



***PERSPECTIVAS SOBRE O PRESENTE: EDUCAÇÃO,
GOVERNAMENTALIDADE E POLÍTICAS DE PRODUÇÃO DE VIDAS
PRECÁRIAS***

***PERSPECTIVAS EN EL PRESENTE: EDUCACIÓN, GOBERNANZA Y
POLÍTICAS PARA PRODUCIR VIDAS PRECARIAS***

***PERSPECTIVES ON THE PRESENT: EDUCATION, GOVERNANCE AND
POLICIES TO PRODUCE PRECARIOUS LIVES***

*Mitz Helena de Souza Santos*¹

*Robson Guedes da Silva*²

RESUMO

O presente artigo busca discutir as possíveis relações entre neoliberalismo, governamentalidade e educação. Debatendo como as políticas públicas são operadoras de uma governamentalidade. Intentando refletir sobre escola e democracia em tempos de isolamento social, em um primeiro momento, abordando as relações entre neoliberalismo e as novas sociabilidades em educação, num segundo momento pensando acerca de como os ordenamentos de mercado atribuem à educação em geral e, em particular à escola, a função de formação para o mercado. Por fim, compreendemos que as relações entre democracia e pandemia serviram de aporte para tentar justificar as formas remotas de trabalho, nelas incluídos processos de formação e novas subjetividades, além da naturalização da violência para com os corpos queer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estudos Queer. Biopolítica.

RESUMEN

Este artículo pretende discutir las posibles relaciones entre el neoliberalismo, el gobierno y la educación. Debatir cómo las políticas públicas son operadores de un

¹ Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação (DFSFE-UFPE). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE).

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE-UFPE). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Foucault e Educação (GEPFE-UFPE).

gobierno. Reflexionando sobre la escuela y la democracia en tiempos de aislamiento social, en un primer momento, abordando las relaciones entre el neoliberalismo y las nuevas sociabilidades en la educación, en un segundo momento pensando en cómo el ordenamiento del mercado atribuye a la educación en general y, en particular, a la escuela, la función de formación para el mercado. Por último, entendemos que las relaciones entre la democracia y la pandemia sirvieron para tratar de justificar formas de trabajo a distancia, incluyendo procesos de formación y nuevas subjetividades, además de la naturalización de la violencia hacia los cuerpos extraños.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Estudios Queer. Biopolítica.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the possible relationships between neoliberalism, governance and education. Debating how public policies are operators of a government. Intending to reflect on school and democracy in times of social isolation, in a first moment, addressing the relations between neoliberalism and the new sociabilities in education, in a second moment thinking about how market regulations attribute to education in general and, in particular, to school, the function of training for the market. Finally, we understand that the relations between democracy and the pandemic served as a contribution to try to justify remote forms of work, including training processes and new subjectivities, in addition to the naturalization of violence towards the queer bodies.

KEYWORDS: Education. Queer Studies. Biopolitics.

Introdução

O debate sobre as políticas públicas e as questões de gênero e sexualidade vem ganhando espaço no campo da educação. Queremos, nessa esteira, pensar tais questões através de um olhar foucaultiano. A maior dificuldade ao pensar a partir do repertório de Michel Foucault é adotá-lo como pressuposto sem engessar os seus conceitos, perdendo de vista a ideia de vir-a-ser. O presente artigo aborda o aspecto central de nossa tese: a de que as políticas públicas são mecanismos/dispositivos de uma governamentalidade. Isso porque esses mecanismos/dispositivos fazem parte de uma política da vida, a biopolítica (FOUCAULT, 2018). Ou seja, é constitutivo à própria política, engendrando formas de governar e governamentalizar a vida.

Nessa perspectiva, diferentemente de outras, o Estado é efeito de uma racionalidade, sendo a governamentalidade um conjunto de técnicas de governar a vida. Assim, a biopolítica é a própria razão de governo, e são as práticas de governo que produzem o próprio Estado. O liberalismo³, neste sentido, corresponde à máxima

³ Foucault em seus últimos anos de trabalho no Collège de France, interessou-se particularmente na análise do que designou como governamentalidade, buscando analisar os deslocamentos ocorridos da atuação do

governamentalização do Estado e "surge em relação ao problema de conciliar a liberdade de mercado com o exercício ilimitado da soberania" (VEIGA-NETO, 2000, p. 5).

Mais especificamente, nesse texto, pretendemos situar - a partir da compreensão do neoliberalismo - como o governo opera através das políticas públicas, configura o estado mínimo, a cidadania, a democracia e a participação da população a qual governa. Isso num contexto de pandemia planetária, no qual questões de gênero, sexualidade, étnico-raciais e de classes colocam os sujeitos em posição de desigualdade e de exclusão.

Em tempos de pandemia e de isolamento social, pensar em termos de uma política da vida ou da morte, requer situá-la no contexto do neoliberalismo e de como nele o governo minimiza o estado em termos das políticas sociais (saúde, educação, moradia, dentre outros) e o maximiza para os lucros privados, retirando da esfera pública, cada vez mais, a responsabilidade sobre os investimentos nas áreas sociais. O aprofundamento das políticas neoliberais evidencia notadamente, a partir da adoção dos pressupostos da Escola de Chicago (EUA), a fragilidade da modernidade e das promessas do Estado democrático em que a crise deixa de ser exceção ou cíclica e passa ser uma regra, isso porque:

Desde a década de 1980 - à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro -, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto (SANTOS, 2020, p. 5).

Em última instância significa dizer que em função do crescimento dos lucros da burguesia financeira, a racionalidade técnica do governo, necessariamente fabrica-se, amplia-se e se consolida a partir do aprofundamento da precarização da vida da maioria da população, empobrecimento material e intelectual, perda de direitos, subemprego e,

Estado cujo objeto passa a ser a população e não mais o território, em que o Estado governamentalizado representa a sua última etapa de evolução (CASTRO, 2016). Observa as transformações do liberalismo, particularmente entre ordoliberalismo na Alemanha e o neoliberalismo norte-americano da Escola de Chicago.

sobretudo, desemprego. Na era do empreendedorismo, os processos educativos são fundamentais à arte de governar, na medida em que engendram mecanismos e práticas discursivas de convencimento em nome de uma participação que no fundo é excludente.

Por isso, como pondera Foucault:

O liberalismo foi - e o neoliberalismo continua sendo - uma prática, uma "maneira de fazer" política, "orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua". O liberalismo deve ser analisado como princípio e método de racionalização do exercício de governo - racionalização que obedece, e aí está a sua especificidade, à regra interna da economia máxima (FOUCAULT, 1997, p. 90).

Nessa perspectiva, o presente artigo discutirá as possíveis relações entre neoliberalismo, governamentalidade e educação. Debatendo como as políticas públicas no campo de gênero e sexualidade, são operadores de uma governamentalidade; buscaremos refletir sobre escola e democracia em tempos de isolamento social, em um primeiro momento, abordando as relações entre neoliberalismo e as novas sociabilidades em educação. Num segundo momento, pensando acerca de como os ordenamentos de mercado atribuem à educação em geral e, em particular à escola, a função de formação para o mercado. Por fim, compreendemos que as relações entre democracia e pandemia serviram de aporte para tentar justificar as formas remotas de trabalho, nelas incluídos processos de formação e novas subjetividades, além da naturalização da violência para com os corpos queer.

Neoliberalismo, escola e educação

O que marca o neoliberalismo são todas as formas de desmantelamento da social democracia, ou seja, a derrubada dos fundos públicos para os direitos sociais. Todos os direitos sociais são abolidos e transformados em serviços. A grande privatização neoliberal não é somente das empresas estatais, mas a transformação de direitos em serviços comprados e vendidos no mercado. Para tanto, é preciso criar dispositivos de convencimento de que nada poderia ser melhor do que a liberdade de comprar e vender.

A lógica subjacente é a de que cada indivíduo é um investimento que a família deve fazer; levando-o a pensar a si mesmo como uma empresa. Noutros termos, ele é o empresário de si mesmo e acredita que a negociação por um emprego se estabelece de igual para igual com o empregador, uma vez que, sendo uma empresa individual, pode prestar serviços para uma empresa maior.

Esse empresário individual tem de ter um *plus* para ofertar, uma vez que concorre - com milhões de desempregados - pelo acesso ao emprego. Esse *plus* não é de quem vai trabalhar, uma vez que ele não se percebe como empregado, mas como um empresário que oferece seu produto a outro. Dispondo de um diploma, seguro saúde, seguro aposentadoria, etc. acredita enfrentar em melhores condições a concorrência. Dessa forma, o individualismo e a competitividade são elevados a um ponto máximo, pois o indivíduo não onera a empresa e nem o Estado com quaisquer tipos de encargos. Ele investe em si próprio. Isso significa dizer que, a identidade de classe trabalhadora é corroída por dentro, uma vez que, ao não se perceber como trabalhador, assume a identidade de pequeno empresário, pertencente a uma nova classe média, com renda, profissão, escolaridade e consumo.

A grande marca do neoliberalismo é a medialização de toda a sociedade, com a consequente perda da referência de classe social. O individualismo competitivo, a privatização de todos os direitos e a ideia de que suas conquistas dependem apenas de seus próprios esforços, habilidades e competências é parte do campo da meritocracia (VEIGA-NETO, 2007; 2005). Ou seja, fabrica-se a crença no indivíduo de que tudo o quanto obteve foi por mérito próprio, levando-o a mergulhar de cabeça erguida, cioso de sua competência, achando que faz parte do sistema capitalista. Para Veiga-Neto (2000, p. 188):

[...] desde os seus primórdios, o jogo jogado a nível da população não se engendraria nem, muito menos, subsistiria se não estivesse se dando, ao mesmo tempo, o jogo jogado a nível do indivíduo. Foi na combinação entre essas duas superfícies que se instituiu todo um novo conjunto de práticas sociais de modo a dar novas configurações a algumas antigas instituições: a prisão, a escola, o hospital, o quartel, a fábrica. Assim, na Modernidade essas instituições podem ser entendidas como resultados daquelas modificações sociais. Mas se falo em resultados, é preciso entender que tais instituições são, ao mesmo tempo, também produtoras dessas novidades na nossa história recente. É por isso, então, que todas elas estão intimamente conectadas com a construção da Modernidade e com a manutenção das suas práticas e dos valores que a justificam e a sustentam. Estamos sempre, como se vê mais uma vez, falando em relações de imanência.

É fundamental, portanto, para a estratégia neoliberal a utilização de diferentes instituições no processo de fabricação de subjetividades. Destaca-se nesse processo, a escola enquanto espaço de socialização que desde a infância assume papel fundamental na conformação de sujeitos, a partir da normatização dos comportamentos socialmente

desejáveis. Nessa perspectiva, Laval (2004) discute a crise de legitimidade da escola face aos avanços do neoliberalismo, questionando os valores que a atravessam notadamente quanto à sua inovação e eficiência.

O sistema educacional brasileiro atrelado às diretrizes internacionais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, dentre outros) pressiona para que as instituições de ensino e seus profissionais se moldem às necessidades do capitalismo. Medidas como provas padronizadas, estabelecimento de competências e habilidades como metas a serem atingidas e a ideia da criança como capital humano, ou seja, como investimento, tem por objetivo atender às necessidades do mercado, afetando e limitando a formação discente. Por isso, compreender o neoliberalismo em seus rebatimentos sobre a educação é compreender a política, a estratégia que objetiva modificar as formas de sociabilidade e de organização social, transformando o próprio humano e seus valores e sua relação consigo mesmo, em relações capitalistas do indivíduo consigo mesmo.

A mira sobre o sistema escolar, a universidade e demais espaços educativos é torná-las espaços de fabricação de um certo tipo de subjetividade, de criação de um capital humano para alimentar o sistema produtivo baseado na concorrência generalizada. Devemos nos reportar para o fato de que o engendramento de uma nova racionalidade - o homem-empresa, sujeito-empresarial - favorece a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos, cujos efeitos produzem funcionamentos psíquicos de um novo tipo. Reorganizar a sociedade, as empresas e as instituições pela multiplicação e intensificação dos mecanismos, relações e comportamentos de mercado, implica necessariamente um devir-outra dos sujeitos. Um devir-sujeitos-competitivos, inteiramente mergulhados na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016).

Isso, no entanto, não é tão simples de captar, especialmente quanto às mudanças progressivas nas relações humanas, nas práticas cotidianas induzidas pela nova economia, os efeitos subjetivos das novas relações sociais no espaço mercantil e das novas relações políticas no espaço da soberania. As democracias liberais eram regimes que permitiram certa heterogeneidade no funcionamento do sujeito quando asseguravam tanto uma separação, quanto uma articulação das diferentes esferas da vida. Dardot e Laval afirmam que

Essa heterogeneidade se traduzia na independência relativa das instituições, das regras, das normas morais, religiosas, políticas,

econômicas, estéticas e intelectuais. O que não quer dizer que, por essa característica de equilíbrio e “tolerância”, esgotamos a natureza do movimento que as animava” Ocorreram dois grandes impulsos paralelos: a democracia política e o capitalismo. O homem moderno se dividiu em dois: o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como “fim” e o homem como “instrumento” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323).

A modernidade, segundo os autores, consagrou o desequilíbrio em favor do capitalismo, com processos de normatização e de técnicas disciplinares que constituem os chamados dispositivos de eficácia, em que os sujeitos não se convertem de forma espontânea ou voluntária à sociedade industrial ou mercantil. Por isso,

[...] era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação das mentes, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seria a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo. Foi esse dispositivo de eficácia que forneceu à atividade econômica os “recursos humanos” necessários, foi ele que produziu incessantemente as mentes e os corpos aptos a funcionar no grande circuito da produção e do consumo. Em uma palavra, a nova normatividade das sociedades capitalistas impôs-se por uma normatização subjetiva de um tipo particular (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

Vale ressaltar que, esse dispositivo de eficácia não é tanto pelo adestramento dos corpos, mas por uma “gestão das mentes”. A gestão disciplinar dos corpos foi apenas um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de funcionamento da subjetividade. Por isso o novo governo dos homens deve penetrar até em seu pensamento, orientar, acompanhar, estimular e educar esse tipo de pensamento (DARDOT; LAVAL, 2016).

A sociedade neoliberal preconiza a modelagem da sociedade pela empresa. Não estão as relações se dando como no liberalismo, com certa mesclagem de imposição e liberdade, mas por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa. O sujeito-empresa opera uma unificação das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu sua conservação e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar sua própria existência.

Em ambos os momentos, no entanto, fez-se necessário educar. Não pela coerção, adestramento e quebrantar os espíritos para que se tornem mais dóceis. Trata-se de governar um sujeito cuja subjetividade deve estar inteiramente mergulhada na atividade que se exija que ele cumpra. De maneira ativa, engajado e completamente entregue à sua atividade profissional, “[...] O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si

mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Empresa é o nome que deve ser dado ao governo de si no neoliberalismo.

É preciso convencer o sujeito a participar ativamente, acreditando que seu sucesso ou fracasso e a realização ou não de seus desejos depende exclusivamente de si, e as suas conquistas, seu maior e exclusivo mérito. É preciso investir em si e a educação é um desses investimentos. O aluno é concebido como um capital, o capital humano. Por isso, educar é investir nos processos pedagógicos de aquisição de habilidades, conhecimentos e competências para lidar com o mundo do trabalho, cujo sucesso ou fracasso dependerá dos investimentos e esforços pessoais na formação e no currículo que seja compatível com as exigências do mercado.

O empreendedorismo nada mais é que a produção de um sujeito compatível com as exigências de mercado e que resulta no empobrecimento das relações de sociabilidade e do processo ensino-aprendizagem, cuja conservação e propagação produz uma cultura do empreendedorismo (GADELHA, 2016). A compreensão da biopolítica, da governamentalidade neoliberal e suas relações, são pistas fundamentais para pensar as condições de possibilidade da educação atual e suas funções na contemporaneidade. De maneira a compreender de que formas os valores econômicos migraram para outros domínios sociais e ganharam forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos-microempresas-empresendedores (GADELHA, 2009), o que requer um trabalho sistemático de construção e um processo insidioso de disseminação do que Gadelha (2009) chama de cultura do empreendedorismo.

As capacidades, aptidões e destrezas adquiridas no processo educativo são conceitos que remetem à ideia da formação humana enquanto capital ou soma de valores e que tem valor de troca no mercado. Além desses elementos, a subjetividade fabricada de indivíduos que se produzem a si mesmos de forma individualizada e individualizante, fabrica um processo de socialização autocentrado, em que a partilha ou relações de troca não se fazem necessárias. A economia passa a analisar a atividade humana ou trabalho em sua racionalidade interna. Segundo Foucault (2008), essa é a forma de cuidar estrategicamente da programação da atividade dos indivíduos.

O que importa para os economistas é a relação custo/benefício, “[...] a partir do modo como um indivíduo economicamente ativo faz uso dos recursos de que dispõe” (GADELHA, 2009, p. 176). Ocorre que, sob essa perspectiva, “[...] é o próprio estatuto do trabalho e desse *homo economicus* que se transformaram, haja vista que passam a se

comportar a um só tempo um capital e uma renda” (GADELHA, 2009, p. 176). Assim, como afirma Foucault:

[...] decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência, como eles dizem: é uma máquina. E por outro lado é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários, como eles dizem: um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008, p. 308).

Por isso é importante o indivíduo investir em si mesmo para constituir-se em indivíduo microempresa: VOCE S/A - no dizer de Gadelha (2009) - cuja atitude em relação aos outros indivíduos é de concorrência ou de uma competição desenfreada e cujo progresso é avaliado pelos pontos acumulados, traduzidos enquanto índices de produtividade.

Portanto, no campo da educação, cada vez mais o discurso da competência ganha força. Quer seja na formação docente, quer seja no processo ensino-aprendizagem - aprender a aprender -, na montagem do currículo ou nas formas de avaliação. Na educação em sentido mais amplo, ela aparece, com toda a sua imprecisão no hit parede das apelações pedagógicas “[...] a despeito das incertezas que cercam sua definição dos fenômenos a que ela se refere e de seus eventuais usos no campo educacional” (GADELHA, 2009, p. 182) e nos remetem novamente à meritocracia sobre a qual falamos anteriormente.

Políticas públicas e a homogeneização das diferenças

Num momento da vida, na adolescência, em que os alunos estão descobrindo o amor, o desejo, o outro e a si como sujeitos sexuais, a escola evita, quando não rechaça, discutir temáticas como gênero e sexualidade. Isso porque na escola, como em outros espaços sociais, historicamente a voz hegemônica e quase incontestável foi a do homem branco heterossexual. A instituição escolar ao construir representações sociais que têm efeito de verdade, sedimenta a crença de que mulheres são o segundo sexo e que a sexualidade de gays, lésbicas, bissexuais, bem como as identidades de gênero de travestis e transexuais, constituem uma sexualidade desviante (LOURO, 2013).

A partir dos anos de 1960, os embates no campo da política cultural buscaram firmar uma política de identidade protagonizada por mulheres, jovens, LGBTs; as chamadas minorias sexuais que

[...] questionavam teorias e conceitos, derrubando fórmulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais [...] numa luta plural protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, tendo a cultura o palco de embates, na perspectiva de dar visibilidade a outras formas de viver [...] suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões (LOURO, 2013, p. 20)

Enquanto expressões de luta pelo poder: o poder de definir significados a partir de suas próprias necessidades e interesses, tensionando uma hegemonia que se pretende representativa de todos. A luta no terreno cultural é uma luta pela atribuição de significados em meio a relações de poder. Não se trata apenas de compreender gênero e sexualidade para além de uma visão binária, trata-se de admitir o lugar social de sujeitos que vivem na fronteira, para os quais qualquer enquadramento ou limite violenta o direito de ser e de existir tal como é.

Este embate é tensionado de um lado pela crescente visibilidade conquistada por LGBTs e, por outro, pelos ataques de discursos, campanhas e um número crescente de homicídios de LGBTs pelos defensores dos valores da tradicional família cristã, para quem meninas vestem rosa, meninos vestem azul, sendo a escola um importante dispositivo de regulação, de controle e vigilância da sexualidade, pelo papel que ocupa no processo de (con)formação de sujeitos e de produção de suas sujeições. No currículo há uma produção discursiva sobre sexo, na medida em que nele está incluída a concepção de normalidade e de tudo o que dela se desvia, o que constitui uma posição de diferença, visto ser “[...] preciso saber quem não é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito” (LOURO, 2000, p. 21).

A organização da escola em seus diferentes aspectos está pautada na heteronormatividade. Para Foucault a norma é a arte de julgar, um princípio de comparação. Como parte do exercício do poder que pretende invisibilizar diferenças, é por meio de variadas práticas de cunho e expressões violentas que certos efeitos de verdade assumem um caráter de naturalidade. Cotidianamente aprendemos como devemos nos comportar, por isso a norma “[...] não emana de um único lugar [...]. Não é enunciada por um soberano, [...] se dá em toda parte, expressando-se por recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos” (FOUCAULT, 2008, p. 276), se materializando e assumindo ares de naturalidade.

Aprendemos o gênero que nos foi designado e qual sexualidade devemos experimentar no interior da cultura. E é no interior do próprio movimento da cultura que

as múltiplas formas de experimentar gêneros e sexualidades emergem, tensionando os marcos do que se designou ser masculino/feminino, normal/anormal, permitido/proibido, moral/imoral, o que transforma diferenças em desigualdade.

A categoria do sexo é desde o início normativa, o que Foucault (2014a) chamou de ideal regulatório. No entanto, ele não funciona apenas como uma norma, mas faz parte de uma prática regulatória que produz corpos que governa, construindo um poder capaz de regular, manter ou mudar a materialização dos corpos (BUTLER, 2000).

Por isso a necessidade de instituir dispositivos que visam cotidianamente repetir recomendações de forma a regular as práticas vividas no interior das instituições de ensino. Esse processo, entretanto, não se (re)produz linearmente. As sucessivas reiterações indicam que a materialização do sexo nunca se completa, uma vez que “[...] os corpos não se confinam, nunca, completamente, às normas pelas quais a sua materialização é imposta” (BUTLER, 2000, p. 156).

Viver na fronteira (LOURO, 2013) gera uma tensão que abre possibilidade de materialização, “[...] na qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar materializações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (BUTLER, 2000, p. 154). Então, por que a escola é lócus violento contra LGBTs? Através de quais mecanismos se efetiva e legitima a violência e exclusão de corpos queer? Em que medida a política educacional que se diz inclusiva é tão somente a expressão da necessidade de uma governamentalidade democrática?

Assim, o uso da violência é parte de processos de constrangimento em que mecanismos de convencimento - não menos violentos - falham. Quer dizer, quando os corpos queer teimam em não se qualificar para a convivência social, para o que culturalmente é inteligível, ou seja, a fixação nos padrões impostos; - o que nem sempre é um processo deliberado - estabelecem uma tensão discursiva na visualidade normativa que é significativamente produtiva.

Em que pese a extensa produção de conhecimento no campo das políticas educacionais no Brasil e seus rebatimentos sobre o pensamento e a prática educacional, um constante reexame da produção é fundamental.

Isso porque, enquanto espaço dinâmico, a pesquisa em política educacional é constantemente alimentada por fontes teóricas e empíricas, cujo contributo produz um acúmulo teórico-prático, resultando em interfaces entre a reflexão e a intervenção na realidade histórica. Trata-se de refletir sobre o papel da pesquisa - ou o lugar do pesquisador - e da política - ou o lugar do político - na relação de produção do

conhecimento “[...] e de análise crítica e comprometida com a emancipação social e humana [...]” (GALLO, 2017, p. 89) que deve ser o ponto de partida nas análises em política educacional.

Embora este texto não tenha como central a análise das políticas públicas em educação, a compreensão de sua produção no Brasil é importante elemento para revelar por quais razões a afirmação da cidadania e da diversidade assumem a centralidade de sua formulação. Parte-se do pressuposto de que a partir dos anos de 1980 esses se constituem em eixos centrais da política educacional, para efeito da consolidação da governamentalidade, reiterando-se a centralidade da cidadania e a importância da diversidade, como fundamentais para a garantia de uma cidadania plural. Tais eixos nada mais são do que mecanismos de governamentalização “[...] que implica em um controle do Estado sobre os indivíduos que tem a ilusão da liberdade e da autonomia pelo seu estatuto de participante dos processos políticos” (GALLO, 2017, p. 1497).

O governo para Foucault diz respeito aos “[...] mecanismos e procedimentos destinados a conduzir homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2014a, p. 13), ou seja, “Governo, então, como a ação de conduzir condutas. Assim como o poder, ele pressupõe que haja liberdade individual” (GALLO, 2017, p. 5), que os sujeitos se conduzam por si mesmos, mas que essas condutas possam ser conduzidas, uma vez que não há relações de poder sem que os sujeitos sejam livres e, ao mesmo tempo, participem do jogo da condução ao serem conduzidos. A arte de governar em sentido foucaultiano, portanto, existe na medida em que emerge a população como parte do jogo político: “É a população, [...] muito mais do que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo”. (FOUCAULT, 2008, p. 140)

A governamentalidade constitui-se da teia das instituições, dos procedimentos, das táticas de exercício do governo, como condução, que inclui a produção de saberes de forma a tornar possível o exercício do poder; da correlação de forças que conduziram a um tipo de hegemonia que possibilitasse o exercício do poder (GALLO, 2017). A governamentalidade é, portanto, o Estado operando segundo a lógica do governo a partir da adoção de técnicas de poder, o que torna possível conduzir as condutas dos grupos humanos,

[...] tomando a população como campo de ação do Estado, é necessário seu controle, através de conjuntos de técnicas que sejam capazes de garantir seu bem-estar, seu crescimento, mas sem provocar desequilíbrios na ordem interna do Estado. Um Estado

governamentalizado gerencia, “polícia” a população na medida mesma em que a conduz, conduzindo as ações de cada um, para efetivar as ações de governo (GALLO, 2017, p. 154)

A política educacional à luz da governamentalidade democrática pensada por Gallo (2017) é, pois, uma das técnicas do governo que ao pretender incluir os diversos interesses, erige a diversidade como elemento central do exercício da cidadania, atribuindo/destinando tratamento comum aos diversos sujeitos, diluindo com isso as diferenças. É o exercício do Estado de governo constituindo o biopoder. Ou seja, o poder de governar vidas.

O cidadão do Estado democrático é o cidadão governável. Somos constituídos como cidadãos para que possamos ser governados. Lembrando que, ser governado não significa ser dominado, abdicar da liberdade; ao contrário, o governo é evidenciado por Foucault (2008), como sendo, justamente, a forma de conduzir as condutas de pessoas livres. Em direção análoga, é também o Estado governamentalizado que opera “[...] as biopolíticas de controle populacional, de seguridade social, dentre outras. Somos constituídos cidadãos para termos acessos a tais políticas e benefícios sociais; sermos governados pelo Estado é o preço que pagamos” (GALLO, 2017, p. 1507). Em suma, não há Estado governamentalizado sem que exista uma população a ser governada, que prescindia da sociedade civil, visto que ela é o correlativo necessário do Estado: “O Estado tem a seu encargo uma sociedade, uma sociedade civil, e é a gestão dessa sociedade civil que o Estado deve assegurar”. (FOUCAULT, 2008, p. 470-471).

Dessa maneira, propor políticas públicas para os sujeitos LGBT é ação de regulamentação pelas demandas, na medida em que expressa demandas reais desse segmento da população. Instituir a cidadania é instituir o governo do sujeito. Ou seja, a cidadania é a outorga para ser governado, sendo para tanto fundamental garantir formação acadêmica que deve se encarregar da transposição de conteúdos que se compreendem como importantes para uma certa formação cidadã.

A escola é aqui compreendida como espaço de criação e (re)produção de normalização. Constitui-se dos mais variados tipos de sujeitos (alunos, equipes de professores, dentre outros), todos com suas peculiaridades e experiências cotidianas da vida. Neste mesmo ambiente no qual se aprende diferentes linguagens, prevalecem o preconceito e o desconhecimento ao se falar em gênero e sexualidade. Assuntos tão importantes de serem experimentados nos aprendizados e nas atividades escolares, são quando muito, tratados como tabu.

Isso porque na maioria das vezes a sexualidade é compreendida como algo dado, ou seja, um elemento da natureza, impedindo que a produção de seu sentido seja compreendida em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, ela é resultante de uma construção (LOURO, 2008; 2018).

A partir desses pressupostos, aludimos a Foucault quando afirma que a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja, uma invenção social criada por discursos, normas, instituições e relações sociais, as quais se encontram em determinados espaços e tempos históricos. Ou seja, é compreendida como:

[...] dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldades, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias do saber e dos poderes. (FOUCAULT, 2014a, p. 100).

Assim, a escola é concebida como um espaço que produz, reforça e legitima preconceitos, os quais são protagonizados tanto por seus alunos, quanto pelo corpo docente, pela equipe gestora e pedagógica. Nela pouco ou nada se fala sobre gênero, orientação sexual e sexo biológico, mesmo quando figura como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997), restringindo-se a sua abordagem à prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis-ISTs, à importância do uso do preservativo, à gravidez na adolescência e suas consequências e as dúvidas acerca do ato sexual.

Compreender o cotidiano escolar e avaliar as práticas desenvolvidas e nele identificar o caráter violento da escola, enquanto uma expressão do social; leva-nos a refletir sobre o significado da inclusão, enquanto imagem socialmente disseminada pelos discursos oficiais para a área de educação. Nesse sentido, há uma aparente contradição entre o discurso da inclusão e o histórico de violência praticada cotidianamente pela escola. Isso porque propor incluir os diferentes é por si só, uma forma violenta de tentativa de enquadramento. Incluir significa reunir sob o signo da diversidade, em nome de uma cidadania plural que coloca sob o controle do Estado os indivíduos, com suposto exercício de autonomia e de liberdade, ao mesmo tempo em que erige os sujeitos como participantes dos processos políticos, legitimando a lógica da governamentalização da vida (GALLO, 2017).

A violência escolar é, portanto, um elemento próprio da estrutura escolar. Segundo Priotto e Boneti, por violência escolar entende-se:

[...] todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo conflitos interpessoais, dano ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. (PRIOTTO; BONETI, 2009, p. 162).

A violência é por vezes explícita e, por outras, velada. De uma outra forma de ser praticada, o que de fato ocorre é que os corpos considerados estranhos, são reiteradamente convidados a se retirarem da escola. “A exclusão é uma referência empírica dos corpos que não seguem uma estética de gênero dominante, pois o currículo proposto sugere uma equivalência e uma homogeneidade entre os que nela habitam” (SILVA, 2018, p. 204).

O currículo não apenas prescreve os conhecimentos a serem transmitidos. Como não é isenta a escolha do quê e do como ensinar, as práticas curriculares cotidianas propõem uma padronização e a conseqüente punição aos que não se submetem aos padrões hegemônicos. Para Tomaz Tadeu “[...] o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2005, p. 97). Evidencia-se, assim, “como um padrão imposto, neste caso, heterossexual e branco, não admite ser neste e em outros espaços sociais, questionado, problematizado e menos ainda transgredido” (SILVA, 2018, p. 204). Por isso a nossa tese é a de que a escola exclui corpos queer através de dispositivos pedagógicos, os mais variados, bem como as políticas de governo reforçam no cotidiano escolar práticas de homogeneização das diferenças.

Democracia em tempos de isolamento social: pandemia, corpos queer e políticas de produção de vidas precárias

Se por democracia compreende-se o exercício efetivo do poder por uma população que não está dividida nem ordenada hierarquicamente em classes, é perfeitamente evidente que estamos muito longe dela. Vivemos num regime de poder que se impõe pelas mais variadas formas de violência, ainda que seus instrumentos sejam institucionais e constitucionais. Dependemos de uma democracia de mercado, do controle que provém da dominação das forças do mercado em uma sociedade desigual.

Com efeito, foi a democracia mais do que determinado liberalismo que se desenvolveu no século XIX, o que aperfeiçoou técnicas extremamente coercitivas.

Criadas em contrapartida da liberdade econômica, não se podia libertar o indivíduo sem discipliná-lo. Vale ressaltar que democracia e estado de direito não são necessariamente liberais, nem necessariamente o liberalismo é democrático ou está ligado ao estado de direito.

Tanto assim que quanto mais democracia, maior a vigilância. Essa vigilância é exercida de forma quase que imperceptível pelas pessoas. Decorre daí a necessidade do engendrar processos educativos que deem conta de fazer os sujeitos aderirem, mesmo que com isso construam a sua própria prisão. Isso porque diferentes dispositivos (disciplinares, pedagógicos, da sexualidade, de verdade) são redes de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos como discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, dentre muitos outros: o dito e também o não dito (FOUCAULT, 1979). Enquanto função estratégica, por exemplo, o discurso, pode aparecer configurado num programa institucional e pode justificar ou ocultar uma prática ou funcionar como uma interpretação a posteriori dessa prática, oferecer-lhe um novo campo de racionalidade e responder a certa urgência de um momento.

Assim, mesmo que mais de novecentos mil pessoas tenham morrido de Covid-19 até o presente no mundo todo e, mais de cem mil casos no Brasil, precisamos ter trabalho remoto, aula remota, atividade remota, vida remota porque estamos convencidos de que a economia não pode parar, que sem adesão podemos perder o emprego, os clientes e o semestre letivo. Talvez porque chorar a morte seja uma perda de tempo. Além do que, serve de conforto à consciência coletiva, que defende que o não ao trabalho remoto é condenável prática de vagabundagem.

No campo da educação não ter aulas é sinônimo de prejuízo e a adesão à aula remota é quase uma obrigação moral ou ao contrário, de falta de compromisso com os discentes, mesmo quando a maioria - pelo menos os que habitam na periferia- se encontra em condições precárias de existência. Em muitos casos, inclusive, em luto por essas vidas não choráveis. Para Santos (2020, p. 7),

[...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras?

Sob outra perspectiva, a pós-estruturalista, Butler (2020, n.p.) indaga: “De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público?”. A autora defende uma nova solidariedade contra a violência para enfrentar esta época marcada pelo conflito permanente.

Em franco processo de privatização da educação e da saúde pública, o país nas mãos de um governo neofascista, aliado político da economia neocolonial norte-americana, preso aos interesses internacionais e privados, joga o jogo de deixar morrer aquelas parcelas da população que mais necessitam do sistema público, particularmente o de saúde. Numa escancarada política de sonegação das notificações de casos de Covid-19, o atual governo sabe quais setores da população serão os mais atingidos pela pandemia. Os corpos precarizados são sepultados sem sequer, em muitos casos, serem reconhecidos, sepultados e ter o luto vivido por seus familiares. Quem pode viver o luto?

[...] em que circunstâncias é possível lamentar uma vida perdida? De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público? Quais são essas vidas que, se perdidas, não serão consideradas em absoluto uma perda? É possível que algumas de nossas vidas sejam consideradas choráveis e outras não? Faço essas perguntas difíceis e perturbadoras porque eu, como vocês, me oponho à morte violenta; à morte por meio da violência humana; à morte resultante de ações humanas, institucionais ou políticas; à morte provocada por uma negligência sistêmica por parte dos estados ou por modos de governança internacionais (BUTLER, 2020, n.p.).

Como nos referimos anteriormente, a maioria da população do planeta não usufrui dos mesmos direitos e garantias que as elites possuem. São indígenas, negrxs, pobres, LGBTs, que não conseguiram garantir o direito a uma vida vivível e vivem/morrem uma vida precária, conforme pondera Butler:

Assim, se as diferenças de classe, raça ou gênero se imiscuem no critério com que julgamos quais vidas têm o direito de serem vividas, torna-se evidente que a desigualdade social desempenha um papel muito importante em nosso modo de abordar a questão de quais vidas merecem ser choradas. Pois se uma vida é considerada carente de valor, se uma vida pode ser destruída ou desaparecer sem deixar rastro ou consequências aparentes, isso significa que essa vida não foi plenamente concebida como viva e, portanto, não foi plenamente concebida como chorável (BUTLER, 2020, n.p.).

A política da vida define quem tem vida, quem tem direito à vida e quem tem direito de chorar a vida perdida. A posição socialmente ocupada pelas pessoas define quem é vivo, quem tem o direito ou não à vida, de quem tem o direito ao luto e ao choro, ou não. Butler afirma que:

Somos contra a perda de determinadas vidas por meio da violência, porque é uma injustiça, mas é muito importante opor-se à perda de vidas violentamente destruídas por não serem consideradas dignas de ser choradas. Afirmamos que essas vidas eram valiosas, que deveriam ter tido a oportunidade de viver e que a perda dessas vidas é uma perda que choramos abertamente. A dor naturaliza a perda, é um reconhecimento do valor da vida que foi perdida, mas reconhece também que essa vida era de fato uma vida, que estava viva; que sua perda é uma perda, a perda de uma vida futura, da futuridade que define uma vida vivível (BUTLER, 2020, n. p.).

Dessa forma é que,

As populações se dividem com frequência, com muita frequência, entre aqueles cujas vidas são dignas de serem protegidas a qualquer custo e aqueles cujas vidas são consideradas prescindíveis. Dependendo do gênero, da raça e da posição econômica que ostentamos na sociedade, podemos sentir se somos mais ou menos choráveis aos olhos dos demais (BUTLER, 2020, n. p.).

A democracia em tempos de isolamento social é, portanto, relativa a quem é tido como portador de vida. Ou seja, a participação democrática está reservada a quem pode participar da vida pública, exercer direitos e serem dignos da possibilidade de enlutamento. Assim, o direito ao choro é seletivo.

O Brasil é, desde seu processo de colonização, um país que invisibiliza as chamadas minorias sociais e as aniquila. É um dos países que mais matam ativistas de direitos humanos, mulheres, população indígena e tem entre os 54% de seus habitantes pessoas negras. Igualmente é no mundo um dos países que mais pratica homicídios contra pessoas trans,

As estatísticas, como sabemos, são aterradoras. Acontece em todos os lugares, mas nos últimos anos mais de 2.500 pessoas trans foram assassinadas em todo o mundo. O Brasil e o México também são os países com os maiores índices de violência e assassinato de pessoas transgênero. Talvez seja porque nesses países existem grupos de defesa dos direitos humanos que fazem a contagem das vítimas, mas também pode ser porque os mesmos países latino-americanos que avançaram em direção à igualdade de direitos, em direção à maior diversidade e maiores liberdades legais para as pessoas LGBTQ são o alvo da violência reacionária. Esses movimentos sociais respondem a formas de desigualdade e violência, mas também são alvo do ódio daqueles que temem seus avanços. Então, hoje, pensando na violência contra a mulher, contra as mulheres trans, contra os homens trans, poderíamos dizer que são resultado da misoginia e da transfobia e, é claro, isso é verdade, mas devemos compreender também as novas formas de violência como expressão de antifeminismo, como oposição política aos direitos LGBTQ, como reação contra aqueles que defendem o direito das pessoas trans de viver livremente seu gênero e

contar com o amparo da lei. Portanto, parte da violência que vemos e conhecemos é uma reação aos progressos que fizemos, e isso significa que devemos continuar avançando e aceitar que esta é uma luta contínua, uma luta na qual os princípios fundamentais da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça estão do nosso lado (BUTLER, 2020, n.p.).

A vítima de feminicídio refere-se a toda pessoa brutalizada ou assassinada pelo fato de ser feminizada, o que inclui um considerável número de mulheres trans e de comunidades de travestis. As mídias, em geral, tratam esses casos com sensacionalismo. Dramatizam essas mortes, apelam para uma comoção pública momentânea e pouco tempo após ocorrem novamente. Tendo como fundamento de sua estrutura social o patriarcado, têm no racismo e no machismo os pilares de sua cultura.

Butler, ao refletir acerca desse cenário explicita a existência de reações públicas quando da ocorrência desses casos, sem que, no entanto isso signifique que a reação

[...] nem sempre é acompanhada por uma análise focada em uma mobilização contra essas mortes tão generalizadas. Às vezes se diz que os homens que cometem esses crimes sofrem algum tipo de patologia, ou são considerados uma tragédia, ou a história é abordada como a enésima e periódica incidência de algo aberrante (BUTLER, 2020, n. p.).

O feminicídio e/ou transfeminicídio são a expressão da relação de desigualdade entre o masculino e o feminino e manifesta-se através das mais variadas formas de domínio, de terror, de vulnerabilidade social e também de impunidade, os quais fazem parte dos mecanismos de reprodução das relações sociais de dominação masculina (BUTLER, 2020). A autora reflete sobre o feminicídio, alertando que ele

[...] não implica apenas o assassinato ativo, mas inclui também a manutenção de um clima de terror, no qual qualquer mulher, inclusive as mulheres trans, pode ser assassinada. Dediquemos, portanto, um momento para lembrar o quanto é importante para as alianças formadas em torno do luto —alianças destinadas a exercer uma oposição política à violência— conseguir fechar o fosso que separa o feminismo do ativismo transgênero. Podemos dizer que as mulheres são assassinadas não por causa de qualquer coisa que tenham feito, mas pelo que os outros percebem que são. Como mulheres, são consideradas propriedade do homem, é o homem que ostenta o poder sobre suas vidas e suas mortes. Não há nenhuma razão natural que justifique essa estrutura fatal e injusta de dominação e terror: faz parte de se transformar em gênero nos termos da norma dominante. Tornar-se homem, nessa perspectiva, consiste em exercer o poder sobre a vida e a morte das mulheres; matar é prerrogativa do homem a quem foi atribuído um determinado tipo de masculinidade. Portanto, espera-se de todos os que são designados no nascimento o gênero masculino que assumam uma trajetória masculina, que seu desenvolvimento e

vocação sejam masculinos. Portanto, as pessoas trans que querem ser mulheres, que buscam ser reconhecidas como mulheres trans, rompem esse pacto implícito que une os homens, que permite e afirma sua violenta propriedade sobre as mulheres. As mulheres trans são um objetivo em parte porque são femininas, ou estão feminizadas, e são punidas não apenas por rejeitar o caminho da masculinidade, mas por abraçar abertamente sua própria feminilidade (BUTLER, 2020, n.p.).

Talvez a possibilidade de uma nova forma de solidariedade seja a insurreição e o estabelecimento de novos vínculos ou alianças entre o que lutam contra as injustiças como o não direito ao luto. Isso porque, “o luto e a reivindicação de justiça andam de mãos dadas e precisam um da outra; reúnem a dor e a raiva em um esforço para construir um novo consenso e uma nova solidariedade contra a violência” (BUTLER, 2020, n.p.).

A solidariedade em tempos de pandemia, de ensino remoto, de atividades remotas também não é vivida igualmente por todos. Pesa a posição de classe na qual se inscrevem diferentes processos de subjetivação e de condições materiais que não se restringem a equipamentos e conexão de internet. A democracia é para alguns poucos que podem exercer direitos. O luto e as lutas referem-se a pautas situadas de maneira profundamente desigual.

Para refletir sobre o luto e a luta dos corpos queer⁴, podemos começar com a seguinte indagação: “Poderemos saber o que é passar pela escolarização sendo considerado anormal?” (SILVA; SANTOS, 2018, p.1). Cotidianamente a escola institui a sexualidade como um dispositivo de poder. Não tocar, não experimentar, não viver ou fazê-la nas formas lícitas circunscritas ou prescritas na heterossexualidade compulsória é uma transgressão.

Homem e mulher são condenados às leis de um corpo fabricado pelo discurso biológico, que é aparente ou inútil para definir as sexualidades que sempre são insurgentes. Ser homem ou mulher é um processo de construção no interior da cultura, pois não é no nascimento e a nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz o sujeito ser masculino ou feminino. O gênero e a sexualidade são uma construção e, como tal, ocorrem permanentemente. Se isso aprendemos como algo dado ou natural, desde o nascimento, quem define esse processo? Quem tem o poder de “decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?” (LOURO, 2008, p. 18).

⁴ Chamamos de queer, todos os corpos que destoam das identidades de gênero e orientações sexuais normativas (SILVA, 2018).

Ainda segundo a autora, “a construção dos gêneros e das sexualidades ocorre através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias culturais e sociais” (LOURO, 2008, p.18). Muito de relance, a escola parece ser um espaço convidativo, afinal é fundamental a sua existência para a conservação do modo como a sociedade se organiza e se rearranja. Aparentemente esse é um convite igualitário para que todos dela façam parte. No entanto, há corpos não aceitos por ela.

Os corpos ditos anormais são cotidianamente convidados a se retirarem de seus espaços, num processo nem sempre explícito de exclusão. Através do currículo, das práticas mais corriqueiras no interior da escola, nas relações estabelecidas, nos rituais de separação entre o masculino e o feminino, nos discursos, é reiterado o convite de retirada aos que não se enquadram nos padrões e nas regras de controle dos sujeitos. E mais, com o seu panóptico, a escola “roga em suas orações e liturgias diárias sobre seus preciosos alunos imbuindo ao fogo ardente da margem social todos os corpos que ela desde seu nascimento histórico repudia” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 1).

Esses convidados indesejáveis são precisamente os corpos queer. Insurretos, não se subordinam a regras e normas. Obrigam os mecanismos e dispositivos de regulação a se refazerem e buscarem novas possibilidades e estratégias de controle. Anormais, desviantes, diuturnamente vivem na fronteira, em lugar algum que fixem sua identidade num padrão e lançam sua alegria e sua dor pelo direito de estarem no mundo e de terem direitos: 73% dos alunos LGBTs já sofreram agressões verbais na escola, por conta de sua orientação sexual e 68% sofreram agressões verbais em função de sua identidade de gênero. O assédio sexual foi sofrido por 56% dos alunos LGBT na escola, 25% foram agredidos fisicamente por causa de sua expressão ou identidade de gênero e 60% declaram se sentir inseguros na escola. Em 2016 estimou-se que 2,5 milhões de jovens aceitaram o convite e saíram das escolas (ABGLT, 2016). Do banheiro às aulas de educação física os casos de constrangimento e violência lgbtfóbica são constantes, assim como nas mais variadas práticas pedagógicas também o são. Vale atentar que na instituição escolar, segundo Silva

Os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla. (...) De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram naturalizados

pelos próprios professores que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e meninas (SILVA, 2005, p. 92).

É preciso problematizar o corpo como um construto social, histórico, político, cultural. Percebê-lo enquanto texto que fala, questiona, educa e deseduca quem o lê. Provoca deslocamentos e faz estremecer verdades supostamente universais. É preciso ler e reler esse texto de forma a superar os estereótipos estéticos e morais: “corpo-texto, corpo-bandeira, corpo-marcas de um sujeito que muitas vezes resiste para viver por ser aquilo que se é” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 5).

Considerações Finais

Esse texto buscou, portanto, refletir acerca das possíveis relações entre neoliberalismo, governamentalidade e educação; a fim de debater sobre o papel da educação e da escola na construção de novas subjetividades e sociabilidades no contexto da pandemia, em que o isolamento social é vivido de forma desigual, a depender da posição social ocupada pelos sujeitos.

Ao refletirmos sobre como os ordenamentos de mercado atribuem à educação em geral e, em particular à escola, a função de formação para o mercado, compreendemos como as relações entre democracia e pandemia serviram de aporte discursivo para tentar justificar as formas remotas de trabalho, nelas incluídos processos de formação e de novas subjetividades e de como os corpos queer vivenciam de forma excludente os diferentes processos de violência e socialização.

Assim, ao problematizarmos nossas demandas atuais, movimentamos possibilidades reflexivas, e pensar nosso presente tem se apresentado como um desafio instigante e profícuo, estabelecendo problemas ao pensamento. Sob esta ótica, suspeitar nossa contemporaneidade pode nos fornecer estratégias teórico-políticas de articulação e questionamento de práticas de violência e normalização que funcionam de maneiras crescentemente sofisticadas. As perspectivas que podemos vislumbrar para o amanhã poderão vir da força performativa de nossos corpos, produzindo outros sentidos sobre o nosso cotidiano nesses tempos de adversidades.

Referências

- ABGLT. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil**. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. **De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público? *El País***. 10 de julho de 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/babelia/2020-07-10/judith-butler-de-quem-sao-as-vidas-consideradas-choraveis-em-nosso-mundo-publico.html?ssm=FB_CC&fb. Acesso em: agosto de 2020.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso sobre seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a política neoliberal**. São Paulo. Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014b.
- GALLO, Sílvio. **Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 63, set/dez. 2017.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2016.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. Educação & Realidade, 34(2), maio-ago, 2009.

LAVAL, Christian. **Escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v.19, n.2, maio-ago, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MENDONÇA, Daniel de; JUNIOR, Roberto Vieira. **Raciêre e Laclau: democracia além do consenso e da ordem**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 13, jan-abr. 2014.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p.161-179, jan. 2009.

SILVA, R. G. da. **Quando as anormais vão para a escola: identidades precárias, subjetivação e exclusão escolar**. Revista Aspas, v. 8, n. 1, p. 200-209, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, R. G.; SANTOS, M. H. S. **Corpos queer e educação: escola, subjetivação e exclusão**. In: I conferência internacional de estudos queer, 2018, Aracaju-SE. Anais da I Conferência Internacional de Estudos Queer, 2018. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARREIRO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retrato de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. P. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Campinas. Educação e Sociedade, vol.28, n.100, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governo ou Governmento**. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.79-85, Jul/Dez, 2005.

Recebido em Outubro de 2020.

Aprovado em Novembro de 2020.