

Escola: modernização seletiva e invisibilidade social

Avanço de investigação em curso

GT 11- Género, desigualdades y ciudadanía

MARIA LEUÇA TEIXEIRA DUARTE

Resumo

A escola está vinculada a compromissos sociopolíticos e interesses reais e coletivos da hegemonia social normatizadora. O poder e as instituições (entre elas, a escola) funcionam produtivamente em termos de interdições e de estímulos, funcionam ainda enquanto jogos de poder que marcam a consciência e inscrevem-se no corpo e na memória e moldam as relações com o mundo (ÉRIBON, 2008:27-28). A ação pedagógica que se exerce em uma instituição escolar, que é o que nos interessa neste trabalho, dialoga com o que defende Bourdieu (2008), ao demonstrar que essa ação visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes. Estabelecer uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças.

Palabras Chaves:Escola. Poder. Norma

Escola: modernização seletiva e invisibilidade social

Discutir a escola enquanto um lugar político requer que façamos, inicialmente, uma discussão conceitual acerca desse lugar a que nos referimos. Compreendemos que a escola está articulada a compromissos sociopolíticos e interesses reais e coletivos da hegemonia social normatizadora¹. A partir da normatização, os atos são percebidos como reiteração da “natureza intrínseca de seus portadores” o olhar normativo interpreta e fixa o corpo como uma confirmação literal da cor, da raça, da etnia (BAUMAN, 1998).

Parte-se do princípio de que estabelecer uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças, onde algumas delas ganham uma visibilidade e uma força tão grande que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade “normal” (LOURO, 2000). Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” – de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc. – têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros.

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. Assim, vão sendo construídos diversos “marcadores identitários” relativos a “sexo”, “gênero”, “orientação sexual”, etc. Para determinar esses marcadores identitários necessário se faz que exista um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a determinar padrões e imposições normalizantes concernente ao corpo, gênero, sexualidade e ao que lhes diz respeito, direta ou indiretamente (JUNQUEIRA, 2009, p. 375-377).

Essas injunções disciplinares materializam-se através das mais diversas instituições, dentre elas, encontra-se a escola que funciona produtivamente em termos de interdições e de estímulos. Portanto, para entender o que se passa nos estabelecimentos de ensino, posto que, ao mesmo tempo em que

¹Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. “Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p. 83).

aproximam pessoas, pelo fato de coabitarem o mesmo espaço que buscam aproximar, também as separam, seja nas relações conflitantes, latentes, declaradas ou veladas, não nos bastando dar razão a pontos de vista avaliados separadamente. Lembrando, que a construção social e política da realidade, muitas vezes deixada às intuições e representações – principalmente jornalísticas, burocrática e políticas – de tal realidade contribuem para produzir efeitos bem reais, antes de tudo no universo político, no qual elas estruturam a discussão, chegando até no universo científico (BOURDIEU, 2007).

Nessa acepção a verdade aparece quando pode aparecer e conjuntos de ocasiões se combinam e permitem que algo seja acolhido como verdade. Isto é, norteado e infiltrado pelas relações de poder existentes, as quais permitem que determinadas verdades desapareçam. “Daí que os saberes ou os enunciados “verdadeiros” em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam” (LOURO, 2009, p. 86).

Nesse sentido, quanto menos for notada, ou, quanto mais for invisível uma relação de poder mais ela se mostra eficiente. Tais relações, influenciadas por posições políticas, marcam nossa percepção da realidade social, produzindo justificativas que naturalizam as hierarquias e interiorizações sociais, dando coerência à vida cotidiana e legitimidade das instituições sociais (PRADO, 2010, p.41).

Também nessa direção, Junqueira defende que é preciso atentar ao fato de que determinados espaços sociais a exemplo de bares, times e torcidas organizadas de futebol, forças armadas, internatos, conventos, seminários, etc., podem encontrar, no interior das escolas, “novos meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes mulheres, LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parecer destoar da tida como convencional”. Afirma ainda que “embora para a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 19-22).

As escolas são atravessadas de práticas e discursos que majoritariamente investem na heteronormatividade, tendo por base o reforço do binarismo de gênero – que demarca incisivamente a oposição entre masculinidade e feminilidade (BUTLER, 2003). Havendo, ainda um pesado investimento para a produção de desejos e práticas heterossexuais através da negação de qualquer expressão que fuja a essa regra, ficando evidenciado o caráter político da premissa na qual não há lugar para aqueles e aquelas que, de algum modo perturbam a ordem ou dela escapam.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) alerta para a necessidade de confrontar as situações como elas são na realidade, não para relativizá-las, mas ao contrário, para fazer aparecer, pelo simples efeito da justaposição, o que resulta do confronto de visões de mundo diferentes ou antagônicas.

Junqueira sugere a importância de encaminhar essa discussão para o campo do relativismo cultural, podendo esse implicar em posturas diferencialistas, reificantes, excludentes e isolacionistas, bem como conduzir a uma situação de “miséria ética”. Miséria resultante dessa tendência que visa reivindicar a total condescendência em relação a determinadas práticas em nome do incondicional ‘respeito a cultura’, impossibilitando assim a distinção entre o aceitável e inaceitável. É exatamente nesse sentido que “essa suposta tolerância relativista comporta o *elogio da separação*, que ao predicar a não ‘contaminação’ das culturas, defende a preservação de cada uma, intacta, de preferência no seu ‘lugar de origem’” (JUNQUEIRA, 2009, p.393-394).

Em função dessa lei da separação e do distanciamento é que se pode compreender e se justificar certos aspectos universalistas observáveis na “seleção cultural escolar”, imputada ao fato de a escola veicular uma cultura que tem afinidade em curso nos meios sociais privilegiados em face da qual as crianças não pertencentes a esses meios, encontram-se em posição de “estrangeiras”, levando-nos a deduzir que a cultura da escola não seria, então, suficientemente universalista.

A diferenciação relacionada a diferentes grupos, no contexto escolar, remete ao fato da escola se obstinar em querer transmitir uma cultura com valor de distinção e com finalidade discriminatória. Uma cultura desprovida de universalidade, ou hipocritamente de acordo com os hábitos e os valores de

grupos sociais particulares, em lugar de saberes objetivos e das capacidades operatórias abertas das quais todos teriam necessidade e onde todos se reconheceriam (FOUCAULT, 1993).

Torna-se necessário compreender, por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos e certos grupos ascendem mais facilmente ou mais amplamente do que outros ao domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinados nas escolas e por quais mecanismos uma cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação e de confisco. (FORTIM, 1993, p. 171-172).

Isso nos induz a acreditar que tudo o que se vive e se vê no espaço escolar, as evidências mais impressionantes e as experiências, as mais dramáticas, encontra seus princípios completamente em outro lugar. O lugar pode ser definido absolutamente como o ponto do espaço físico onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Entretanto, muitas vezes a procura dos princípios explicativos das realidades observadas, na perspectiva bourdiana é buscada exatamente no lugar onde elas não se encontram, pelo menos em sua totalidade. Nesta perspectiva, o referido autor ressalta que:

Não há espaço em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distancias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito da naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia da “fronteira natural”). É o caso, por exemplo, de todas as projeções espaciais da diferença social entre os sexos (na igreja, na escola, nos lugares públicos e até em casa) (BOURDIEU, 2007, p. 160).

Os ambientes hierarquizados da sociedade são compostos, conforme Prado(2010), por categorizações e atributos sociais que classificam e definem traços de caráter e personalidade, isso estimula tanto as relações de discriminação e preconceito dos grupos externos de uma determinada identidade social, como é o caso de lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e travestis, quanto à forma de identificação e organização desses grupos.

As consequências da desigualdade e exclusão atualmente vivenciadas por indivíduos pertencentes a grupos sociais oprimidos, acarretam a demanda de dificuldades para afirmação de suas identidades em espaços públicos (PRADO *et al.*, 2010). Cabendo esse reconhecimento social apenas a heterossexuais, como denominado por Junqueira como “homofobia liberal”, posto que a homossexualidade por se tratar de “uma escolha privada” deve ser respeitada e vivida “com descrição no silêncio doméstico”. Equivalendo dizer que, “para ser ‘tolerada’, ela não deve adquirir visibilidade pública, nem ser objeto de reconhecimento social, inviabilizando assim gerar direitos ou merecer a atenção do Estado” (JUNQUEIRA, p. 388). Essa perspectiva enseja:

Uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança” (PERES, 2004: 121; BÖER, 2003). Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo) e conseguirem preservar sua integridade física.(JUNQUEIRA *et al.*, 2009, p.25).

Sabe-se, entretanto, que essas categorias (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, travesti, transexuais), foram produzidas, como todo conhecimento humano, dentro de um determinado contexto histórico e político. Assim elas não são categorias neutras pelo fato de, não apenas descrevem uma realidade que está no mundo, mas constroem essa realidade, compondo um jogo de relações de poder que vem, desde há alguns séculos, construindo a sexualidade como a entendemos hoje.

Análises Bourdianas apontam que a incorporação insensível das estruturas da ordem social realiza-se, sem dúvida, para uma parte importante da população, através da experiência prolongada e indefinidamente repetida das distâncias espaciais nas quais se afirmam distâncias sociais. O espaço social, portanto, encontra-se inscrito tanto nas estruturas espaciais, quanto nas “estruturas mentais que são, por um lado, o produto da incorporação dessas estruturas, *o espaço* é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica, como violência despercebida”. (BOURDIEU, 2007, p. 163).

Assim, ao impor como legítimo um padrão cultural que é arbitrário, a ação pedagógica dissimula as relações de força que estão na base de sua força e acrescenta sua própria força simbólica a essas relações de força, sendo esta expressão dos interesses materiais e simbólicos destas classes. A repressão se manifesta de diferentes formas na sociedade, através de padrões de comportamentos estabelecidos como adequados e não adequados que são incentivados ou reprimidos e é acompanhada de ameaças, de violências físicas e psicológicas entre indivíduos que não seguem os repertórios comportamentais que são ditados pela religião, pela conduta moral, pelo direito e pela ciência.

Nossa viagem investigativa concorda com Junqueira (2009, p. 16) ao constatar a importância de envolver autoridades, profissionais da educação, membros da comunidade escolar e da sociedade em geral em esforços de desestabilização da homofobia, tornando-se urgente enfrentar a questão da diversidade sexual e de gênero na prática pedagógica escolar. Temos claro que a construção de uma escola onde a diversidade, a diferença e igualdade de reconhecimento, sejam possíveis e desejáveis, não é algo que vamos alcançar de um dia para outro, tratando-se de um processo, demorado, de idas e vindas, de erros, de acertos e de aprendizados. Entretanto, superar tudo isso é uma necessidade imediata, que não pode ser postergada ou relegada a segundo plano, ou mesmo a um momento indefinido quando tudo vai poder ser “mais fácil” de se resolver.

Nesse sentido, a ação pedagógica que se exerce em uma instituição escolar, que é o que nos interessa neste trabalho, dialoga com Bourdieu (2008), ao demonstrar que essa visa reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes.

Deste modo, ao impor o arbitrário cultural das classes dominantes, o sistema de ensino retira toda sua legitimidade do escamoteamento das relações de poder nas quais se fundamenta, de modo que, quanto maior for sua capacidade de se apresentar como não arbitrário e não vinculado a nenhuma classe social, maior será sua legitimidade. Uma vez que reconhecido por toda sociedade – inclusive pelas classes cuja dominação ele sustente – como legítimo e portador de um discurso universalizante e não arbitrário, o sistema de ensino pode exercer de forma insuspeita suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais (FREITAS, 2009, p.13).

O poder que o capital, sob suas diferentes formas, dá sobre o espaço, também, ao mesmo tempo um poder sobre o tempo. Eles podem também tomar a forma de ganhos de ocupação [...] podendo ser uma forma de manter à distância ou de excluir toda espécie de intrusão indesejável [...] O capital permite manter à distância as pessoas e as coisas indesejáveis ao mesmo tempo em que aproximar-se de pessoas e coisas desejáveis. [...] De fato, nada é mais intolerável que a proximidade física (vivenciada como promiscuidade) de

peças socialmente distantes. [...] Sob pena de se sentirem *deslocadas*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. Pode ser a posse de um certo capital cultural², cuja ausência pode impedir da apropriação real dos bens ditos públicos ou a própria intenção de se apropriar deles (BOURDIEU, 2007, P. 163-165)

Assim é importante ressaltar que as pressões exercidas nos estabelecimentos escolares pelos mais carentes ou os mais afastados das exigências constitutivas da existência ‘normal’ produzem um efeito de atração, para baixo, portanto de nivelamento, e não deixam outra saída que a fuga. “Eles não têm em comum senão sua excomunhão.” Complementa ainda que “estão aí todos os mal-entendidos, que na falta de encontrar sua expressão legítima no campo político, às vezes se reconhecem nos delírios da xenofobia e do racismo”(BOURDIEU *et al.*, 2007, p. 166).

Observava-se, assim, que a seleção escolar é fundada na eliminação precoce e brutal das crianças culturalmente desfavorecidas, fazendo nos deparar com relações de preconceito, manifestações de estigma e discriminação contra alunos negros, gordos, feios, pobres, com deficiências provisórias e/ou definitivas, que demonstram uma orientação sexual diversa da heterossexual e provenientes de famílias com arranjos homoafetivos. Tal seleção baseada na ordem social passa a ser aceita pelos alunos e famílias, tendo como suporte o “dom do mérito dos escolhidos pela escola”, onde aqueles que a escola não acolhe, acabam convencendo-se que eles não queriam a escola e que não se sentiam feitas para ela.

Nesse sentido, os insucessos e o fracasso percorrido por algumas categorias sociais, no transcorrer de sua escolaridade, são destinados a uma exclusão mais estigmatizante, na medida em que tiveram na aparência, suas chances. A escola exclui, como sempre, e agora de forma continuada.

Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de “sinergia de vulnerabilidades” (PARKER, 2000) que as arrasta como uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança” (PERES, 2004: 121; BÖER, 2003). Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricular, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo)²⁸ e conseguirem preservar sua integridade física. (JUNQUEIRA, 2009, p. 25)

Esse ambiente educacional de terror, para algumas categorias sociais, faz com que a produção acadêmica dessas crianças, nos testes e na participação como sujeitos culturais – esse saber os instrumentos da cultura, esse formar a mente de maneira mais sistematizada, mais humana, mais planejada, mais profissional e político – não aconteça. Essas crianças não possuem uma produção acadêmica porque não possuem um ambiente mínimo que garanta suas sociabilidades, são expulsas da

² Capital econômico ou capital social

escola, sendo inviabilizado seu crescimento intelectual, no ambiente criado para a produção do mesmo (Bento, 2008).

O desafio da escola pública, seu compromisso maior, deveria ser garantir a aprendizagem desses alunos, pois esse é um lugar de aprendizagens, esta é a tarefa principal da escola e do professor, desse profissional que está aí para organizar e avaliar as aprendizagens. Nessa perspectiva a escola torna-se pública na medida em que é capaz de incorporar os direitos de sujeitos concretos, tal como se apresentam os direitos em cada momento concreto, permitindo que vozes nunca ouvidas e paisagens nunca vistas comecem a aparecer, constituindo-se enquanto local de aprendizagem e de negociação das diferenças. (ARROYO 2003, p. 141).

Aqueles instrumentais que deveriam medir o desempenho escolar estão, desde o primeiro momento, fadados ao fracasso, porque esses educandos e educandas não possuem um ambiente mínimo que garanta sua sociabilidade e a escola que deveria ser um dos maiores suportes para a construção dos saberes das crianças e adolescentes está articuladas, via de regra, aos velhos preceitos das elites: “eu, trabalhar estudar e ficar rico”, “eu e ser bem sucedido”, “eu e meu mundo”.

Cabe hoje à escola repensar-se, radicalmente, para dar conta da realidade de todos os sujeitos coletivos que começaram a ter voz e começam também a contar suas histórias, começaram a expressar seus objetivos, sonhos e desejos (pessoas que exercem “sub-trabalho” no campo e na cidade, trabalhadores de circos, cigano (a)s, privado (a)s de liberdade, mulheres, travestis, transexuais, indígenas, negro (a)s, gays...).

Destacamos a introspecção de Louro (2008, p. 48) ao relatar que a diferença, assim percebida, “deixaria de estar lá fora, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito, assim ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu”.

Precisamos saber que os movimentos sociais de todo tipo, movimentos culturais, movimentos feministas, movimento negro, movimentos operários, movimentos dos sem terra, dos sem teto, todos esses movimentos se colocam, em outra lógica, uma lógica completamente diferente. E se a lógica do capital, nos últimos séculos foi férrea e terrível, a lógica dos movimentos sociais e movimento democrático não deixou de afirmar o campo dos direitos. Certamente a escola é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, a formação, ao trabalho, e isso é outra lógica. Esta é a lógica em que se construiu, ao longo dos últimos séculos, a trajetória do direito a educação básica, e que não construímos e agora estamos tentando (ARROYO *et al.*, 2003, p. 132-135)

Importa-nos, pois, mostrar as múltiplas formas pelas quais diferentes grupos, minorias ou não habitam o mundo e procuram sobreviver dentro dele, fraturando assim as visões unitárias implementadas pelos preceitos da elite hegemônica que se articula a forma, como grande parte das escolas públicas, lidam com esses sujeitos, pelo fato de, ao mesmo tempo em que mantêm no próprio âmago aqueles que ela exclui, marginaliza-os em funções menos valorizadas.

Esses sujeitos terminam ficando, grande parte das vezes, obrigados pelas sanções negativas da escola, a renunciar às aspirações escolares e sociais, que a própria escola inspira, levando-os, quando muito, a seguir adiante, sem convicção e sem pressa em busca de uma escolarização que sabem não ter futuro em suas vidas. Bourdieu (2007, p. 482) defende que, para uma grande parte da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende, cada vez mais, dar tudo a todo mundo, especialmente em bens de consumo materiais, simbólicos ou políticos, mas sob categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos.

Portanto, desconstruir o mito da escolarização igualitária é um caminho para a escola perceber os fatores que a desviam da sua missão, de transmitir os conhecimentos em condições ideais de equidade, que deveriam ser assegurado pelo Estado democrático de Direito, a ponto de ocultar aquilo que torna sua tarefa impossível em certos estabelecimentos de ensino. Talvez isso, possa poupar boa parcela da sociedade dos alegados constrangimentos que a escola moderna tem tradicionalmente imposto aos estudantes. (BROCCOLICHI e OEUVRARD, 2007, p. 529) chamam atenção para o fato de que “minimizar as dificuldades ou imputá-las deste modo àqueles que a vivenciam é criar um obstáculo ao conhecimento dos problemas dos estabelecimentos escolares”.

Nessa mesma linha de raciocínio Bourdieu afirma que:

Por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas. Esta contratação, apesar das aparências, não têm nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode armada desse saber, desfazer. Em todo caso, nada é mais inocente que o *laisser-faire*: Se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de serem parados ou modificados, segue-se que toda política que não tira partido plenamente das possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas a ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada como culpada de não assistência à pessoa em perigo (2007, p. 735-736).

Finaliza chamando atenção para importância de pedir ao raciocínio (logismos) a revelação das causas estruturais que as palavras e os sinais aparentes não desvelam a não ser velando-os, considerando que muitos de nós, que estamos no cotidiano da escola, “caímos na armadilha de pensar que é o poder que faz tudo; é o poder que constrói a sociedade, é o poder que constrói a escola. Que são as elites e suas políticas que garantirão o futuro do povo e o futuro da escola”. (ARROYO *et al.*, 2003, p.138).

O reconhecimento da “natureza comum” das formas culturais do poder e a compreensão dos seus próprios processos já significa ter começado a desvendar o poder do formal sobre o informal, dando início a uma espécie de autotransformação. Tal perspectiva demonstra que precisamos dar conta de crianças e jovens ameaçadas constantemente na vida e na escola, cabendo-nos dar conta da realidade de sujeitos concretos, mais do que a realização de uma nação abstrata. Precisamos lidar com redefinição de estereótipos culturais, que estão muito arraigados na cultura docente, na cultura pedagógica. Isso se torna urgente, urgentíssimo, tendo em vista que a politização da cultura é uma das pré-condições para a mudança estrutural de longo prazo e um elemento orgânico dessa mudança.

Em resumo, o percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, “herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão”. (SEFFNER 2009, p. 129).

Metaforicamente, concordamos com Willis (1991) ao inferir que, na melhor das hipóteses a vida cotidiana como a arte é revolucionária, na pior é uma prisão. Na pior das hipóteses, a reflexão, como atividade da crítica é reacionária. “Na melhor ela cria planos de fuga. Tomar parte nos detalhes da vida cotidiana a fim de refletir pode consistir em combinar o pior lado de ambas as atividades. Pode

significar tirar a inocência da primeira para congelar a última com a culpa” (Willis, 1991, p. 235). Mais por onde começar e que caminho seguir? Esse é um desafio posto para o momento atual.

Referência Bibliográfica:

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito a educação básica. **A escola tem futuro?** In: Marisa Vorraber Costa. Rio de Janeiro – RJ, DP&A editora, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
 _____, Berenice. Estudos de Gênero: O universal, o relacional e o plural, in: **A (re) invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006. (pp. 69-108).

BUTLER, Judith. *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

.BOURDIEU, Pierre (Org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
 _____, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 5 ed. 2004.
 _____, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
 _____, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
 _____, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1982.
 BROCCOLICHI, Sylvain. OEUVRARD, François. A engrenagem. In: BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 523-531.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**, pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte. Autêntica, 2ª Edição. Belo Horizonte, 2000.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro Companhia de Freud, 2008.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Dagmar Meyer; Rosângela Soares. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FORTIM, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS. Lorena Rodrigues Tavares. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. Espaço do Currículo**, v.2, n.2, pp.208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

_____, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola** (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

_____, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____, Guacira Lopes (Org.). O Corpo educado: pedagogias da sexualidade.(2000?)

PRADO, Marco Aurélio Máximo *et al.* A construção de silenciamentos: reflexões sobre a vez e a voz de minorias sociais na sociedade contemporânea. In: Cláudia Mayorga; Emerson F. Raserá; Maristela S. Pereira. **Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta das conquistas fundamentais da modernidade. **A escola tem futuro?** In. Marisa Vorraber Costa. Rio de Janeiro – RJ, DP&A editora, 2003)

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre. Editora Artes Médicas sul LTDA, 1991