, através de processos de racialização e sexualização, estratégicos na construção da identidade social e produção da abjeção, através da chancela dos aparatos institucionais.

Assim, é preciso perceber que os discursos produzidos, reproduzidos e reverberados pelas instituições, entre elas a escola e o currículo se assentam sobre bases epistemológicas dicotômicas, que se espalham como rizomas, assumindo várias configurações, fixando seu marco como um cânone do saber, desqualificando todos aqueles saberes e sujeitos que, segundo Foucault (1996), não estão na ordem do discurso. Nesse esteio, faz-se necessário evidenciar como os discursos produzem as

categorias gênero, sexualidade e raça, a partir de assimetrias dicotômicas, cartografando como tais tecnologias sociais constroem os sujeitos considerados legítimos e desviantes no que toca às expressões das identidades de gênero e sexualidades, problematizando como eles são chamados a assumir uma postura heteronormativa, objetivando não perturbar as atividades escolares. Essas problematizações evidenciam a fragilidade das teses que advogam sobre suposta neutralidade difundida pelos discursos oficiais em matéria de educação.

Nesse esteio, a educação se configura como território estratégico para pensar como a escola foi e é utilizada como tecnologia de produção de corpos e subjetividades normalizados. Ou seja, que fortalece a identidade hegemônica e relega a diferença aos eventos pontuais, sob o crivo do respeito à diversidade, sendo o currículo, por conseguinte, um campo de controle das práticas educacionais de forma mais ampla. Aguçando essa percepção, Silva (2011) afirma que nos materiais didáticos, paradidáticos, lições orais e orientações curriculares fortalecem as identidades dominantes, enquanto as dominadas são tratadas pelo crivo do exótico ou folclórico, sobretudo no que toca às manifestações culturais situadas a partir de marcadores de raça e etnia.

Foucault (1984) evidencia que, desde o final do século XVIII, existe uma preocupação social crescente em produzir corpos e subjetividades normalizados, sendo a escola uma instituição estratégica para efetivar esse processo a partir de produção e difusão de verdade. O mesmo autor observa que no século XIX a sexualidade ganha ênfase nos discursos no âmbito da escola, imprimindo sobre ela um discurso legitimado pelo aparato da ciência e do próprio aparato institucional da escola, fornecendo, assim, uma verdade socialmente legitimada. Porém, Foucault adverte que a ênfase na sexualidade não é algo desinteressado, mas um esforço em produzir mecanismos de controle sobre os corpos sexuados e, consequentemente, seus afetos.

Nessa perspectiva, a suposta neutralidade no debate sobre gênero e sexualidades no espaço educacional faz parte de estratégias de invisibilidade da diferença. Nesse sentido, Baleiro & Risk (2014) afirmam que os impactos das hierarquias sociais na educação ultrapassam a esfera econômica, se espalhando a partir de dinâmicas culturais e institucionais, evidenciando que os processos de racialização e sexualização contribuem efetivamente para a evasão escolar, uma vez que os sujeitos marcados pela

diferença são expelidos desses espaços por não dialogar com a norma social que ali impera. Portanto, ao invisibilizar as problematizações sobre os marcadores sociais da diferença, a escola utiliza-se de uma pedagogia sutil que celebra a identidade ao mesmo tempo em que reproduz as hierarquias que a transforma num espaço hostil às manifestações da diferença.

Ferrari (2011) observa que, num esforço para produção de corpos e subjetividades formatados pelas tecnologias disciplinares, a escola investe sobre o controle das sexualidades contribuindo para a construção de subjetividades normativas e abjetas. O mesmo autor afirma que esse processo se configura como marcado por tensões entre o disciplinamento e a resistência, tornando a sala de aula o lugar do inesperado. O referido autor também chama atenção para a necessidade de pensar como o binário heterossexual *versus* homossexual são construções relacionais, mantendo uma interdependência entre si, se afirmando a partir da relação exterior com o outro. Nesse sentido, entende-se que os homossexuais resistem, pois mostram que existem outras formas de sexualidades fora do padrão heterossexual, reprodutivo e familiar.

Embora se aceite o argumento do autor, ressalte-se que o mesmo não ultrapassou as fronteiras do binário, ao manter uma interdependência que perde de vista outros arranjos discursivos sobre os marcadores sociais da diferença, a partir das interconexões estabelecidas entre os marcadores de raça, gênero e sexualidades. Sobretudo, ao não problematizar os sujeitos que borram as fronteiras binárias de gênero e sexualidades, que não se encaixam em polaridades fixas, mas que existem e resistem fora delas, assim como também aqueles que habitam o terreno da ambiguidade, da fronteira.

Entretanto, importante se faz o diálogo com o Ferrari (2011) num esforço para problematizar como os atos performativos dão corpo aos discursos disciplinadores que investem na construção de corpos normalizados. Entendo, assim, que além de nomearem os sujeitos, os discursos classificam e se reproduzem a partir de outros sujeitos, posicionando-os socialmente através de hierarquias.

Nessa perspectiva, percebo a necessidade de pensar essas configurações a partir do cenário brasileiro contemporâneo, visto que o mesmo evidencia um recrudescimento fundamentalista no debate em matéria de educação e currículo, visto algumas transformações em curso que atacam diretamente estes dispositivos da sociedade de controle. Dessa forma, percebe-se que os discursos fundamentalistas ressurgem e são

operacionalizados através de alguns projetos de lei, entre os quais ganham relevo os projetos Escola Sem Partido<sup>5</sup>, Reforma do Ensino Médio<sup>6</sup> e a Proposta de Emenda Constitucional 55/241<sup>7</sup>. Estas transformações fazem parte de uma agenda política conservadora de cunho neoliberal, desenvolvida pela Escola de Chicago. Segundo Gadelha (2009), objetivando fixar as relações de mercado como princípio normativo para a constituição dos sujeitos socialmente falando, não apenas no viés econômico, mas um princípio de inteligibilidade, baseado numa governamentalidade que visa programar estrategicamente os comportamentos dos indivíduos, controlando suas formas de se situarem no espaço social.

A partir das contribuições de Gadelha (2009) pode-se evidenciar que a política neoliberal norte-americana encontra-se articulada à Teoria do Capital Humano, produzida e difundida pelos pensadores da Escola de Chicago, numa perspectiva, de transformar indivíduos em microempresas. O mesmo autor evidencia que o Capital Humano pode ser traduzido num conjunto de capacidades e habilidades que se traduzem em valor de troca no mercado. Ou seja, as pessoas vendem suas potencialidades a partir de negociações estabelecidas socialmente, por isso uma de suas funções é investir em sua qualificação, pois os sujeitos passam a ganhar dimensão empresarial. Nessa perspectiva, a educação, além de responsabilidade do Estado, passa a compor um quadro de investimento dos próprios indivíduos, lógica que está sendo importada no Brasil, reforçando, sobretudo, a formação tecnicista, voltada para atender às necessidades impostas pelo mercado.

---

<sup>5</sup> O projeto Escola Sem Partido, trata-se de um projeto que objetiva censurar o potencial criativo do/as professora/es, uma vez que proíbe a abordagem de temas relacionados a “*Ideologia de Gênero*”, uma vez que concebe tal abordagem como uma forma de promover o fortalecimento das identidades de gênero e sexualidades desviantes. Assim como, proíbe a abordagem de discussões e formação políticas, pois acredita que isto pode influenciar na formação dos cidadãos e cidadãs direcionando seus comportamentos, utilizando-se do discurso que existe uma suposta doutrinação.

<sup>6</sup> O projeto de Reforma do Ensino Médio trata-se de uma proposta que tem como objetivo dividir o currículo do Ensino Médio Brasileiro em conteúdos obrigatórios, que teria como pano de fundo as disciplinas de Português e Matemática, retirando outras disciplinas, ou colocando-as em posição de optativas, sobretudo, aquelas que não são funcionais as lógicas de controle operacionalizadas pelo viés neoliberal, não sendo, portanto, funcionais as novas configurações sociais, entre as quais, destaca-se a Sociologia, Filosofia e História.

<sup>7</sup> A Proposta de Emenda Constitucional 55/241 limita os gastos públicos do estado brasileiro nos próximos vinte anos, no qual os mesmos não podem crescer da inflação acumulada no ano anterior. Reduzindo assim drasticamente investimento em áreas estratégias a saber, educação saúde e assistência social. Comprometendo o crescimento do país, além de penalizar os setores mais pauperizados da população.

Nesse cenário, evidenciou-se a relevância de problematizar a localização do currículo nas estratégias de controle operacionalizadas a partir da Escola Municipal de Ensino Fundamental Estanislau Eloy, localizada no município de Remígio, no interior da Paraíba. Num esforço para compreender os impactos das transformações em curso no país, mapeando as interlocuções discursivas e epistemológicas articuladas aos processos de controle e dominação, através dos marcadores de gênero, sexualidades e raça. Uma vez que entendo que essa dinâmica se configura como estratégica para desmontar e fazer a resistência efetiva ao recrudescimento fundamentalista no debate e as transformações em curso no Brasil, fundamentalmente, em matéria de educação.

Voltar a essa escola, além de procurar evidenciar as formas de controle operacionalizadas sobre os marcadores sociais da diferença, se configura como um confronto entre o cenário atual e as questões que eram latentes no período em que fui aluno da mesma. Rever a atuação de ex-professoras/res sobre outro prisma e perceber que alguns deles também me situavam como subalterno em alguns aspectos e, dessa forma, poder analisar como a sua percepção em relação a mim havia mudado, configura-se num exercício profícuo para perceber como as tecnologias de controle se redefinem e que são marcadas pelas dinâmicas de subalternização que podem exercer poder no mesmo espaço, tendo como respaldo a utilização das próprias tecnologias disciplinares, neste caso, a hierarquia construída a partir da posição acadêmica. O retorno à escola foi um momento de aproximação e afastamento que se misturaram, dando origem a alguns questionamentos, entre os quais, como compreender os mecanismos que atuam no processo de atualização das tecnologias de controle social? Como apreender que as transformações sociais e, sobretudo, históricas reatualizam as práticas discursivas e, de tal modo, refinam as técnicas de controle a partir de mecanismos disciplinares sutis? Outras questões que se colocam, do ponto de vista reflexivo, são as torções do próprio processo de investigação ao perceber como somos enredados por essas lógicas, tendo em vista que voltar a escola me fez perceber que muitas das questões atuais aconteciam anteriormente, mas eram imperceptíveis por mim de um ponto de vista crítico, pois ainda não havia maturidade teórica para tal. Assim, evidencio o papel da escola como polo norteador para a construção de corpos e subjetividades a partir de uma experiência empírica particular.

## 2.4 Teoria Queer e Educação: o estanho senta ao lado

*Teoria Queer:* que teoria é essa? Miskolci (2012) afirma que o Queer tem sua origem relacionada ao impulso crítico relacionado à ordem sexual contemporânea, articulada às demandas dos novos movimentos sociais, especificamente, o movimento negro do Sul dos EUA, movimento feminista e movimento homossexual, procurando estabelecer uma contracultura aos valores e normas instituídos socialmente.

Acredito que seja relevante situar algumas questões que contribuíram para que o movimento negro, movimento feminista e o movimento homossexual sejam denominados de novos movimentos sociais, visto que, segundo Miskolci (2009), esses movimentos tiveram seu impulso mais robusto a partir da década de 1960, questionando as posições desses sujeitos enquanto “minorias”, silenciada e subordinada em relação à ordem hegemônica, porém, ainda carregados de ranços do movimento operário das décadas anteriores. Um dos pontos para que esses movimentos fossem denominados de novos movimentos sociais, pois o movimento operário, construído a partir de uma dinâmica econômica-classista, mantinha sua vanguarda.

Outras questões que valem se destacar no que tange à emergência do campo denominado de Teoria Queer, são as bases sobre as quais este campo do saber se assentou inicialmente. Nessa perspectiva, Miskolci (2009), afirma que esta teoria surgiu nos departamentos de ciências humanas, entre os quais destacam-se Filosofia e Crítica Literária. No seu surgimento, o Queer não mantinha um diálogo profícuo com as ciências sociais, sobretudo, porque até a década de 1990 as ciências sociais ainda tratavam a ordem social hegemônica como sinônimo de heterossexualidade, contribuindo para que os estudos da Sociologia se voltassem para as consideradas minorias, deixando intocadas as formas de disciplinamento e normalização enquanto produções discursivas. Desse modo,

Os primeiros teóricos queer rejeitaram a lógica minorizante dos estudos socioantropológicos em favor de uma teoria que questionasse os pressupostos normalizadores que marcavam a Sociologia canônica. A escolha do termo queer para se autodenominar, ou seja, um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio, servia para destacar o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização que, naquele momento, era focada na sexualidade. (MISKOLCI, 2009, p. 151).

Partindo desse arcabouço, é fundamental perceber o caráter questionador da Teoria Queer, uma vez que ela propõe problematizar as formas de controle, partindo dos próprios sistemas de dominação, questionando os discursos e as instituições articulados aos processos de produção de sujeitos normalizados e abjetos. Evidencia-se, assim, que essa produção é relacional e, sendo assim, a abjeção é produzida discursivamente a partir da demarcação das fronteiras construídas pela norma. Nessa perspectiva, concordo com Louro (2001), para quem as normas sociais produzem sujeitos normalizados, ao mesmo tempo em que produzem sujeitos abjetos, ao afirmar que uma das características da norma supõe a necessidade desses sujeitos do desvio, pois são eles que fornecem o exterior à norma e, portanto, marcam sua fronteira, afirmando a superioridade dos corpos que dão materialidade à mesma, os corpos que interessam.

Miskolci (2009) aponta também que o Queer parte de uma crítica às estratégias de normalização, apontando para os discursos e aparatos institucionais que produzem e reiteram os complexos de normalização, desconfiando das supostas neutralidades, apontando-as como ponto de partida para construir uma contra cultura, escavando as bases que sustentam as estratégias de dominação. Nessa perspectiva, o Queer questiona tudo aquilo que historicamente foi canonizado como verdade, evidenciando que não apenas os sujeitos marcados pela diferença são construídos, mas, também, aqueles produzidos pela norma. Nesse sentido, o ataque proposto pela Teoria Queer às formas de controle, não se afasta das normas, pelo contrário, mergulha nelas, buscando evidenciar que o hegemônico não é natural e sim discursivamente produzido a partir dos processos de normalização.

Destarte, segundo Miskolci (2012) o Queer se constitui estratégico para problematizarmos como a abjeção encontra-se atrelada aos processos de identificação e diferenciação social, visto que estes operam sobre assimetrias dicotônicas interdependentes. A partir de hierarquias que produzem verdades sobre corpos, gêneros, sexualidades e raças, atribuindo-lhes status normais ou anormais, situando os segundos como subalternos ao relacionar sua a diferença ao impuro.

Nessa perspectiva, o Queer busca subverter a norma, mostrando os arranjos estruturados pelas relações sociais, políticas e culturais, implicados pelas relações de poder. Ao procurar evidenciar as amarras socialmente produzidas, tendo como plano de fundo a ressignificação das tecnologias de controle. Ou seja, o Queer utiliza-se das

tecnologias de controle para produzir resistência, dando um novo significado aos termos utilizados para silenciar e subordinar.

O Queer faz a crítica aos movimentos que lutam por igualdade, visto que concebe a mesma como constituinte da diferença, problematizando como as assimetrias são utilizadas como estratégia de controle, subvertendo-as. No que tange às lutas que reclamam igualdade, Colling (2013, p. 407-408) afirma que:

Os problemas começam a aparecer com o que vem acoplado ao discurso e às práticas políticas em torno desse paradigma da igualdade, que muitas vezes acaba, com a melhor das intenções, sendo reducionista e excludente. Isso porque somos iguais em alguns aspectos (somos seres humanos, embora nem todos sejam considerados como tais, pois as pessoas em geral trabalham com graus muito diferenciados de humanização), mas somos diferentes em milhares de outros.

Assim, é necessário evidenciar que a luta por igualdade resvala numa perspectiva de assimilação dos sujeitos racializados e sexualizados, deixando de questionar os discursos normalizadores, ou seja, as dinâmicas de controle, pois mesmo que essa assimilação acontecesse, as formas de subalternização ainda seriam mantidas. Outro ponto que vale destacar é que, investindo nesse processo de luta pela igualdade, alguns grupos tentam criar identidades homogeneizantes, buscando reunir sujeito a partir de características comuns no tocante à construção de identidades, expelindo aqueles/as que não conseguem se encaixar em caixas fixas. Tal dinâmica de exclusão dos sujeitos que não conseguem se encaixar em estruturas fechadas não se dá apenas porque as caixas não contemplam suas especificidades, mas também porque existem sujeitos que não desejam estar em nenhuma caixa, pelo contrário, desejam transitar entre várias, ou preferem viver nas fronteiras, no terreno da ambiguidade.

Segundo as reflexões de Colling (2013), dentro de uma noção Queer, as identidades estão em constante processo de produção e redefinição, que acontecem e se desdobram no cotidiano, destacando que no campo das sexualidades e dos gêneros, existem diferentes formas de ser heterossexuais, homossexuais, travestis, transgêneros, homens, mulheres, evidenciando que não há possibilidades de conformar todas essas identidades num número reduzido de identidades inteligíveis. Dessa forma, Butler (2003) afirma que a Teoria Queer tensiona os limites homogeneizantes pensáveis e convida a pensar sobre aquilo que ainda não pôde ser pensado.

Em relação às identidades sexuais, pode-se perceber que as mesmas são produzidas discursivamente, a partir de dicotomias que posicionam a heterossexualidade como polo norteador, do qual tudo que borra as suas fronteiras se configura como a diferença.

Na sua empreitada de problematizar as formas de normalização, o Queer questiona como os sujeitos considerados estranhos são produzidos, atacando e problematizando os discursos que produzem esses sujeitos, sobretudo, procurando evidenciar como a produção dos sujeitos normais está implicada nesses processos.

Destarte, a partir das problematizações levantadas pela Teoria Queer, acredito que a hetenormatividade pode ser questionada a partir de suas próprias bases, utilizando os seus discursos que se traduzem em performatividades, como adverte Butler (2003), rasgando os véus de sua invisibilidade e, dessa forma, evidenciando essa norma que, segundo Miskolci (2012), se impõe por meio de violências físicas e simbólicas, especialmente com aquele/las que rompem com as normas de gênero, destacando que a mesma configura-se como uma construção social, colocando a heterossexualidade em processo de questionamento enquanto construção.

Nessa perspectiva, a escola se configura como uma espécie de catalisador para produção e ressignificação de discursos binários, situando a sexualidade a partir de dicotomia que posiciona a heterossexualidade não como uma identidade, mas como a identidade. Ao mesmo tempo em que reitera o discurso que expõe os sujeitos marcados pelas identidades de gênero e sexualidades consideradas desviantes como anormais existentes naquele espaço, por isso deve ser no máximo tolerado, sob o crivo do respeito à diversidade. Haja vista que, enquanto instituição, a escola não pode expelir a partir das práticas institucionais, mas pode ir situando como inferior até que esses sujeitos saiam, ou sejam expulsos por elementos sutis das técnicas disciplinares.

Vale por fim, salientar, em consonância com Miskolci (2009), que, embora a escola se configure como um dispositivo estratégico na produção de sujeitos normalizados e abjetos, ela pode ser pensada como dispositivo de redefinição das normas culturais. Para tanto, precisa levar em consideração a experiência desses sujeitos que são classificados como subalternos, colocando-os como importantes no processo de formação, algo que se traduziria num esforço para redimensionar as estratégias de enfretamento às tecnologias de controle e dominação.

## CAPÍTULO II

### DIFERENÇA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NA ESCOLA

#### **3.1 Epistemologias, discursos e saberes subalternos**

Se aventurar nesses caminhos que se propõe pensar como os discursos nos produzem estrategicamente, torna-se um exercício complexo, marcado por várias fraturas teóricas, epistêmicas e subjetivas, sobretudo para sujeitos que carregam nos seus corpos e em suas histórias de vida marcas de subalternidade. Posição que assumo como ponto de partida para problematizar como tais discursos são produzidos e reverberados socialmente. A proposta ora apresentada parte de uma crítica às epistemologias dominantes, como forma de controle e dominação, ancorada em Grosfoguel (2008), visto que as mesmas se traduzem em discursos estratégicos produzindo processos de diferenciação e subordinação, tendo como ponto de convergência as epistemologias eurocêntricas ou euro-americanas.

Nessa perspectiva, concebe-se relevante situar o debate no campo da educação, visto que, acredito que a escola se configura como um dispositivo normativo, na qual os discursos situam os sujeitos a partir de dicotomias no que toca aos marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades. E, desse modo, posiciona socialmente tais sujeitos a partir dos processos de identificação social e produção da diferença, através de práticas pedagógicas e curriculares operacionalizadas pelos discursos enlaçados em relações de poder. Para Akkari & Silva (2011, p. 59):

Um dos espaços de poder na cultura escolar é o currículo no qual se concentra aquilo que uma sociedade em um dado lugar, em um determinado momento de sua história, considera como legítimo e importante para transmitir às futuras gerações.

Um aspecto um tanto nebuloso, que provocou algumas inquietações no início desta pesquisa foi como perceber as tecnologias sutis com as quais esses processos de normatização são reverberados e naturalizados ao ponto dos próprios docentes e discentes serem enredados por essa lógica. Pensar como essas nuances do cotidiano escolar engendram formas de produção de corpos e subjetividades legítimos e abjetos se

configura como um desafio para a operacionalização desta pesquisa. Haja vista que problematizar essas conexões discursivas que aparecem como homofobia, racismo, sexismo e misoginia numa perspectiva de desvelar as interconexões entre estas e, ao mesmo tempo, procurar evidenciar como sujeitos subalternizados pelas lógicas de controle hegemônicas, muitas vezes reiteram essas dinâmicas torna-se, assim, um exercício desafiador, tendo em vista que se trata de algo que ganha contornos sociais muito particulares.

Outro ponto que me causa algumas inquietações, entre as quais, como perceber as formas de [re]significação que o/as estudantes fazem dos valores morais instituídos socialmente no tocante aos marcadores de raça, gênero e sexualidades, reiterados pelos discursos operacionalizados pela escola? Como esses processos estão imbricados nas manifestações da violência dentro e fora dos muros escolares?

A partir desse arcabouço emergem outros questionamentos: como perceber as interlocuções discursivas e epistemológicas entre os processos de identificação social e produção da diferença reiterados pela escola e suas interconexões com os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidades? Como a escola tem situado os sujeitos a partir das interlocuções entre tais marcadores?

Para pensar essas conexões em termos sociológicos, faz-se necessário compreender como o debate vem sendo tratado do campo da Sociologia de Educação. Uma vez que esta disciplina dialoga com o espaço de investigação desta pesquisa.

A Sociologia da Educação desenvolve seu processo de consolidação a partir da década de 1940. Inicialmente, Ferreira (2006) afirma que a percepção dessa nova disciplina concebia a escola como um instrumento capaz de proporcionar a diminuição das desigualdades sociais. Tal concepção foi frontalmente questionada a partir do final dos anos 1960, visto o processo de crise do capitalismo, articulado as estratégias desse sistema no que toca a redefinição do papel do Estado no campo educacional.

A mesma autora destaca que nessas concepções há um deslocamento do debate teórico sobre a função social da escola, visto que a mesma passa a ser pensada enquanto instrumento utilizado para a manutenção das desigualdades sociais. Nesse bojo, as contribuições de Bourdieu são fundamentais para pensar as relações de poder, articulado à noção de capitais econômicos, políticos, culturais, fornecendo possibilidade da criação

de ferramentas analíticas, dentre as quais a noção de *habitus*, a partir da construção de sistemas simbólicos para pensar as lógicas concorrentiais entre as quais os sistemas de ensino encontram-se imbricados.

Partindo desse esteio, embora a Nova Sociologia da Educação - NSE<sup>8</sup> perceba que o conhecimento se configura como uma construção perpassada por hierarquias de poder. Essa discussão ainda parte de uma concepção dicotômica, visto que concebe os grupos dominantes como típicos representantes dessa dimensão. Destarte, percebo que faz-se necessário problematizar as relações de poder partindo de outras concepções teóricas e epistemológicas, que pensem o mesmo como exercício, inspirado na obra de Foucault, pois dessa forma buscarei problematizar as relações de controle e dominação a partir dos discursos instituídos social e culturalmente. Sobretudo, sobre os sujeitos caracterizados por marcas de subalternização a partir dos marcadores de raça, gênero sexualidades reiteradas pela escola.

Nesse sentido, pensar as interconexões entre os marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades como categorias que se imbricam em processos de assimetrias que marcam as relações sociais a partir de polos fixos, se configura como fundamental para perceber que a escola se caracteriza como um dispositivo biopolítico no que toca ao controle dos corpos, marcados pela diferença. Essa concepção além de contribuir para alargar o debate no campo da Sociologia de Educação fornece elementos para redefinição das políticas públicas na área, como também pode fornecer bases capazes de transformar práticas pedagógicas e curriculares no âmbito escolar.

Num esforço para compreender as estratégias de controle e dominação operacionalizadas pela escola, enquanto dispositivo da sociedade de controle, opto pela construção de uma crítica às formas de controle a partir do campo denominado de saberes subalternos. Uma vez que, partindo das contribuições de Grosfoguel (2008),

---

<sup>8</sup> A partir das contribuições de Ferreira (2006) entende-se que a Nova Sociologia da Educação - NSE trata-se de um movimento teórico, que ganha relevo dentro da Sociologia Britânica. Propondo um novo enfoque às problemáticas das desigualdades educacionais. Afirmando que deve-se deixar de lado questões relacionadas ao acesso a grupos sociais aos diversos níveis do sistema escolar, descobrindo as abordagens para a organização, seleção e transmissão de conhecimentos e saberes estabelecidos pela escola. Apresentando o postulado que o conhecimento é uma construção social hierarquizada, perpassada pelas relações de poder que contribui para a manutenção de grupos dominantes.

percebo a necessidade de dialogar com bases epistemológicas que proporcionem o desenvolvimento de uma análise situada a partir dos espaços e sujeitos socialmente subalternizados, seguindo especificidades teóricas e metodológicas que dialoguem com estratégias de ruptura e questionamento as bases epistemológicas que legitimam as dinâmicas de subalternização, ou seja, as epistemologias eurocêntricas.

Um esforço para compreender as estratégias de controle e dominação a partir do campo sociológico, necessariamente passa pelas problematizações sobre as articulações discursivas e epistemológicas, visto as interlocuções entre saber e poder como dispositivos normativos. Sendo assim, entendo, em consonância com Foucault (2008 B), que os discursos não são exteriores as normas sociais, mas constitutivos da própria norma, enquanto estratégias de controle e dominação.

Destarte, em consonância com Grosfoguel (2012), faz-se necessário situar nossa produção em arranjos teóricos, metodológicos e epistêmicos a partir das lógicas e dos espaços de subalternização, num esforço para pensar e problematizar as estratégias de controle e dominação que permeiam nossas pesquisas, articulando estratégias de partam de epistemologias subalternas. Destacando a relevância de problematizar a relação estabelecida entre saber e poder e suas conexões como as formas de subalternização operacionalizadas a partir dos marcadores de raça, gênero e sexualidades.

Dentro do campo dos saberes subalternos, estabeleço um forte diálogo com a Teoria Queer, visto que segundo Miskolci (2012), o Queer possibilita uma leitura da realidade social que ultrapassa as dicotomias, particularmente no tange aos estudos de gênero e sexualidades. Configurando-se, desse modo, como uma estratégia política no que toca à produção do conhecimento, possibilitando articulações como estratégias de subversão.

A partir das contribuições de Pelúcio (2012), procurarei desenvolver uma abordagem qualitativa, visto que as problematizações dos saberes insurgentes ou subalternos partem de uma crítica à produção do conhecimento dos saberes canonizados, a partir de abordagens de sistemas rígidos e fechados. Nesse sentido, faz-se necessário situar o lugar de enunciação, visto que o lugar de fala significa muito em termos epistemológicos, pois rompe não apenas com a ciência que esconde seu narrador, mas também abre espaço para uma crítica às formas cristalizadas de produção do conhecimento que desqualificam outros sistemas simbólicos.

Grosfoguel (2008) evidencia a relevância de situar o lugar de fala, pois o mesmo se configura como uma forma de questionamento das formas canonizadas de produção dos saberes a partir de bases epistemológicas eurocêntricas, que escondem não apenas o sujeito que está enunciando, mas, também, o seu lugar geopolítico e epistêmico. Embora ressalve que o fato de alguém carregar marcas de subalternidade não está relacionado diretamente ao seu lugar de enunciação. Isto me ajuda a perceber que a norma exerce um forte controle sobre todo/as, daí percebo que os sujeitos situados discursivamente como subalternos são produtos das formas de controle e dominação, ao mesmo tempo em que podem figurar como (re)produtores dessas dinâmicas.

Para reafirmar a opção pela abordagem qualitativa, dialogo com Schwandt (2006), que situa a abordagem qualitativa como espaço no qual o/as pesquisadora/es podem aprofundar suas análises a partir do que tem interesse. Assim como também respeitam as experiências vivenciadas, sendo relevante para a pesquisa social, uma vez que fornece condições para perceber os aspectos nuançados dos fenômenos, mantendo maior fidelidade aos fatos analisados.

### **3.2 Etnografia como estratégia metodológica para conhecer a escola**

Pensar as nuances do espaço educacional, numa perspectiva de problematizar as produções discursivas e epistemológicas que circulam nesse espaço, evidenciando como esses processos estão imbricados na produção de dinâmicas de subalternização, exige uma abordagem metodológica que procure além da compreensão da realidade, perceber como esses discursos são produzidos culturalmente. Nessa perspectiva, entendo que é no âmbito da cultura que os valores sociais são produzidos e redefinidos, ganhando materialidade nas performatividades discursivas, difundidas estrategicamente por instituições socialmente referenciadas, entre elas a escola.

Numa perspectiva de compreender essas dinâmicas sociais a partir da realidade da escola, acredito que seja relevante adentrar esse espaço, interagindo efetivamente com os atores envolvidos, procurando perceber e evidenciar como os discursos circulam e como são enunciados, seus significados e as hierarquias por eles estabelecidas. Nesse sentido, estabeleço um diálogo com Wacquant (2002), tendo em vista que o mesmo

evidencia que para compreender os problemas de campo, temos que mergulhar nas suas relações sociais e simbólicas, permitindo um tráfego de experiências. Esse tráfego deve ser em múltiplas dimensões, inclusive no sentido de transformar a percepção do pesquisador envolvido no processo de investigação.

Wacquant (2002) também fornece elementos para pensar a etnografia como uma experiência relevante para os estudos das tecnologias controle e dominação operacionalizadas pela escola. Especificamente, no tocante às estratégias de subalternização e silenciamento da diferença, sobre o crivo do respeito à diversidade, haja vista que o referido autor chama a atenção para a necessidade de se abandonar as noções previamente estabelecidas, que poderiam interditar o campo de percepção do pesquisador, perdendo de vista outros elementos que possam parecer secundários, para se lançar em direção ao que está sendo desenhado enquanto espaço de interação. Assim, sugere que o pesquisador deva se deixar envolver pelo campo e sua própria dinâmica cultural e, consequentemente, ser afetado pelas vivencias cotidianas.

Nesse sentido, acredito que estratégias sutis, como as dinâmicas de controle operacionalizadas pelas práticas discursivas operacionalizadas pela escola poderiam passar despercebidas em abordagens que não permitissem inserção direta no espaço de investigação, proporcionando uma interação com os autores, assim como, também, com espaço físico, por entender que a própria arquitetura fala sobre como as distribuições dos corpos são feitas naquele espaço. Dessa forma, a inserção do pesquisador no campo de pesquisa, fornece condições para perceber como os corpos sexuados, genericados e racializados através de discursos que os situam no tempo e no espaço, historicamente são distribuídos e quais os lugares ocupados por eles assimetricamente a partir de hierarquias estabelecidas.

Em relação à inserção do pesquisador no campo de investigação, Wacquant (2002) evidencia como o objeto de estudo pode ser transformado de acordo com a inserção do pesquisador e as ferramentas utilizadas, evidenciando que a abordagem qualitativa é perpassada por nuances do objeto de estudo e do campo de investigação. Assim, o campo pode oferecer algum grau de resistência à presença desse corpo estanho à sua dinâmica, sendo necessário afinar as estratégias metodológicas para garantir maior aproximação com a realidade investigada.

Esse processo transforma não apenas o campo, mas também o pesquisador, que ao adentrar o campo, pode perceber outras questões até então não pensadas ou até constatar que os seus pressupostos não fazem parte daquela realidade. Esse fato não deve desanimá-lo, mas abrir possibilidades para pensar e problematizar questões até então latentes à sua abordagem inicial. Destarte,

A qualidade que se busca é aquela agregada a valor, que compara a realidade pesquisada com outras vivências e experiências, tanto nos aspectos sociais, econômicos quanto culturais e históricos. Assim, a análise qualitativa ganhará amplitude, possibilitando inferências, pois considera e incorpora o exame de outras realidades, comunidades locais ou globais, o que resultará na construção de novas hipóteses para a realidade estudada. Ganhará qualidade a pesquisa etnográfica quando os (as) pesquisador (as) tiverem atenção para comparar os dados, confrontar as falas sobre a realidade, cruzar os dados, perceber a possibilidade de intersecção entre as categorias etc. (CAVALEIRO, 2010, p. 271 - 273)

Segundo Pfaff (2010), além de compreender a etnografia como uma abordagem metodológica, termo utilizado para descrever esquemas de coleta de dados, o qual inclui diferentes formas de observação participante e entrevistas, faz-se necessário também compreender essa abordagem como um processo que, necessariamente, precisa ser pensado como atravessado pelas dinâmicas de estranhamento, haja vista que marca certo grau de afastamento do/a pesquisador/a, especificamente, quando se trata de realidades conhecidas, como é o caso da escola.

Nessa perspectiva, acredito que o/a pesquisador/a deve levar em consideração os sujeitos pesquisados e sua relação com o espaço de investigação, tendo em vista que trata-se de uma dinâmica hierárquica, a qual o poder transita e é exercido em várias dimensões. No caso da escola, é preciso perceber que esta instituição se configura como um espaço de produção e difusão de saberes que se propõe neutra, mas evidencia-se que o seu cotidiano é marcado por outros currículos, que não aparecem nas páginas dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs.

Antes de adentrar ao campo de pesquisa, numa perspectiva de procurar perceber a compreensão dos docentes e discentes da escola sobre as questões relacionadas às lógicas de controle operacionalizadas sobre os marcadores sociais da diferença, instituição que posteriormente seria campo de investigação, procurei dois docentes recém-formados que atuam na escola como prestadores de serviços através de contrato

temporário, desenvolvendo, assim, diálogos informais e preliminares com eles. Assim como estabeleci conversas com alguns alunos da escola, procurando perceber, de forma sutil, como os mesmos percebem as dinâmicas de subordinação e como eles são situados pelas mesmas. Os alunos da escola que tive oportunidade de conversar antes da entrada em campo, são adolescentes que fazem parte do ciclo de interação da minha família. Esse processo me fez perceber que, pelas conexões levantadas e pelas problematizações estabelecidas, a pesquisa não seria algo fácil de operacionalizar no cronograma sugerido. Visto que, até a discussão sobre o problema do *bullying* na escola vinha sendo silenciada ou trabalhada como casos individuais, depois que as vítimas chegam à direção e após sofrerem violências físicas e simbólicas.

Em relação à discussão de gênero e, especificamente, sexualidades, os educadores preferem evitar, justificando que as famílias são muito preconceituosas e que podem sofrer retaliações por parte delas. No entanto, fica evidente que essa afirmação que aponta o preconceito para as famílias apenas tenta tirar o foco, pois nas conversas informais realizadas apareceram manifestações de preconceitos do/as educadores ao falar claramente que alguns alunos eram afeminados, situando os mesmos como figuras que destoavam da normalidade e, potencialmente, poderiam perturbar a ordem e normalidade escolar. Eles não sabiam que estavam de certa forma participando de um processo de investigação que já apontava vários desafios.

Pensando sobre essas conversas, acredito que a etnografia, não na sua concepção antropológica, no sentido de imersão aprofundada no campo de pesquisa, mas como técnica de coleta de dados, seja a abordagem mais coerente com o campo de percepção da realidade e sua relação com a teoria escolhida, pois, entre outras questões, proporciona uma dinâmica flutuante para perceber que a realidade se configura complexa e, ao mesmo tempo, fornece condições para pensar outras estratégias de pesquisa ao longo do caminho, considerando que o campo se apresenta complexo e potencialmente imprevisível. Dentro desse raciocínio, Cunha & Ribeiro (2010, p. 4) afirmam que “A etnografia é uma estratégia de pesquisa na qual o pesquisador se insere na realidade social que se propõe estudar para compreender elementos intrínsecos e tácitos dessa sociedade, em especial, a sua cultura.”

A partir da abordagem etnográfica, enquanto estratégia metodológica de pesquisa, é possível perceber como os discursos circulam e se dispersam no espaço de investigação, oferecendo possibilidade para perceber como eles se traduzem em performatividades, não apenas nomeando, mas classificando e produzindo hierarquias. Nesse sentido, analisar os discursos, enquanto dispersões heterogêneas, dotadas de temas e unidades, fornecendo significados dentro do processo de interação social, configura-se como estratégico às transformações societárias. Desse modo, pensando segundo Machado (2006) que, para Foucault o que faz a unidade do discurso não é o objeto a que ele se refere, ao contrário, o discurso constrói o seu objeto, a partir do que é dito sobre o mesmo.

Nesse sentido, ao analisar os discursos, supõe-se analisar a formação de suas regras, as possibilidades das mesmas surgirem em determinados momentos históricos, estabelecendo determinadas configurações. Nesse esteio, a partir da obra de Foucault, pode-se perceber que a dispersão discursiva pode ser apreendida do ponto de vista das regularidades que constrói os seus objetos.

Destarte, entendo como relevante fazer algumas diferenciações que poderiam comprometer a análise. Ou seja, nessa perspectiva estabelecer diferenciação entre enunciando e enunciação é caro ao empreendimento de problematização do que pretendo estabelecer. Assim, segundo Machado (2006), existe uma diferenciação entre enunciado e enunciação, tendo em vista que a enunciação possui bordas específicas que não permitem a sua repetição na íntegra. O enunciado, além de uma frase, precisa ser localizado dentro de um conjunto de enunciados, ganhando legitimidade, por conseguinte, materialidade, a partir de constituições institucionais, seja ela literária, religiosa ou política.

Machado (2006) chama atenção para que, enquanto dispersão, os discursos se configuram como construções heterogêneas e, dessa forma, para analisá-los faz-se necessário abordá-los num nível anterior à sua classificação em tipos, estabelecendo as regras que fazem com que estes estabeleçam regularidades, evidenciando os elementos que os constituem e dão suporte. Ou seja, se trata de perceber os processos de formulação de regras capazes de reger a formação dos discursos, as chamadas “Regras de Formação”, nas palavras de Foucault, mapeando as suas condições de surgimento e deslocamentos estabelecidos socialmente.

De tal modo, segundo Foucault (2008 B), as dispersões enunciativas e seus objetos estabelecem regularidades entre os mesmos, trata-se de uma formação discursiva, sendo perpassadas por discursos que são constituintes das normas sociais, estabelecendo-se a partir de disciplinas que os organizam de forma hierárquica, vinculando-se às formas de saber que produzem verdades imbuídas das relações de poder. Neste sentido, analisar as formas de controle e dominação a partir da “Análise de Discurso” se torna estratégico, posto que fornece condições de perceber as configurações dos mesmos enquanto fundante dos complexos que enlaçam a produção da identidade e diferença.

Partindo desse arcabouço, acredito que a abordagem etnográfica, enquanto mecanismo de percepção das relações sociais e culturais, aliada à análise de discurso, possibilitam a compreensão e problematização das relações de poder estabelecidas no âmbito na escola, contribuindo efetivamente para desvelar as bases que sustentam as tecnologias de controle e normalização nesse espaço de formação.

### **3.3 De volta à escola: uma abordagem etnográfica**

As primeiras tentativas de aproximação com o campo foram iniciadas no final do ano de 2017, precisamente no início do mês de novembro, momento em que procurei um amigo que, por ventura, é membro do poder legislativo municipal para conseguir o contato com o representante da secretaria de educação do município. O mesmo prontamente me atendeu e forneceu o contato telefônico do secretário de educação do município de Remígio, cidade onde se realiza esta pesquisa.

Iniciei o contato com uma solicitação informal enviada através de uma mensagem de WhatsApp, explicando em linhas gerais, os objetivos da pesquisa e solicitando uma reunião na secretaria para apresentar o projeto e discutir as estratégias metodológicas da pesquisa de campo. Essas estratégias estariam vinculadas à organização do tempo em que ficaria na escola, como seria desenvolvido o acompanhamento por turmas, assim como discutir a participação em eventos promovidos pela escola e secretaria de educação fora do espaço físico da instituição. A mensagem foi enviada no dia 14 de novembro de 2017, onde a mesma apresentava o tema da pesquisa, a escola na qual esta seria realizada, além de uma solicitação para o

estabelecimento de uma conversa formal, numa perspectiva de apresentar a importância da problemática investigada, além da uma breve apresentação minha como pesquisador e do programa de pós-graduação ao qual estou vinculado. Ao final do texto, forneci os contatos telefônicos e e-mail. Depois de enviar esta mensagem aguardei dois dias e, no dia 16 de novembro enviei uma nova mensagem, afirmando que estava aguardando o posicionamento da secretaria e, novamente, não recebi nenhuma resposta.

Posteriormente procurei novamente o membro do legislativo já mencionado, apresentei para ele a situação de impasse. Ao ser comunicado, o mesmo entrou em contato com o secretário e me comunicou que este se encontrava resolvendo algumas pendências, sem entrar em detalhes, mas que havia recebido as mensagens por mim enviadas e, posteriormente, entraria em contato comigo. Passados alguns dias, percebendo que o impasse persistia, no dia cinco de dezembro fui até a sede da secretaria de educação procurar o secretário e, ao chegar à recepção, fui informado pela secretária do mesmo que este estava em reunião com a equipe e que não poderia me receber naquele momento. No mesmo dia, voltei para casa e enviei uma nova mensagem para o secretário solicitando uma visita a secretaria para falar sobre o projeto, sendo que desta vez ele respondeu, pedindo que comparecesse a secretaria para conversar.

Compareci a secretaria pela manhã no dia sete de dezembro de 2017 e fui recebido pelo secretário que se mostrou cordial e elogiou o tema da pesquisa, além de reforçar o compromisso do município com a educação. Saí da secretaria com a autorização para executar a pesquisa, mediante a entrega de uma metodologia operacional, nela contendo todas as atividades propostas para serem incorporadas às atividades da escola. Ou seja, programar as atividades do semestre da escola contando com esta dinâmica exterior ao ambiente, que deveria ser entregue no início do mês de janeiro de 2018 para que a instituição tivesse o tempo necessário para incorporar em sua organização pedagógica.

No início do mês de janeiro enviei para o e-mail do secretário a metodologia operacional, apresentando o tempo de permanência na escola, especificamente a quantidade de dias e os turnos, assim como a forma de acompanhamento das turmas, sobretudo a importância de assistir as aulas, ao mesmo tempo em que solicitei a autorização formal para a execução da pesquisa, através da assinatura de uma

declaração que autorizasse formalmente a entrada em campo de pesquisa, enviando uma cópia da declaração para apreciação. No dia 19 de fevereiro de 2018 recebi uma mensagem convidando para comparecer a secretaria para aprofundarmos as questões metodológicas, numa forma de apresentação das questões de interação dentro da instituição. Prontamente compareci a secretaria e, enquanto aguardava para ser atendido, fiquei observando alguns painéis e cartazes que estavam expostos nas paredes do recinto, e, particularmente, dois deles me chamaram atenção. Um era uma moldura que tinha a “Oração do Pai Nossa” escrito, localizada num lugar bem centralizado, onde todos os servidores pudessem ver claramente os ensinamentos cristãos católicos transmitidos naquele espaço institucional. Embora o material não estivesse na escola, mas na secretaria, percebi que sutilmente tais valores são transmitidos dentro da estrutura administrativa, na qual a escola está diretamente vinculada. O que me fez pensar como os valores morais, culturais e religiosos são repassados pela escola. Sobre essa questão adverte Misckolci (2012) que estão para além dos seus muros, pois o próprio aparato institucional em que a escola encontra-se situada amplia tais valores dentro de estratégias hierárquicas.

O segundo fato que me chamou atenção foram os cartazes que tinham a seguinte frase: “Você pode ser melhor do que imagina”. Uma espécie de incentivo, apontando para os sujeitos suas responsabilidades por buscar sempre o “melhor”. Algo que lembra Gadelha (2009), quando o mesmo trata da governamentalidade neoliberal que procura transformar indivíduos em microempresas, sempre a partir dos discursos do empreendedorismo. E, nesse sentido, percebo que o neoliberalismo se configura como um desdobramento biopolítico a partir das leituras de Foucault. Enfim, valores que se encontram reforçados naquele espaço, frequentado cotidianamente por professores e professoras que atuam nas escolas do município e dialogam com essa lógica. Assim, percebo que essas estratégias fazem parte de tecnologias sociais mais amplas, que ganham eco naquele espaço, que acaba por reiterar tais discursos socialmente legitimados.

Após uma conversa rápida com o secretário fui para minha residência, tendo uma autorização verbal para iniciar a pesquisa. Entretanto, o mesmo ressaltou a necessidade de uma reunião com a Coordenação Pedagógica e Direção da referida instituição escolar, visando detalhar as ações da pesquisa de campo, algo que fiz no mesmo dia, ainda no turno da tarde. As 13h00min, me dirigi até a escola e apresentei o

projeto à Coordenação Pedagógica, que se mostrou solicita, assim como, ao diretor, que num passado recente foi meu professor de Educação Física no Ensino Fundamental II. Para ele foi uma grata satisfação receber um ex-aluno, agora na condição de pesquisador da pós-graduação.

Nesse momento volto a um ponto interessante em relação à escolha das disciplinas ofertada no Ensino Fundamental II, pois, a Coordenadora Pedagógica sugeriu que participássemos mais das aulas de humanas, por entender que elas seriam mais propícia às discussões de gênero, algo que demonstra que a mesma não compreendeu a proposta apresentada de forma efetiva. Nesse momento, falei que iria debater essa possibilidade com meu orientador e comunicaria, por e-mail, a logística da pesquisa até o dia 03 de março de 2018.

Essa situação me fez refletir sobre a construção social estabelecida sobre as disciplinas das áreas de humanas, exatas e biológicas, por perceber que as mesmas são pensadas como formas específicas através dos conteúdos ministrados e, sobretudo, que cada uma possui uma responsabilidade por discutir determinados temas e, especificamente, gênero, raça e sexualidades são temas para serem apresentados pelas disciplinas que compõem a área das ciências humanas, sendo que estes perpassam toda a organização social e institucional. Nessa perspectiva, percebi que a proposta apresentada pela coordenação não contemplaria a compreensão dos discursos que produzem verdades e hierarquias sobre os marcadores sociais da diferença, a partir do espaço de disciplinas, portanto, não contemplaria o objeto desse processo de investigação. Sendo assim, após dois dias eu enviei e-mail para a coordenadora e para o diretor da escola, comunicando-lhes que havia decidido acompanhar as atividades em todas as turmas da escola, do 6º ao 9º ano, nos turnos da manhã e tarde, ou seja, tendo contato direto com todas as disciplinas ofertadas.

Assim, as turmas seriam acompanhadas durante três dias, podendo variar negativamente para dois dias semanais, de acordo com o calendário da escola, feriados entre outros eventos. Desse modo, o acompanhamento seria distribuído de forma que contemplasse uma turma do turno da manhã e uma do turno da tarde, semanalmente, totalizando vinte e quatro turmas, doze em cada turno.

As observações foram iniciadas no turno da tarde, em 05 de março do corrente ano, numa turma do 9º ano. Nela pude acompanhar as aulas de todas as disciplinas que

foram ministradas naquele horário, sempre com o cuidado de fazer as anotações de campo. Também acompanhei o intervalo da escola no pátio, espaço onde todos/as alunos/as estavam envolvidos/as, principalmente nos horários de recreio, potencializando formas de violências físicas e simbólicas contra negros, mulheres e gays, sendo os últimos, objetos de múltiplas expressões de violências simbólicas e físicas.

Neste contexto, percebo que as formas de violências contra homossexuais ganham relevo, especificamente, contra os garotos afeminados, que tensionam as bordas do binário, se aproximando do feminino, situando este polo como subalterno. Além de oferecer a heteronormatividade, enquanto, segundo Miskolci (2012), modelo sexual, reprodutivo e familiar como estratégia que coloca na linha aquele/as que tentam borrar as fronteiras de gênero sob pena de serem rechaçados naquele espaço.

Enquanto estratégia de campo, escolhi não fazer uma apresentação formal para as turmas sobre a minha presença naquele espaço, ou seja, não me apresentei como pesquisador, deixando o imaginário dos/as alunos/as criar suas representações. Para os docentes, houve uma apresentação prévia realizada na sala dos/as professores/as, porém como todos/as não estavam no momento, quando os encontrava em sala de aula sempre fazia uma pequena apresentação antes do início das aulas. Esta estratégia foi desenvolvida objetivando perceber como os/as estudantes compreendiam a figura do pesquisador naquele espaço, assim como o grau de afetação do campo de pesquisa, as possíveis transformações daquele cenário, tentando captar os arranjos e as representações que eles/as poderiam criar sobre mim. Porém, esta escolha não me afastava, posto que, logo de início, conversei com os/as alunos/as tentando sentir aquele ambiente, como pensavam a escola enquanto espaço de interação. Estratégia que considero exitosa, haja vista que, inicialmente me percebiam como alguém que estava ali para vigiar o comportamento de cada um.

Alguns alunos conversavam entre si, propagando para outros, “aquele parece que é um fiscal do Bolsa Família”, “representante do Conselho Tutelar” ou do “Lar do Garoto”. De início ficaram inquietos, mas, com a convivência cotidiana foram quebrando o gelo, ao ponto de tentar dirimir o meu real papel em relação ao que eles pensavam sobre a minha presença no ambiente escolar. Prontamente respondia que não era nenhum representante das instituições acima mencionadas, ao mesmo tempo em que

afirmava que estava na escola para desenvolver um estudo, queria saber mais sobre o ambiente escolar, mas não estava ali para vigiá-los. Nas primeiras semanas ainda estavam retraídos, lançavam olhares de desconfiança: “será que ele não está mesmo nos vigiando?”

Esta percepção dos/as alunos relaciona-se as afirmações de Foucault (1987), para quem concebe como controle as estratégias de monitoramento e fiscalização, sempre operacionalizadas a partir de instituições disciplinares, as quais produzem maquinarias que funcionam como um microscópico dos comportamentos. Sendo a escola uma instituição disciplinar por excelência, pois a mesma transmite conhecimentos e valores que sustentam as engenharias de produção de corpos e subjetividades a partir de polos fixos e assimétricos.

A partir da terceira semana de inserção no campo, os/as alunos perceberam que não se tratava de um espião, mas de uma figura que eles começaram chamar de professor, pois alguns professores da escola assim se referiam a mim. O termo foi sendo assimilado, porém vale destacar que eles acreditavam que era um professor diferente, não reclamava, dialogava e até ajudava tirar dúvidas sobre os conteúdos lecionados. De modo que com o passar do tempo, alguns/as passaram a indagar: “quando eu iria para as salas deles participar das aulas”.

Já entre professores essa dinâmica também foi relativamente confortável. Alguns me abordavam para indagar sobre o tema da pesquisa, faziam alguns comentários sobre as turmas e alunos, sempre situando a realidade dentro das referências hierárquicas da instituição, entre turmas tranquilas e trabalhosas, assim como também situavam os turnos. Apenas dois casos excepcionais merecem ser destacados, sendo um deles de um docente da disciplina de Geografia. O mesmo se mostrou cordial, não fez nenhuma intervenção específica, mas sempre insistia em indagar sobre as estratégias da Sociologia como ciência da sociedade. Ou seja, procurava evidenciar em sala de aula e diante dos alunos, algumas questões de ordem crítica. De alguma maneira isso fez perceber que o docente na verdade queria imprimir um nível de constrangimento, com indagações, tais como: “meu amigo sociólogo, quanto tempo você ainda vai ficar nesta escola?”. Embora buscasse justificar que era apenas uma curiosidade, não um incômodo com a minha presença.

Outro fato curioso ocorreu com a docente que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, já no final da pesquisa. Durante à primeira semana observei em sala de aula que a mesma havia me tratado muito bem, inclusive por ter sido também minha ex-professora. Porém, quando iniciei o processo de entrevista como alguns professores da escola, percebi que a mesma se mostrava bastante incomodada com minha presença no espaço da sala de aula. O fato ficou tão evidente que sempre solicitava que eu mudasse de lugar naquele espaço. No fundo era uma forma que ela encontrava para demarcar exercício de poder. Um dia chegou a me abordar para indagar se eu iria também observar a turma mesmo durante os momentos de avaliação da disciplina, demonstrando com a expressão facial contrariedade e descontentamento com minha presença.

Nesse momento a pesquisa encontra-se na fase final, o que não provocou maiores problemas. Por fim, concluo a fase de campo, deixando a escola, com o compromisso de encaminhar um relatório para a Direção que me comunicou que utilizará para pensar as questões que vou apresentar no texto, assim como pleitear espaço para debater algumas questões junto a Secretaria de Educação do Município de Remígio.

### **3.3.1 A instituição escolar e seus atores**

Na perspectiva de fornecer melhor descrição sobre instituição de ensino analisada, acredito que seja pertinente apresentar brevemente uma caracterização da escola, assim, como apresentar alguns dados sobre a mesma e, sobretudo, dos atores que a compõe.

A EMEF Estanislau Eloy foi fundada na de 1970, na gestão do ex-prefeito Joaquim Cavalcanti de Moraes, recebendo o nome de Grupo Escolar Estanislau Eloy. A mesma oferecia o ensino fundamental I, da primeira a quarta série, correspondente ao antigo primário. A escola fica localizada no bairro Bela Vista e, predominantemente, atendia alunos oriundos da zona urbana.

No final da década de 1990, a escola passou por uma reforma e ampliação durante a gestão do ex-prefeito Eudacler Leal de Souza, passando a receber o nome de Escola Municipal de 1º Grau Estanislau Eloy, sendo mantido até o ano de 1999 apenas o ensino fundamental I. No ano 2000 a escola passou a abrigar parte do ensino

fundamental II, inicialmente apenas com turmas da 5<sup>a</sup> série, o que corresponderia atualmente ao 6º ano do ensino fundamental II. Atualmente a escola abriga mais de 60% do ensino fundamental II do município, funcionando nos turnos da manhã e tarde, com turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na modalidade regular.

A partir dos dados desta pesquisa, a escola conta atualmente com aproximadamente 765 alunos/as, matriculados no turno manhã e tarde. A maior parte deles/as frequentam a mesma no turno da manhã. A faixa etária dos mesmos encontra-se entre 10 a 18 anos, distribuídos em 24 turmas, 12 no turno da manhã e 12 no turno da tarde.

No que se refere aos professores, os dados revelam que a escola conta com um quadro de 36 professores e professoras, sendo que aproximadamente 63 % dos membros do corpo docente é formado por professoras, em contrapartida temos aproximadamente apenas 36% formado por professores. O que me fez pensar, que ainda há elementos culturais e discursivos que reforçam que o exercício do magistério se configura como atividade articulada ao gênero feminino e, isso reflete no número de professores homens exercendo a atividade na escola utilizada como campo de investigação.

No que toca o vínculo empregatício, os dados revelam que os professores efetivos compõem um quadro de aproximadamente 72,23 %, contando com 27,77% composto por professores que prestam serviço a secretaria de educação do município através de contrato temporário. É perceptível que os prestadores de serviços possuem carga horária maior em relação aos professores que compõem o quadro efetivo, o que me faz pensar sobre as formas de precarização da atividade docente, tendo como plano de fundo as formas de flexibilização do mercado e das leis trabalhistas em curso no Brasil, a partir de fortes investidas das lógicas neoliberais.

Em relação à faixa etária dos professores e professoras, percebo que ela encontra-se entre 24 a 59 anos, predominando professores com mais de 10 anos de exercício profissional e, alguns deles/as mantém mais de um vínculo empregatício, objetivando complementar suas rendas mensais. Estes segundos vínculos, algumas vezes se dão através de outros concursos estabelecidos com a rede estadual de ensino da Paraíba e com outros municípios paraibanos ou contratos temporários em outras instituições.

## CAPITULO III

### TECNOLOGIAS DE CONTROLE DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Pensar as tecnologias de controle e subalternização das manifestações da diferença, sobretudo, no que toca aos mecanismos disciplinares envolve uma construção analítica que permita compreender os discursos ditos, não ditos e aqueles que ainda tem por se dizer. Nesse desafio, a obra de Foucault se configura não apenas como um suporte teórico, mas como uma obra que orienta toda a construção desta narrativa. Pois é a partir de suas contribuições, de forma mais ampla, que procuro evidenciar como a escola se configura como um dispositivo da sociedade de controle.

#### **4.1 Os desafios da pesquisa**

Desenvolver o processo de investigação desta pesquisa se configurou como um exercício árduo, desafiador e prazeroso, pois me proporcionou momentos de fraturas e reconfigurações teóricas, políticas e, sobretudo, subjetivas. Um dos maiores desafios foi apreender as dinâmicas de controle a partir de uma perspectiva sociológica, haja vista que a minha formação não é na área de Ciências Sociais. Porém, acredito que este ponto foi o que me incentivou aceitar o desafio de mostrar que é possível enveredar por outras áreas do conhecimento, reforçando as dinâmicas da transdisciplinariedade, atuando num exercício de investigação que ultrapassa as fronteiras demarcadas por áreas específicas.

No que toca à investigação no campo de pesquisa, inicialmente, todos os fatos pareciam relevantes, especificamente, nas primeiras duas semanas, mas esta percepção me deixou perdido num universo enorme de múltiplas dimensões que é a escola e, dessa forma, mesmo mantendo a pesquisa em andamento, senti a necessidade de voltar ao projeto original, analisar seus objetivos e construção teórica e, deste modo, continuei a pesquisa, agora com um olhar seletivo, observando a partir de um interesse específico. Nesse caso, meu interesse era claro: perceber como os discursos produzem os sujeitos através de pedagogias de controle, situando os mesmos como elementos que produzem

verdades a partir do exercício de poder e, como esses atuam produzindo sujeitos normais e abjetos.

Quando falo de sujeitos normais e abjetos, a dicotomia integra meu discurso, que como os demais se configura como uma produção, situada a partir de uma perspectiva específica, nesse caso, a partir de uma concepção que pretende tensionar as lógicas de controle socialmente instituídas. No entanto, quando falo normais e abjetos, percebam que estou usando o plural, nesse caso, dialogo com Silva (2011), para quem os elementos gramaticais e linguísticos nos ajudam na construção semântica do discurso, evitando que precisemos repetir tudo o que se constitui como exterior as afirmações que utilizamos em nossas falas. Gostaria de situar que, quando falo normais e abjetos, não me refiro apenas a números de sujeitos, mas nas múltiplas configurações estabelecidas por eles, pois os normais não constituem uma unidade rígida, mas um conjunto, com características macro, mas com dimensões micro que os diferenciam. Esta mesma lógica também pode ser utilizada para pensar os sujeitos marcados pelas dinâmicas que dão suporte as estratégias de controle que resvalam na construção da abjeção.

Nesse sentido, evidencio que os discursos se configuram como elementos centrais para a construção desta análise, sendo, portanto, um elemento que perpassa a elaboração argumentativa que pretendo desenvolver para problematizar as tecnologias de controle operacionalizadas no âmbito da EMEF Estanislau Eloy. Nessa perspectiva, estabeleço um diálogo com a obra de Foucault (1996), para quem os discursos são construções sociais e culturais, dotados de princípios que os constroem e dão suporte, garantindo a sua disseminação. Nesse sentido, os discursos estão articulados a bases epistemológicas que reificam as dinâmicas de controle dos sujeitos, produzindo verdades sobre os mesmos, num processo constante de produção e redefinição. Destarte, esses discursos produzem as fronteiras através de disciplinas, selecionando aqueles sujeitos que estão na ordem do discurso e, desta forma, podem ser ouvidos, daqueles que não estão dentro desse ciclo. Sendo assim, a verdade apresentada pelos discursos pode ser apenas uma espécie de ‘pacto’ estabelecido entre os sujeitos a partir de construções sociais e culturais estabelecidas.

No que tange à discussão sobre os marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades, comprehendo os mesmos como construções sociais e culturais, a partir das contribuições de Louro (2012). Desse modo, utilizarei os mesmos como

produções discursivas que estão imbricados pelas dinâmicas de subalternização e controle social, situando estes como categorias para pensar como os sujeitos são produzidos pelos discursos e como eles são controlados e, ao mesmo tempo, desenvolvem estratégias de resistência.

Em relação à categoria gênero, estabeleço um diálogo com Butler (2003), para quem o gênero além de uma construção social, se configura como uma espécie de representação, tendo em vista que trata-se de um processo performativo, no qual, a partir de fatores sociais e culturais, os sujeitos são chamados a assumir uma posição marcada pelo binário. A referida autora chama a atenção para pensarmos como o gênero não é uma categoria isolada, mas atravessada por interconexões estabelecidas com marcadores de raça, classe, sexualidades que desenham uma gama de dinâmicas de subordinação, dentro de um processo mais amplo de subalternização das manifestações da diferença.

Acredito que seja profícuo fazer uma diferenciação entre gênero e sexo, tendo como objetivo oferecer maior compreensão sobre a discussão apresentada. Sendo assim, Butler (2003, p.24) afirma que,

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende 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 quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.

Ao pensar sobre gênero, sexualidades e dinâmicas de subordinação, me remete a heteronormatividade, a qual será pensada como uma construção social, tendo em vista que esta possui uma gama de estratégias de controle. Nessa perspectiva, a heteronormatividade orienta as práticas socialmente legitimadas, como adverte Miskolci (2012), ao situar que a mesma está ancorada no modelo heterossexual, reprodutivo e familiar. Mas para este trabalho, gostaria de pensar que, mesmo exercendo um controle social sobre os padrões estabelecidos através das identidades de gênero se sexualidades dos sujeitos a partir de dicotomia, estes sujeitos possuem a capacidade de borrar essas fronteiras estabelecidas, desafiando a mesma a redefinir suas tecnologias de dominação, assim como atualizar seus mecanismos de controle. Contudo, não estou afirmando que a

heteronormatividade não seja um mecanismo de controle que atua para manter os valores sociais hegemônicos.

Desse modo, utilizo a heteronormatividade como um elemento de análise que permite o exercício da produção de corpos e subjetividades normalizados, ao mesmo tempo em que investe contra aqueles e aquelas que tensionam as fronteiras do binário, imprimindo sobre os mesmos um grau de ‘punição’ social e cultura, além de subjetivas.

De forma didática, acredito que seja relevante apresentar três conceitos importantes, utilizados em textos que procuram problematizar as questões de gênero e sexualidades, porém que podem causar dúvidas, uma vez que são utilizados, algumas vezes, sem rigor teórico, tão pouco contextualização histórica. Trata-se dos conceitos de *heterossexismo*, *heterossexualidade compulsória* e *heteronormatividade*. Nas palavras de Miskolci (2012, p 43-44),

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais. Um exemplo de heterossexismo está nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega a invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres. A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterosexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violência simbólica e física dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em outras palavras, heterossexismo, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade são três conceitos importantes que nos auxiliam a compreender a hegemonia cultural, hétero em diferentes dimensões.

A partir dessas discussões, no que se refere ao espaço de investigação, percebo a escola como um dispositivo normativo, dotado de múltiplas estratégias de produção de sujeitos normalizados, utilizando-se das manifestações da diferença para situar a comunidade escolar dentro dos padrões aceitáveis socialmente. De tal modo, percebo que os valores morais instituídos produzem os discursos na instituição, assim como os sujeitos que lá atuam. Portanto, quando for tratar da atuação dos membros do corpo docente, direção e demais funcionários da escola, estarei situando os mesmos dentro do funcionamento da engrenagem institucional, não fazendo avaliação das suas atribuições

enquanto funcionários da escola, tão pouco atribuindo juízo de valor ao exercício profissional dos mesmos.

No que toca aos personagens que se seguirão na construção desta narrativa, os nomes apresentados serão fictícios, objetivando preservar suas identidades e assegurar os princípios éticos que orientam esta pesquisa, segundo as orientações do comitê de ética em pesquisa científica que envolve seres humanos. Especificamente, o Comitê da Ética da Universidade Federal da Paraíba, instituição onde esta pesquisa encontra-se vinculada.

#### **4.2 A arquitetura e suas tecnologias de controle na escola**

Embora possa parecer um item desinteressado, a construção arquitetônica dos prédios das instituições diz muitos sobre os valores sociais incutidos nas funções sociais desempenhadas pelas mesmas. Nas escolas, este item marca a distribuição dos sujeitos dentro daquele espaço, os locais de acesso e as tecnologias de controle que governam as ações dos sujeitos que compõem aquele universo.

O projeto arquitetônico original da EMEF Estanislau Eloy revela como esta escola foi pensada dentro de padrões rígidos de controle, tendo em vista a posição das salas de aulas de aula, dos portões, banheiros, cantina e pátio de recreação. A escola conta com dois portões de acesso, o principal que fornece a entrada de alunos, professores e demais funcionários e um lateral que dá acesso aos materiais de limpeza e gêneros alimentícios. O principal fica próximo da secretaria e direção da escola, que conta com uma grande janela que fica voltada para este, logo, a equipe pedagógica tem um controle direto da entrada e saída de todos naquele espaço. Embora, no momento da pesquisa, o portão principal estivesse impossibilitado de ser usado, uma vez que a escola estava passando por um processo de reforma, fica evidente a posição do portão e sua função desempenhada pela arquitetura na estrutura escolar.

Outra referência importante é a posição da porta da secretaria, local onde fica localizada a sala da direção da escola. Esta porta dá acesso ao pátio, e, desta forma, as salas de aulas, tendo em vista que as portas são todas voltadas para o pátio, exceto as portas de três novas salas que foram construídas durante uma ampliação da estrutura física da escola. Dessa forma, percebo uma espécie de panóptico, pois durante todo o

tempo tem-se a sensação de vigilância, como adverte Foucault (1987) ao fazer a análise sobre os mecanismos disciplinares. A noção de vigilância não é falada de forma ampla, mas é percebida, inclusive pelos professores/as. Uma vez que é possível perceber facilmente pelos olhares dos/as alunos/as que eles se sentem vigiados, ao sair das salas de aula, os mesmos olham levemente para a porta da secretaria, buscando certificar-se que não existe nenhum membro da coordenação pedagógica ou direção observando-os.

A vigilância é constante naquele espaço, sendo perpassada por múltiplos vetores. Ao mesmo tempo em que os professores e as professoras exercem coerção sobre os alunos/as no domínio das salas de aula, desenvolvendo estratégias para conseguir imprimir uma posição de superioridade e hierarquia, também estão enredados/as por rizomas de controle mais amplos, sobretudo, aqueles exercido pela direção da escola.

No terceiro mês em que estava na escola, momento em que me encontrava finalizando a pesquisa de campo, acompanhando uma turma de 8º ano do turno da tarde, o professor Allef encontrava-se copiando conteúdo no quadro, quando alguns alunos pediram para tomar água. Por sua vez, o professor responde que não permitirá, pois o diretor iria questionar a sua postura, haja vista que da sala dele era possível ver quem entrava e saía das salas e, depois das aulas ele seria chamado atenção, portanto, os alunos não iriam sair. Percebo que o poder é exercido pelo professor em relação aos alunos, mas ao mesmo tempo atravessado pelos mecanismos de controle institucional da direção, ou seja, um exercício marcado pela hierarquia. Porém, percebo um fato interessante, que na minha leitura, a partir da obra de Foucault (2008 B), se configura como uma estratégia de resistência. Passados alguns minutos, os alunos não conseguiram aceitar a negativa do professor e, iniciaram uma conversa, ao mesmo tempo em que, caminhavam pela sala, tornando o ambiente extremamente agitado, impossibilitando que a aula pudesse ser desenvolvida, sendo assim, o professor, ao perceber esta dinâmica, permite que os mesmos saiam. Nesse caso, a permissão não é algo marcado pela concessão, mas resultado de resistência frente ao exercício de poder do docente em relação aos alunos.

Em relação às salas de aulas, é possível perceber que existem aberturas nas paredes que dão acesso ao pátio da escola, estas auxiliam na entrada de ar nas salas, porém percebo que além desta função, contribui para exercer controle, tendo em vista

que as salas possuem janelas, que dão vazão ampla a entrada de ar no recinto. A imagem a seguir oferece ilustração da abertura mencionada.

**Figura 1: Parede lateral das salas a escola**



Fonte: Sales (2019)

A imagem acima apresenta a parede de uma das salas da escola, na qual temos uma abertura que fica a aproximadamente 1,60 metros de altura, o que permite a observação feita da área exterior das salas, mesmo enquanto as portas estão fechadas. Desta forma, percebo que as mesmas podem ser compreendidas como mecanismo de controle, uma vez que mesmo não sendo utilizada de forma efetiva (Enquanto estava na escola), a sensação de vigilância é suficiente para garantir a manutenção da ordem, dentro de padrões rígidos e hierárquicos, especificamente, em relação à atuação dos professores.

#### **4.2.1 A diferença vai à escola, mas os espaços são binários**

No que tange às relações estabelecidas sobre a ocupação do espaço da escola, a mesma possui uma construção arquitetônica que situa a divisão binária no tocante as questões de gênero. A distribuição dos corpos é pensada de forma que reitera os

estereótipos que situam os espaços destinados ao feminino e masculino, sobretudo, caracterizando-os de modo a situar as representações construídas sobre os gêneros binários.

Na escola, percebo que os banheiros, além de apresentarem uma divisão binária, o que é característico de outras instituições, possuem características exteriores que reproduzem os valores morais dicotômicos e suas hierarquias em relação às dinâmicas de controle baseada em dois polos fixos e assimétricos, a partir de uma divisão binária de gênero.

**Figura 2: Banheiro feminino da escola**



Fonte: Sales (2019)

**Figura 3: Banheiro masculino da escola**



Fonte: Sales (2019)

É possível perceber que existem diferenças facilmente perceptíveis em relação à construção da arquitetura, cores e distribuição dos corpos nestes espaços. A primeira imagem é do banheiro feminino da escola, este fica localizado a poucos metros da direção da escola, o que me faz perceber que o controle sobre o feminino precisa ser mais efetivo, num esforço para proporcionar o reforço aos discursos socialmente legitimados, sobretudo no que diz respeito à manutenção das lógicas de dominação sobre os corpos femininos.

Por outro lado, percebe-se a distribuição das cores, utilização de plantas e, especificamente, um espaço menor e fechado, o que reitera as lógicas de subalternização do feminino, situando-o como um espaço marcado pela delicadeza e pelo controle efetivo dos seus corpos, dentro de estruturas fechadas que reifiquem as lógicas de dominação.

Entretanto na segunda imagem temos o banheiro masculino, que além de manter a cor padrão da escola, não apresenta paredes que fechem o acesso ao mesmo. Além de contar com uma ampliação de mais dois banheiros que ficam em outro espaço. Ou seja, os meninos possuem mais espaços, além de poder ficar num espaço mais afastado, o que lhes proporciona uma maior liberdade na estrutura da escola.

Tais questões, me remetem às problematizações de Colling (2013), haja vista que as contribuições do referido autor contribuem para pensar que a construção da arquitetura física das instituições remetem aos valores estabelecidos em nossa sociedade. Deste modo, percebo que a distribuição dos corpos a partir de uma divisão binária, que reifica os valores sociais estabelecidos, faz da escola um dispositivo central na reprodução de dicotomias que reforçam as identidades socialmente legitimadas e situam a diferença dentro de dinâmicas de subalternização, sendo os marcadores de gênero, raça e sexualidades acionados na construção desses complexos de engenharia social.

Ainda sobre a ocupação do espaço da escola, nas primeiras semanas de atividade de campo, durante o intervalo, percebi a necessidade de observar um espaço que fica um pouco mais isolado, a cantina da escola. Ao me dirigir para este local percebi que havia um deslocamento de meninas para um lado e meninos para o outro, formando assim duas filas. As meninas formavam uma fila com uma curvatura menor, ocupando um menor espaço, enquanto os meninos ocupavam um espaço maior. Dinâmica que

observei durante alguns dias e que se manteve até o final da pesquisa. Além de ter uma fila maior dentro do espaço, os meninos ficam lanchando ainda dentro da área fechada.

Observando tal dinâmica, encontrei uma turma formada por cinco alunas e um aluno do 9º ano. Por se tratar de estudantes que tinham estabelecido um diálogo anteriormente, perguntei-lhes sobre o fardamento novo, assim como, também, sobre o fato deles não estarem na fila para receber o lanche. Eles prontamente afirmaram que não lancham todos os dias. Então indaguei-lhes sobre a distribuição dos estudantes em duas filas, uma para meninos e outra para meninas, numa perspectiva de perceber se sabiam o porquê daquela forma de organização.

Eles responderam que não sabiam, mas que sempre foi daquela forma. Perguntei o que ele/as achavam daquela dinâmica. Todos justificaram que acham melhor porque os meninos empurram muito. O menino que faz parte do grupo concorda com tudo o que os membros demais do grupo falaram.

Perguntei se eles não gostariam de ficar na mesma fila enquanto esperavam o lanche. Os mesmos responderam que gostariam, no entanto, reforçaram que “Os meninos são bagunceiros, empurram muito” e por isso não percebem problemas na forma como vem sendo feita a divisão.

Percebo que a ocupação do espaço da escola reproduz as construções sociais e culturais hegemônicas, inclusive, incute nas subjetividades dos sujeitos os espaços delegados a cada um deles. As meninas devem se conformar com o espaço menor, subalterno, porque as construções sociais reificam tais valores, ao ponto de conformar a sua reprodução sem questionamentos as lógicas de dominação. Nesse sentido, comprehendo a partir das contribuições de Miskolci (2012), que as normas sociais se impõem aos sujeitos, mesmo sobre aqueles que não reforçam os valores instituídos. Destarte, a produção dos sujeitos é estabelecida de forma coletiva, sendo a escola um dispositivo biopolítico nas palavras de Foucault, estratégico nesse complexo. Uma importante engrenagem desse processo de dominação social, posicionada estrategicamente para reforçar e incutir os valores estabelecidos na dimensão social a partir de discursos normalizadores.

No que tange à ocupação do espaço da escola, a distribuição dos sujeitos segue um polaridade fixa e assimétrica, em que os marcadores sociais da diferença de raça e,

sobretudo, gênero e sexualidades são acionados para definir os sujeitos que podem caminhar por todos os espaços.

Nesse sentido, acompanhando o intervalo da escola, percebo que os garotos mais robustos formam grupos, comandando o espaço, caminhando juntamente com garotos menores. Estes grupos utilizam todo espaço do pátio, além de entrar em todas as salas de aula, divertindo-se em ridicularizar os garotos afeminados, ou investir contra as meninas, pegando o lanche das mesmas.

Enquanto, acompanhava uma turma do 7º ano do turno da manhã, durante o intervalo percebo que dois garotos da turma ficaram na sala, sentados conversando, nem saíram para comprar lanche. Eu comecei uma conversa com eles, perguntando sobre porque eles não saiam da sala. Um deles me respondeu que tinha preguiça, enquanto o outro relatou que os meninos ficam bagunçando, correndo e poderiam bater neles. No entanto, ao terminar a conversa com eles, fui até a porta da sala, neste momento vi um aluno do 7º ano A forçando um garoto menor dançar com ele, num esforço para situar o garoto com um polo inferior por ser mais frágil. Ao perceber a minha presença o garoto do 7º ano A soltou o outro, desfazendo a dança que se traduzia numa performance que remetia a práticas sexuais, pois ele tentava esfregar seu corpo no garoto menor, sobretudo as pernas, coxas.

Retorno a sala, passados alguns minutos, percebo que o mesmo garoto estava fazendo algo similar, agora com outro colega da sala, desenvolvendo a mesma performance carregada de sensualidade e sexualidade. O garoto não conseguia se desvencilhar, pois era muito menor fisicamente, assim como o do relato anterior.

Essas questões, não se configuram como fatos isolados, pois é possível perceber que existe um corredor que oferece acesso ao banheiro masculino, assim como a duas salas de aula, que abriga duas turmas do 9º ano. Os meninos, sobretudo, os mais robustos formam uma espécie de corredor humano, no qual utilizam-se do espaço para desenvolver práticas de violência físicas contra os garotos afeminados que precisam utilizar aquele espaço para ter acesso ao banheiro, agarrando-os, especificamente, os menores ou deferindo contra eles ofensas pessoais.

A partir dessas configurações, evidencia-se que o espaço da escola é marcado por técnicas e discursos que chamam os sujeitos a assumir uma postura

heteronormativa, sob pena de sofrer violências. Nesse sentido, a norma se impõe a todos de forma efetiva, imprimindo sobre os sujeitos de forma violenta, inclusive sobre aqueles que a reforçam. Como analisa Miskolci (2012), é possível perceber os efeitos da norma sobre os sujeitos, ao ponto de transformar sujeitos que demonstram dinâmicas afetivas em sujeitos violentos, que tratam mal as mulheres e se divertem em ridicularizar “bichas”.

No que tange às configurações estabelecidas no âmbito da escola enquanto instituição, Foucault (2008 A) afirma que os discursos que aparecem numa instituição são efeitos de um conjunto de forças reais que reafirmam sua legitimização, dentro de relações sociais. Sendo a população uma importante engrenagem desse processo, tendo em vista que há um conjunto de técnicas direcionadas a ela na busca de imprimir certo efeito para que a mesma haja desta ou daquela forma socialmente sancionada. Dentro dos processos de normalização disciplinar, percebe-se que a norma cria dispositivos que as gerenciam, contribuindo para a sua fixação. Assim, é possível evidenciar que alguns desses dispositivos se configuram como instituições que compõem o aparato do Estado, que operacionaliza as políticas de normalização governamental, tendo como pano de fundo a gerência dos desejos, formatando-os.

#### **4.3 As técnicas de controle sobre os marcadores sociais da diferença em sala de aula**

As técnicas de controle da diferença na escola, em alguns momentos, se apresentam de forma sutil, embora situem a diferença, sobretudo, em relação aos marcadores de gênero e sexualidades. Durante o processo de investigação foi evidenciado os mecanismos de subordinação e recrudescimento de valores morais socialmente instituídos, tendo como pano de fundo valores cristãos.

Na primeira semana de atividades de campo, acompanhei uma aula de história na sala do 9º ano. A aula inicia-se com a fala da professora Kelly, pedindo aos alunos/as para guardarem o lanche, tendo em vista que as regras da escola não permitem comer em sala de aula. A docente ainda indaga-os se não tiveram acesso às regras. O aluno Walter, garoto negro, de traços afeminados, não consegue aceitar as regras e conversa

durante a aula num esforço para chamar atenção da professora, juntamente com suas colegas.

No final da segunda aula, Walter se envolve numa contenda com algumas colegas, num jogo de tapas e pequenos insultos. A interação entre Walter e suas colegas ocorreu durante uma atividade em dupla feita em sala, a qual Walter insistiu em fazer com suas colegas, as mesmas com quem ele começou a troca de agressões físicas e verbais, numa espécie de brincadeira. A interação dos estudantes continua e nota-se que a professora percebeu, mas não se posicionou inicialmente, porém após alguns minutos a professora interveio chamando atenção apenas de Walter, não de suas colegas que também estavam envolvidas na contenda em sala. Walter argumentou que as meninas também estavam envolvidas, mas a professora justificou que tinha visto apenas ele provocando confusão.

O fato narrado me fez refletir sobre alguns elementos possíveis que contribuíram para a atitude da professora, tentando perceber as relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos. Um desses elementos foi a questão da raça, pois Walter é negro, cabelos encaracolados, além de apresentar características de menino afeminado. Por outro lado, a professora é evangélica praticante e muito presente nas atividades de sua igreja. Questões como essa me fazem pensar o seguinte: até que ponto os valores atravessam as instituições e são direcionados por elas ao conjunto da população? Nesse sentido, recorro a Foucault (2008 A), que afirma que a população é o foco da análise, tendo em vista que há um conjunto de técnica a ela direcionado, objetivando imprimir certo efeito para que esta desenvolva suas ações a partir da norma socialmente sancionada.

Percebo que a diferença representada pelo aluno Walter resvala em valores pautados numa lógica de controle dos corpos, a qual ele escapa, sobretudo, no domínio da sexualidade e, portanto, se configura como um desviante em relação aos padrões normativos e que, no máximo, pode ser tolerado, mas, poderá em qualquer momento oportuno ser penalizado.

Na quarta semana na escola, estava acompanhando uma sala de 7º ano do turno manhã. Durante o intervalo, percebo que dois estudantes do 6º ano adentram a sala, trata-se do aluno Victor, juntamente com um colega. Daniel, estudante da turma, garoto afeminado, branco, imediatamente vai ao encontro deles, acusando Victor que está envolvido num processo de interação com uma de suas colegas, propagando fofocas

sobre ela. O mesmo afirma que não encontra-se envolvido em tais dinâmicas, porém, após Daniel afirmar categoricamente as questões que estava apresentando, Victor reage falando a seguinte frase: “Eu não falei nada, viado safado”. Daniel ao ouvir a fala do colega se afasta e os dois garotos se retiram para o pátio.

Posteriormente, inicia-se a aula, da disciplina de Língua Portuguesa e o professor responsável trabalha um texto sobre primeiro beijo, pedindo que os estudantes da sala leiam as estrofes. Daniel lê a primeira estrofe e o professor pede que outra pessoa leia a segunda, afirmado que a segunda pessoa deve ter voz de homem, corrigindo posteriormente, “de outro homem”. Marcelo, aluno da turma fala para Daniel, afirmado que o professor está falando que ele é homem e Daniel reage dizendo que está sofrendo preconceito e que precisa ser a mais feminina da sala. Perguntado pelo mesmo colega sobre com quem foi o seu primeiro beijo, especificamente, sobre o gênero da pessoa, Daniel responde: “Não é da sua conta, foi com meu ficante, foi com homem, pois eu não iria beijar a sebosa de uma mulher.” O professor, ao ouvir as falas dos garotos, simplesmente seguiu a aula, pedindo para que outra pessoa continuasse a leitura do texto. Vale salientar que os garotos não apresentaram uma interação discreta, mas um processo no qual todas as pessoas que estivessem na sala pudesse perceber, portanto, o docente, da mesma forma que os demais alunos tiveram acesso ao diálogo, porém o professor não desenvolveu nenhum processo de problematização sobre tais questões.

Percebiam que o do poder transita entre os sujeitos, sendo exercido por eles como analisa Foucault (2008 B), para quem o poder se configura como uma gama de elementos e técnicas que se configuram como um rizoma que enredam os sujeitos. Nessa perspectiva, comprehendo que afirmação da sexualidade de Daniel passa pelo crivo da relação estabelecida com seus interlocutores, uma vez que na relação estabelecida com a turma o mesmo assume claramente uma configuração identitária que não segue o *script* marcado pela configuração imposta pela dicotomia, que se espalha como mecanismos de controle normativo. Entretanto, quando interage com outros sujeitos, a exemplo de Victor, que possuem um perfil que reforça hegemonia estabelecida pelos discursos normalizadores, este sofre uma investida das lógicas de dominação, ao ponto de retirar-se sem afirmar-se a partir de uma sexualidade que destoa dos padrões estabelecidos.

Um elemento que ganha relevo é o lugar de fala e as tecnologias de controle que enredam os sujeitos ao ponto de não se perceberem como marcados pelas dinâmicas de subordinação. Estas questões são relevantes para pensar como as lógicas de dominação são impostas, de tal forma, que encobrem todo o seu arcabouço discursivo e epistemológico, como afirma Gosfoguel (2008), tendo em vista que os sujeitos marcados pelas dinâmicas de subordinação, necessariamente, não falam desse lugar subalterno, mas reiteram os discursos que os situam nessa posição de subalternidade e abjeção.

Desta forma, a partir da fala de Daniel ao se referir às mulheres, apreendo um grau de misoginia, que situa as mulheres dentro de uma posição hierárquica inferior, ao mesmo tempo em que enaltecer a polarização marcada pela superioridade masculina. Por outra ótica, percebo que, embora seja um sujeito marcado por uma sexualidade desviante em relação à norma estabelecida, Daniel não se percebe como tal, nesse caso específico, pois é tomado por uma concepção que torna invisível as dinâmicas que os subordina, aproximando-o do gênero que ele está situando como inferior.

Nessa perspectiva, penso nas contribuições de Louro (2012), para compreender as configurações estabelecidas através de polaridades fixas e assimétricas, onde hegemonia é marcada pelos discursos que situam a superioridade como representada pelo homem, branco, heterossexual, sendo os demais sujeitos marcados pelas dinâmicas de gênero, raça e sexualidades e, por conseguinte, marcados pelas tecnologias de subordinação. Portanto, a grosso modo, Daniel integra o polo inferior, juntamente com as mulheres, porém ele não percebe esta posição que ocupa dentro dos elementos discursivos que produzem as hierarquias social e culturalmente.

Passados alguns dias da pesquisa, Daniel se envolveu numa contenda com Mariana, aluna do 9º ano do turno da manhã, após do término das aulas. A discussão não foi acompanhada por mim, mas tive acesso ao episódio ocorrido através de conversas com alunos, professores e pelas redes sociais. O aluno em questão agrediu fisicamente a adolescente mencionada, as imagens foram filmadas e compartilhadas nas redes sociais por milhares de pessoas, sendo inclusive, noticiado nos telejornais locais. Um fato que me chamou atenção foi à repercussão dada à sexualidade de Daniel, pois era visível o apelo a este fator sempre carregado de manifestação de ódio por muitas

pessoas, sobretudo, por homens que afirmavam que iriam o espancar e alguns o ameaçavam de morte.

A agressão em si, na minha percepção, não foi o foco da questão, mas a sexualidade do jovem envolvido, uma vez que trata-se de um garoto que não segue as normas estabelecida pela hetenormatividade, o que segundo Miskolci (2012) se impõe sobre os sujeitos, estabelecendo as fronteiras da sexualidade dentro de uma perspectiva dicotômica. Daniel não sofria ameaça apenas fora da escola, mas dentro dela, pois alguns alunos afirmavam que iria espancá-lo, embora os professores argumentassem que não o fizessem.

Ao retomar às atividades de pesquisa na semana seguinte, iniciei as atividades de acompanhamento da turma da aluna que havia sofrido a agressão, sendo que a mesma não veio à escola na segunda feira pela manhã. A turma fala pouco sobre o tema, até iniciar a aula da professora Débora, que leciona a disciplina de Ciências. Ao iniciar a aula, a professora comenta sobre as questões referentes à contenda da semana anterior, explicando que para os estudantes envolvidos que não foi algo tão ruim, haja vista que estes já estão habituados a essas questões conflituosas, porém, segundo ela, foi péssimo para a professora Danda, que teve sua imagem divulgada. Na oportunidade ela solicita que todos que estivessem com o material em seus celulares apagassesem, por entender que a divulgação se configurava em um crime.

Débora também afirma que obteve algumas informações referentes ao comportamento da aluna, sugerindo que a mesma havia tecido alguns comentários sobre a sexualidade de Daniel e que tais questões não deveriam ganhar dimensões públicas, pois não se sabe como as subjetividades dos sujeitos se constituem. Em sua fala, a professora argumenta que antigamente se admitia que se usassem termos pejorativos, embora a sexualidade não fosse algo de domínio público, e que na atualidade essas questões não devem ser tratadas de tal forma, utilizando o argumento de que as pessoas possuem liberdades para escolherem como desenvolver suas sexualidades sem interferência externa.

A fala de Débora situa e reitera a compreensão de que a sexualidade integra um espaço íntimo, afirmando que tais questões não passam pelo domínio dos processos de socialização, sobretudo de interação social. Entretanto, comprehende-se que os discursos sobre os marcadores sociais da diferença, entre os quais encontra-se a sexualidade faz

parte de um complexo que enreda os sujeitos, produzindo as suas formas de pensar, sentir e situar-se no tempo e no espaço. Portanto, o discurso reiterado pela professora faz parte de estratégias de subordinação da diferença. Por outro lado, percebo, a partir das questões apontadas por Miskolci (2009) para quem o domínio íntimo se configura como um espaço marcado pelo controle efetivo das dinâmicas de socialização, espaço em que o poder atua fortemente na construção de um aparato que assegure a construção social estabelecida.

#### **4.3.1 Qual religião entra na escola?**

Os valores morais atravessam as instituições, porém vale salientar o processo de interligação estabelecido entre elas. Nesse sentido, gostaria de pensar como os valores cristãos estão arraigados na construção dos processos de socialização estabelecidos no âmbito da escola, sendo assim, acredito que seja profícuo situar a concepção de socialização a qual estou ancorado para pensar estas questões. Para tanto, utilizo a concepção de Berger (1986), para quem socialização se configura como um processo de internalização de regras. Nesse sentido, apresento algumas questões que remetem às formas de socialização apresentadas pela escola, sobretudo em relação à difusão de valores cristãos que resvalam na constituição de discursos que produzem as dinâmicas de controle dos corpos e suas configurações no espaço social.

Os valores morais de base cristã adentram a escola e são reforçados por ela, sendo travestidos de argumentos juntamente com os conteúdos das disciplinas ofertadas, reforçando assim os mecanismos de controle sobre os corpos. Particularmente a professora Danda, anteriormente mencionada inicia as suas aulas com uma oração, após organizar a sala colocando as carteiras distribuídas em filas rígidas, o que remete as tecnologias disciplinares analisadas por Foucault (1987), para quem a distribuição dos estudantes em sala de aula segue uma lógica que ofereça certo grau de controle dos professores em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos e alunas.

Enquanto estava acompanhando uma turma do 6º ano do turno da manhã, a professora Danda inicia a aula com uma leitura de um texto que está na capa de um caderno, que tinha as seguintes palavras: *Alegria, Esperança e Fé*. Percebo que a

professora deu ênfase à palavra fé, afirmando-a como algo fundamental para a vida de todos.

A aula segue e a professora inicia o exercício partindo de conteúdos ministrados anteriormente. Neste momento, alguns alunos falam para ela que não estavam com o livro, porque haviam deixado em casa. A professora adverte que eles receberam o material, portanto, deveriam tê-lo em mãos. Nesse momento, dois garotos pedem para ir buscar livros num local que fica próximo a sala dos professores, pois a escola ainda não conta com uma biblioteca organizada em sua estrutura, haja vista o processo de reforma que vem passando. Ao ouvir o pedido, a professora fala que vai perdoar desta vez, “porque afinal estamos vivenciando a Quaresma, tempo de exercitarmos o perdão.”

Nesse contexto percebo a construção discursiva vinculada a valores religiosos cristãos que situam os mesmos como algo que deve reger os comportamentos dos sujeitos. Dessa forma, comprehendo que os valores socialmente construídos e reverberados pelas instituições compõem um conjunto de discursos que objetivam controlar os sujeitos e definir as configurações estabelecidas pelos mesmos. Nesse caso, a escola funciona como um dispositivo, que integra os mecanismos de produção de corpos e subjetividades normalizados e abjetificados.

Tais questões remetem às contribuições de Silva (2011), tendo em vista que o mesmo afirma que na escola os valores morais ultrapassam os conteúdos dos livros e das aulas, sendo perpassados pelos discursos que produzem as identidades socialmente legitimadas, enquanto investe na produção da diferença a partir de uma lógica relacional. As contribuições de Silva são profícias para se perceber as questões que perpassam a escola são inerentes aos processos de socialização, sendo a escola um dos mecanismos disciplinares, por excelência, socialmente posicionados para incutir nos sujeitos a internalização de normas e, sobretudo, reformar os discursos que produzem sujeitos normalizados, através da exposição daqueles que se afastam dos códigos morais vigentes.

Outro fato relevante para pensar como os valores morais são reiterados pelos discursos que integram o universo da escola correu na aula da professora Karlla, na disciplina de Língua Portuguesa, numa turma de 8º ano do turno manhã.

A aula começa com a professora discutindo o conteúdo sobre as questões de opinião e argumento. Para exemplificar a professora presenta um tema polêmico, no caso a redução da maior idade penal. A mesma pergunta quantos anos os/as alunos/as têm: a partir de 12 anos, depois 13 e por fim alguns com 14 anos, pedindo que eles/as levantem a mão de acordo com o número que ela estava pronunciando. A professora afirma que a turma sabe que para cada causa há uma consequência; que para cada ação há uma reação, que não se pode agredir uma pessoa fisicamente ou matar. Nesse sentido, a professora afirma que se os alunos e alunas não têm 16 anos e tem clareza destas questões, então dizer que uma pessoa de 16 anos não tem noção clara do que está fazendo é um pouco contraditório, afirmado que tem-se que provar com bons argumentos as afirmações que se apresenta. Posteriormente a mesma afirma para a turma que além de sua opinião ela utilizou uma boa argumentação, portanto, dentro de uma construção argumentativa pressupõe o debate de ideias.

Posteriormente, a referida professora utiliza o tema do aborto, afirmado que muitas pessoas poderiam dizer que são contra, mas isso é apenas opinião. No entanto, no momento em que se apoia num bom argumento como: “Sou contra porque acredito que a vida começa no momento da concepção.” Trata-se não mais de uma opinião, mas se uma afirmação construída através que argumentos sólidos, que se configura como algo referencial.

É interessante perceber que tais valores morais vão sendo misturados ao conteúdo formal dos livros, reforçando aspectos que os mesmos não tenham apresentado. Nessa perspectiva, Vencato (2014) aponta que os discursos transmitidos na escola integram uma gama de aspectos que reformam os valores estabelecidos. A autora chama a atenção para a necessidade de pensar outro modelo de escola, que perceba o seu papel dentro das configurações sociais e estabeleça um diálogo efetivo com as manifestações da diferença.

Percebiam que a questão do aborto é um tema que resvala diretamente no controle dos corpos femininos, a partir de valores morais que alimentam o recrudescimento fundamentalista religioso de base cristã. Tais valores são reforçados através das instituições, entre as quais a escola é uma das principais, pois é através da escola que a dinâmica de socialização se inicia após a desenvolvida no espaço familiar. Portanto, a escola se constitui na instituição que garantirá a manutenção dos valores

estabelecidos a partir de uma pedagogia de controle, contribuindo dessa forma para a consolidação das normas estabelecidas socialmente.

Nessa perspectiva, como afirma Silva (2011), a escola e o currículo se configuram como dispositivos implicados pelas relações de poder, tendo como referência epistemologias que constroem suas bases a partir de saberes socialmente legitimados. Dessa forma, percebo que o discurso da neutralidade escolar além de ser uma falácia, pode ser traduzido em mecanismo de dominação, apoiado em valores de matriz conservadora. Portanto, quando falamos de escola, devemos pensar que a mesma é um espaço político e nela identidade social é reforçada, enquanto a diferença é rechaçada, quando muito tolerada, mas em regra expelida.

Durante a Semana Santa, a Igreja Católica desenvolveu uma programação especial para os estudantes das escolas das redes públicas e privadas do município de Remígio. A direção da escola foi comunicada e liberou algumas turmas para participares das atividades, dentre elas as turmas dos 8º anos da tarde.

Ao chegar à escola, particularmente na sala do 8º ano F, percebi que os estudantes estavam ansiosos para saber se iriam para a igreja, indagando a professora sobre esta possibilidade. A professora Barbara responde que não foi comunicada até o momento e que caso a turma seja liberada, a Coordenação Pedagógica informará posteriormente, seguindo a sua aula normalmente.

No final da aula a coordenadora pedagógica da escola entra na sala para comunicar que algumas turmas da escola iriam participar de uma cerimônia promovida pela Igreja Católica. Trata-se de uma missa que estava marcada para as 15:00 horas. A mesma fala que os/as alunos/as de denominações evangélicas ficariam na escola que uma professora iria fazer uma oração com estas pessoas.

Percebo forte influência dos valores cristãos ao mesmo tempo em que esconde todas as demais manifestações religiosas. O controle das instituições fica marcado pelo discurso hegemônico que situa uma construção identitária de base cristã e situa as outras matrizes religiosas como subalternas ou inexistente.

Ao sair da sala houve uma breve discussão entre alunos/as que estavam mais à frente. Um garoto afirma que não é católico ou evangélico, o fato de ter afirmado isto gerou toda uma polêmica, tendo em vista que uma colega insistia fortemente em afirmar

que ele precisa se descobrir, pois não dava para ir para a Igreja Católica e Evangélica ao mesmo tempo. A discussão se centrava no binário católico e evangélico, porém sem romper com as bordas dos valores cristãos.

A partir dessa narrativa, o discurso hegemônico centra-se dentro de uma construção social que legitima os discursos socialmente estabelecidos, enquanto relega aqueles sujeitos que, como afirma Foucault (1996), não estão na ordem do discurso ao silenciamento, ou seja, aqueles sujeitos que não tem religião, ou possuem uma matriz religiosa fora dos padrões oficiais. Em particular, as religiões de matrizes africanas sempre são subordinadas às lógicas de participarem de outros cultos, sendo no máximo uma nota de rodapé.

No que se refere aos sujeitos que não possuem um vínculo efetivo com uma religião de base cristã, participando de igrejas diferentes simultaneamente, estes são chamados a assumirem uma postura, pois são considerados perdidos, aqueles que precisam se descobrirem numa fé cristã, haja vista que as demais religiões não possuem uma identidade socialmente estabelecida a partir dos valores hegemônicos na sociedade brasileira.

#### **4.4 Escola e diferença: questões para pensar a percepção dos docentes e gestão escolar**

A partir das contribuições de Foucault (1996), entendo que os discursos são parte importante da construção das normas sociais. Compreendo também que as normas sociais são internalizadas pelos sujeitos através dos processos de socialização. Desse modo, tais discursos produzem os sujeitos a partir das relações sociais e culturais estabelecidas. Nessa perspectiva, objetivo problematizar a percepção dos professores, professoras e gestão escolar em relação à concepção de trabalhar questões de gênero e sexualidades na escola. Assim como perceber como eles entendem essas possibilidades a partir das investidas do projeto Escola Sem Partido e como avaliam os processos de reformas da educação básica, operacionalizado a partir da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, as análises serão construídas a partir das falas dos entrevistados.

As atividades de entrevista foram desenvolvidas no final da pesquisa, sendo participantes duas professoras, de Língua Inglesa e Geografia, respectivamente, um professor de História, assim como o gestor escolar. Os questionamentos foram voltados para a concepção dos mesmos em relação aos marcadores sociais de raça, gênero e sexualidades e sobre a atuação da escola em relação a essas questões. Outros questionamentos que se relacionam com este estudo versaram sobre a atuação do projeto Escola Sem Partido e os projetos de Reforma da Educação Básica, particularmente, no que se refere ao Ensino Fundamental II, pois a escola trabalha exclusivamente com este nível de ensino, na modalidade regular.

O professor Carlos, que leciona a disciplina de História, ao ser questionado sobre *Bullying*, responde que na sua concepção trata-se de toda e qualquer ofensa destinada ao outro, algo que pode ser projetado de forma horizontal ou vertical. A partir dessas respostas, os questionamentos ao docente, voltaram-se às concepções de raça, gênero e sexualidades, e, nessa perspectiva o mesmo responde:

Na minha concepção de gênero e sexualidade hoje, a minha concepção é a seguinte: é a representação que cada um tem de si. Não, hoje eu não posso tá rotulando, a questão biológica como a identidade, mas eu posso admitir a representação que cada um tem de si, como sendo o que eles acham que é. E a raça, a raça nesse sentido aí, a raça não tem muita definição. Com essa questão de gênero e sexualidade não. Opção, opção, nesse sentido do gênero hoje tá muito no pessoal, mas não entra muito a questão de raça, na minha concepção não entra raça. (Maio de 2018. Remígio – PB).

Percebo que a fala do professor apresenta um elemento importante, a questão subjetiva. O apelo ao subjetivo corrobora com os discursos socialmente estabelecidos, sobretudo a partir dos dispositivos que reforçam as lógicas de controle. O apelo ao pessoal, ao subjetivo, integra não apenas a fala do professor Carlos, mas dos demais entrevistados, reforçando a dicotomia construída entre o domínio social e subjetivo. A fala do professor reitera as lógicas de dominação, uma vez que aponta o domínio da representação de si como algo deslocado das relações estabelecidas com o outro de forma relacional. Nesse sentido, Silva (2009) pode ser utilizado para problematizar que as identidades são construções relacionais. São implicadas linguística e politicamente pelas relações de poder, portanto, concepções que pensam representações individuais descoladas das relações sociais, sobretudo, a partir de uma instituição, no caso a escola,

que funciona como um dispositivo da heteronormatividade, reificam valores estabelecidos.

Adensando as questões sobre os marcadores sociais da diferença e suas relações estabelecidas através das manifestações de violência física e verbal a partir do *bullying*, indaguei o docente sobre a possibilidade de existir alguma ligação entre tais questões, recebendo a seguinte resposta do mesmo:

Não, relação direta eu não acho não. Acho que vai ter indireta, porque o bullying eu acho assim, hoje não está ligado à sexualidade e gênero, eu associo o bullying na escola como perca do senso de humanidade. Quanto a gêneros diferentes dentro da sala de aula, na escola, dentro do espaço até se, se admitem, sobrevivem, se admitem, mas bullying no sentido de violência tá mais na perda do senso de humanidade do que a questão do gênero e sexualidade na escola, essa questão da cor da raça. Entendeu? Porque você percebe que existe o bullying dentro da sala de aula, da escola em todos os sentidos, não sentido específico a uma categoria de grupo. Entendeu? Mesmo que possa usar o marcador no discurso, atribuindo a sexualidade e gênero como marcador, mas de fato não. É só discurso. (Maio de 2018. Remígio – PB).

A fala do docente corrobora com os discursos que reforçam a concepção de convivência pacífica entre os sujeitos que compõem o universo da escola, que necessariamente passa pelo crivo da tolerância, reiterando as formas de subordinação das manifestações da diferença enquanto apela para a questão do humanismo. Nessa perspectiva, percebo um processo de contradição entre a fala apresentada e a realidade observada a partir da pesquisa de campo, tendo em vista que durante o processo de acompanhamento da escola fica evidente como as manifestações das diferenças, sobretudo, articuladas aos marcadores de raça, gênero e sexualidades são acionadas em relação às manifestações de violências física e simbólica, como *bullying*. Nessa concepção, o apelo ao humanismo, como destaca Silva (2011), contribui para manter e reforçar as hierarquias produzidas socialmente.

Por outro lado, temos uma afirmação da professora Regina, da disciplina de Geografia. A mesma concebe que existe uma ligação direta entre os marcadores sociais da diferença e as questões do *bullying* na escola, porém afirma que a escola ainda não está preparada para lidar com tais questões de forma efetiva e que algumas vezes reitera as lógicas de dominação socialmente instituídas. A professora relata um caso por ela vivenciado em anos anteriores trabalhando em escolas do município:

Teve ocasião de um aluno meu que ele é homossexual e, além disso, ele tem um certo problema psicológico... chegou a se auto mutilar. Aí eu tive a preocupação de chegar, de conversar. Aquilo ali é porque os machos dele que não fizeram o serviço como deveria Quando na realidade esse aluno já não tem aceitação em casa, a própria família aponta aí como é que fica a cabeça desse aluno? Aí a alternativa causa sérios transtornos no dia a dia que ele não tem como resolver as questões dele, pelo fato de condições financeiras, de se manter e se separar da família... aí a escola vem logo com essa ideia, os machos não fez o serviço que deveria ser feito. (Maio de 2018. Remígio – PB).

O relato da docente pode causar algumas distorções, tendo em vista a forma como ela organiza a fala. No entanto, quando ela se refere a “os machos não fizeram o serviço direito”, não se configura como a sua concepção, mas a fala da equipe que compõe a escola onde ela trabalhava. O trecho da fala faz parte da resposta que a professora recebeu pela iniciativa de apresentar as questões referentes aos adolescentes para serem discutidas pela escola a qual ela fazia parte.

Nesse sentido, evidencia-se que a docente embora não possua suporte teórico para problematizações das lógicas de controle e dominação, ela apresenta uma preocupação em procurar desenvolver algumas medidas para enfrentar tais dinâmicas. Todavia, dentro das hierarquias das instituições as suas demandas não têm eco, haja vista que se encontra fora dos discursos socialmente estabelecidos, especificamente, dentro das instituições educacionais que reforçam mecanismos de controle social dentro e fora dos seus muros.

Nesse sentido, percebo que o discurso da neutralidade da instituição escolar não possui bases que o sustente, apenas utiliza-se do mesmo para não problematizar as questões que aparecem como demandas sobre violências físicas e simbólicas, objetivando manter sua função social que, muito além de transmitir conteúdo, imbrica-se na produção de corpos e subjetividades formatados pelos discursos que estão imbricados pelas relações que poder e investindo numa governamentalidade a partir de assimetrias dicotômicas.

Na entrevista realizada com o gestor escolar, questões relacionadas aos marcadores sociais da diferença foram trabalhadas objetivando perceber as relações

estabelecidas no cotidiano da escola e como a gestão pensa essa realidade a partir das relações vivenciadas. Umas das indagações versaram sobre a necessidade ou não de se trabalhar gênero e sexualidade na escola, indagando se tratava-se de uma realidade ou ideologia. Destarte, a resposta foi a seguinte:

Eu creio o seguinte, Romualdo, tudo que surge a gente tem que estudar e esclarecer. Como hoje em dia é uma realidade a ideologia de gênero, a mídia bate em cima, as novelas, os meios de comunicação. A escola não pode, em hipótese alguma, ficar a margem desse caminho, porque nós convivemos dia a dia com alunos que fazem essa escolha e aluno que faz essa escolha vai ter que conviver no ambiente escolar, tem que ser respeitado, tem que se dar o respeito, então é uma realidade. A escola tem que trabalhar, eu não sei se em forma de disciplina, ou conteúdo, plurilateralidade que junte outras disciplinas tudinho, mas tem que ser trabalhado dentro da escola. (Maio de 2018. Remígio – PB).

Percebam que a fala do gestor apresenta alguns pontos interessantes que resvalam diretamente nas construções discursivas que orientam as tecnologias de controle, sobretudo, apreendido do ponto de vista dos processos de socialização. No tocante às questões de gênero, percebe-se que a mesma é pensada a partir da perspectiva em que os sujeitos escolhem seus gêneros e, em outros momentos da entrevista, utiliza-se de forma literal, termos que evidenciam que gênero e sexualidades integram um mesmo espaço, sendo um decorrente do outro. Tais categorias encontram-se imbricadas ainda numa dimensão que encontram-se articuladas ao sexos, ou seja, como se os atributos biológicos ditassem as regras. Entretanto, Butler (2003), afirma que o gênero se configura como algo que não decorre do sexo, tampouco se confundem como o mesmo, pois o gênero encontra-se em constante processo de construção e redefinição, sendo identidades que não seguem as configurações fixas estabelecidas socialmente.

Outro elemento relevante para pensar as questões das lógicas de poder e a difusão dos discursos pelas instituições com a mídia, as construções fundamentalistas, entre outros, é o termo ideologia de gênero, que foi utilizado algumas vezes pelo gestor durante a entrevista. Percebam que o mesmo utiliza tal termo sem nenhum rigor teórico, sobretudo, afirmindo que essas concepções devem ser trabalhadas na escola, isso porque outras instituições estão fazendo, sem problematizar como tais questões estão ancoradas em formas de controle que compõem, sobretudo, o aparato do Estado, no qual, a escola se configura como uma de suas principais engrenagens no que toca à produção e redefinições de verdades socialmente construídas e reverberadas.

#### **4.4.1 Escola Sem Partido: a neutralidade conservadora**

Como afirma Silva (2011), a escola e o currículo se configuram como dispositivos políticos, que reforçam as dicotomias e são funcionais no tocante à difusão e redefinição dos discursos socialmente legitimados. Nesse sentido, comprehendo que projetos como Escola Sem Partido garantem uma das funções sociais da escola, qual seja: transmitir conhecimento e valores socialmente estabelecidos. Destarte, um ponto das entrevistas que trata de tais questões, após as discussões apresentadas anteriormente, num esforço para perceber a concepção de professores e gestor sobre tal projeto, assim como a Reforma da Educação Básica, sobretudo, as que integram as transformações importas pela BNCC ao Ensino Fundamental II. Em relação a tais questões a professora Regina afirma que:

O ser humano ele é político, todo ser humano, todas as nossas relações são políticas, política social, política ambiental e eles, eles tem que ter uma noção. Agora o que não pode é, sob hipótese alguma, é ter uma direção partidária. Ele tem que pensar, ele tem que analisar os feitos, as ações, pra poder ter uma consciência crítica e poder fazer as opções corretas. No caso, fica uma situação complicada, porque é o seguinte: particularmente disciplinas da área de humanas como é que eu vou trabalhar geopolítica sem pegar um gancho da realidade que nós estamos vivendo, como é que ele vai poder analisar. Não pode desconectar a realidade, para servir de contextualização dos conteúdos que precisam ser ensinados. (Maio de 2018. Remígio – PB).

A fala da professora corrobora a dos seus colegas em relação à preocupação com os conteúdos ministrados nas suas respectivas disciplinas. Entretanto, em nenhum momento eles questionam as questões do controle institucional, sobretudo em relação aos discursos socialmente legitimados no espaço escolar. O mais interessante é que a professora entrevistada apresenta certa sensibilidade no que tange às manifestações da diferença e as dinâmicas de subordinação sofrida por aqueles e aquelas que não reforçam os padrões estabelecidos socialmente. Isto me remete às contribuições de Miskolci (2012), no que se refere à imposição das normas sociais a todos os sujeitos sociais. Nesse sentido, mesmo aqueles sujeitos que conseguem perceber parte das configurações desse sistema de dominação, embora, mesmo sem intento deliberado,

acabam reiterando alguns discursos que dão suporte ao mesmo. Portanto, faz-se necessário perceber que o profissional da educação é atravessado por múltiplas configurações discursivas e que tais discursos acabam construindo percepções comuns, mesmos para àqueles/as que tentam escapar das normas estabelecidas pelas instituições, a exemplo da escola.

Outro projeto que se configura como importante na construção de uma agenda de reformas para a educação, sobretudo articulado a consolidação de uma educação baseada numa lógica de governamentalidade neoliberal, como analisa Gadelha (2009), é a implantação Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, aprovada pelo Ministério da Educação no ano de 2017. Essa nova base organiza os conteúdos a serem ministrados nas escolas, orientando as práticas pedagógicas e organização dos currículos da educação básica, oferecendo um padrão de educação para o país. Porém, essa educação não incorpora a discussão de gênero efetivamente evidenciada no interior da escola, como era previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Tampouco dispõe de um espaço efetivo destinado à diversidade sexual, deixando a possibilidade eletiva de discussão da temática. Assim, percebo que o documento que será implantado nas escolas brasileiras não evidencia determinadas discussões que poderiam ser a chave para tensionar as tecnologias de controle socialmente legitimadas. A BNCC apresenta um modelo de educação pautado nas concepções de empreendedorismo, tendo como alternativa promover uma suposta autonomia dos estudantes, especificamente no Ensino Médio, o que corrobora com as questões propostas pela Escola de Chicago, através da Teoria do Capital Humano.

Num esforço para perceber como os professores e gestão percebem tais questões, as indagações realizadas objetivaram perceber as questões latentes dessa tão propagada reforma, assim como, sobre as questões referentes à divisão de conhecimentos por áreas, particularmente no Ensino Médio. Sobre essa questão, a professora Regina responde que:

É importante, é importante, porque vai ter, como se diz... é um momento em que você pode trabalhar essas temáticas, sem ter que, como se diz... a preocupação de não estar trabalhando aquilo que eu deveria trabalhar. A gente sempre trabalha, só que não de uma maneira específica e amparada. Hoje não, você pode trabalhar o tema, como por exemplo, a questão da mulher na sociedade... que a questão,

por exemplo, da, da... do preconceito em relação a raça, em relação a cor.... sem, sem ter que dar uma justificativa para os coordenadores, no sentido de não estar trabalhando um conteúdo específico. (Maio de 2018. Remígio – PB).

A fala da professora corrobora as dos colegas entrevistados, porém, é unânime também o fato que todos acreditam que os estudantes que deixam o ensino fundamental II não tem maturidade para escolherem áreas específicas no Ensino Médio a partir da implantação da reforma. Assim, evidencia-se que os mesmos não percebem o enredo que relaciona educação e governamentalidade, sobretudo, não compreendem que são parte fundamental dessa engrenagem que oferece suporte aos discursos, reiterando-os.

É possível evidenciar que os professores e professoras não percebem que as transformações impostas pela reforma da educação básica, integra um processo de governamentalidade neoliberal pautado na transferência do “protagonismo” dos sujeitos pela sua qualificação, resvalando na concepção de capital humano. Nessa perspectiva observa Gadelha (2009) que, o investimento em capital humano volta-se para os sujeitos, colocando sobre eles a responsabilidade sobre o investimento na construção da sua empresa. Entretanto, sabe-se que nessas configurações os marcadores de raça, gênero, sexualidades, classe são fundamentais para manter as hierarquias socialmente estabelecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste trabalho fizeram parte de um esforço para problematizar questões relacionadas ao cotidiano da escola, destacando os mecanismos de controle que enredam os sujeitos através de discursos que produzem verdades, imbuídos em relações de poder. Dessa forma, percebi que tais discursos operam através de processos subordinação sobre os marcadores sociais da diferença de gênero, raça e sexualidades, situando-os dentro de complexos de identificação e diferenciação social.

Tais questões são caras para perceber a posição estratégica da escola no que se refere às estratégias de dominação que fazem parte do recrudescimento fundamentalista no debate em matéria de educação no Brasil. Para tanto, pensar como se organizam as lógicas de controle a partir do espaço educacional se configura como relevante para perceber, qual o papel da escola dentro dessa configuração conservadora que se espalha pelo país, sobretudo, encampada sobre os discursos fascistas que alimentam os ataques as consideradas minorias sociais, pelos discursos oficiais reverberados pelas instituições.

Nessa perspectiva, acredito que seja importante pensar a escola e o currículo como dispositivos de controle e normalização, empregados na difusão de técnicas de dominação que operam na consolidação dos interesses estabelecidos pelos valores que orientam as relações sociais e culturais. Sendo assim, apreendo a posição estratégica da escola e, desse modo, a necessidade de mantê-la dentro de um viés que garanta a consolidação das estratégias de produção de corpos e subjetividades funcionais as relações sociais e de mercado, tornando o segundo um dos elementos que devem ser empregados como princípio de inteligibilidade para as relações sociais, dentro do aparato do Estado.

A partir desse arcabouço, penso que as questões que apresento podem ser profícias para o desenvolvimento de problematizações que procurem construir estratégias de resistências às formas de controle e dominação social, fornecendo bases para questionamentos que tensionem as dinâmicas de subordinação operacionalizada sobre os marcadores sociais da diferença de raça, gênero e sexualidades. Aliado a um

esforço de problematizar as práticas discursivas construídas a partir de bases epistemológicas que são funcionais as estratégias normalização e subalternização.

Nessa perspectiva, questionar as bases que compõem os sistemas de dominação pode ser traduzido em estratégias de resistências às mesmas e, dessa forma, é possível pensar a elaboração de elementos que contribuam para a produção de uma contracultura, capaz de colocar em xeque os valores hegemônicos e mostrar que as configurações identitárias que existem e resistem fora das dicotomias socialmente instituídas.

Em relação à percepção dos mecanismos controle que investem sobre a escola uma perspectiva pautada no recrudescimento fundamentalista no debate em matéria de educação no Brasil. Evidencia-se, a partir da concepção dos membros do corpo docente, assim como a gestão, que as questões são pensadas através dos modelos disciplinares, ao ponto de não problematizar as tecnologias de dominação incutidas nesses discursos. Percebo que a preocupação central volta-se para as questões didáticas e pedagógicas, desenvolvendo assim, discussões que não rompem, nem tampouco questionam a posição da escola dentro dos mecanismos de dominação operacionalizada sobre bases discursivas e epistemológicas que reificam as lógicas governamentalidade neoliberal.

Desse modo, acredito que uma estratégia de enfretamento as formas de controle passa pelo crivo de perceber e problematizar os discursos incorporados e reverberados pela escola, tensionando as fronteiras impostas pelas hierarquias produzidas discursivamente, apostando na construção de novos modelos para a educação, levando em consideração também as experiências daqueles e daquelas historicamente silenciados.

Partindo dessas problematizações, percebeu-se que a escola se configura como um dispositivo da sociedade de controle, sobretudo, ao reiterar as formas de violências físicas e simbólicas contra aqueles/as que não seguem o *script* socialmente estabelecido. Porém, comprehendo que o mesmo espaço poderia ser pensado através de uma lógica que acompanha estratégias de resistências, mas não no modelo proposto e adotado atualmente. Mas de um modelo que questione sua própria construção e função exercida na sociedade, problematizando os discursos que enredam seus atores e, sobretudo, quebrando a frieza de suas bases epistemológicas que apostam numa suposta neutralidade e deixar-se contaminar pelos afetos.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In: **Silêncios e educação**. FERRARI, Anderson; MARQUES, Pacheco (Orgs.) Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2011. pp. 53-70.
- BALEIRO, Fernando F.; RISK, Eduardo N. Escola e sexualidade: uma visão crítica à normalização. In MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge Leite. (org.) **Diferenças na Educação**: outros aprendizados. São Paulo:EdUFUSCAr, 2014. P. 149-196.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanista. (Trad. Donaldson M. Garschagen). Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação. Postaria Normativa Interministerial, nº 17. Brasília – DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. (Trad. Renato Aguiar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAVALEIRO, Eliane S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In WELLER, Vivian; PFAFF, Nicole. (org.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.
- COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2013, pp. 405-427.
- CUNHA, Júlio A. Carneiro; RIBEIRO, Evandro M. S. A Etnografia como Estratégia de Pesquisa Interdisciplinar para os Estudos Organizacionais. **Qualit@S**. Campina Grande, v. 9, n. 2, 2010.
- FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In FERRARI, Anderson; MARQUES, L. Pacheco. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011.
- FLEURI, R. Matiais. Silêncios e irrupção das diferenças. In FERRARI, Anderson; MARQUES, L. Pacheco. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011.
- FOUCAUL, Michel. **Segurança, Território e População**: curso dado em Collège de France. (Trad. Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 2008 A.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 B.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigar e Punir:** o nascimento das prisões. Petrópolis: vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34. n. 2, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial1. **Contemporânea**, São Carlos – SP, v. 2. n. 2, jul /dez, 2012.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra – Portugal, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – Uma Política Pós-Identitária para a Educação. **Estudos Feministas**, Florionópolis – SC, v. 9. N. 2, 2001.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** Rio de Janeiro: Azhar, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (org.) **Curriculum, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pela diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos Às margens sobre póscolonialismo, feminismo e estudos queer. **Contemporânea – Revista de sociologia UFSCar**. São Carlos, v. 2, n.2, jul-dez 2012.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** Teoria e prática. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In DENZIN, Norman k.; LINCON, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos e Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VENCATO, Ana Paula. Escola na diferença. In MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge Leite. (org.) **Diferença na Educação:** outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. pp. 19 -56.

WACQUANT, Loic. **Corpo e Alma:** notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.