

## Estado, sociedade e educação: a escolarização de corpos e mentes na produção de masculinidades e feminilidades

HÉLIO SOUZA DE CRISTO\*

### Resumo

O presente trabalho de natureza bibliográfica busca tecer, à luz dos escritos de Bourdieu e Foucault, algumas considerações sobre os processos de fabricação de masculinidades e feminilidades por meio dos discursos e práticas escolares, tendo em vista as discussões que permeiam a relação entre Estado, Sociedade e Educação. Dessa forma, busca-se pensar acerca dos mecanismos de poder presentes nos discursos e práticas escolares que, ao longo dos anos, vão se constituindo como instrumentos reguladores das relações sociais entre homens e mulheres, bem como refletir sobre a escola enquanto lugar, por vezes, reprodutivista de concepções do Estado.

**Palavras-chave:** Discursos; Poder; Gênero.

*State, society and education: the schooling of bodies and minds in production masculinity and femininity*

### Abstract

This working bibliographical search weave in the light of the writings of Bourdieu and Foucault, some considerations about the masculinities manufacturing processes and femininity through speeches and school practices, in view of the discussions that permeate the relationship between State, Society and Education. Thus, we seek to think about the mechanisms of power of the discourse and school practices that, over the years, are constituted as regulatory tools of social relations between men and women, as well as reflect on the school as a place sometimes, reproductivist State conceptions.

**Key-words:** Speeches; Power; Genre.



\* **HÉLIO SOUZA DE CRISTO** é mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); professor da Educação Básica no município de Cairu-BA.



Autor: Zenos Frudakis

Fonte: <<https://www.ideafixa.com/esculturas-publicas/>>

### **Estado, Sociedade e Educação: tríade de mecanismos de poder**

Aproximar Bourdieu e Foucault, bem como estabelecer um diálogo com os escritos de estudiosos – a exemplo de Louro, Beauvoir e Freud – que se debruçam ou oferecem pistas para refletir e problematizar as relações entre educação escolar e gênero não se dá num vazio histórico e cultural.

Suas teorias e formas de interpretar o mundo apresentam subsídios interessantes e importantíssimos à compreensão de concepções e visões correlacionadas ao campo educacional em sua conjuntura política, social, cultural, econômica e ideológica. As pesquisas sobre a necessidade de repensar a função social da escola têm se expandido e, ao mesmo tempo, apontado que, sem desconsiderar sua importância, esse espaço já não se mantém como lugar único, absoluto e privilegiado na formação dos indivíduos que nela estão e por ela passaram.

Dominação, violência e força simbólicas, legitimação de poder e interiorização de normas e materialização de discursos são características-chave das relações imbricadas e construídas nos espaços institucionais, especialmente escolares, que perpassam das suas contribuições na interlocução entre Estado, Sociedade e Educação estão além a construção das relações de gênero e os processos de disciplina e “ajustamento” a que são submetidos os corpos e mentes dos indivíduos por meio da educação que se dá dentro e fora dos muros escolares (LOURO, 2010).

Constantemente, mulheres e homens estabelecem e são, de certa forma, coagidos consciente ou inconscientemente a seguirem determinados valores e padrões que são incorporados ou constroem as relações em suas atividades cotidianas por meio de mecanismos de poder que produzem masculinidades e feminilidades. Para que tal processo ocorra de maneira mais

efetiva, criaram-se, intencionalmente, as instituições sociais que sirvam de fundamento para tornar os indivíduos “humanizados”, conscientes e responsáveis por suas ações no convívio social, submetido a normas e padrões.

A instituição escolar é muito mais do que uma estrutura destinada aos atos de ensinar e aprender, aliás é preciso questionar o que, de fato, ensina-se e aprende-se nas escolas quando o assunto é normas, regras e modelos de condutas exteriores aos indivíduos, mas que são transmitidos às gerações por meio dos seus discursos e práticas como necessários à sua vida em sociedade (BOURDIEU, 2007).

Vivemos numa sociedade marcada e construída por conflitos e dilemas e estes, por sua vez, dão sentido à vida humana em sociedade. Deste modo, mulheres e homens estabelecem e são, de certa forma, coagidos consciente ou inconscientemente a seguirem determinados valores e padrões que são incorporados às suas atividades cotidianas.

A escola, permeada por objetivos e intencionalidades, representa uma instituição sociocultural que, além de transmitir um legado cultural, desempenha também a função de legitimar e fortalecer padrões e normas sociais. Ela se constitui como o espaço legitimado socialmente, onde a educação, ainda que de maneira implícita, destina-se a ensinar e, por vezes, impor aos indivíduos modos de se vestir, falar, conversar, se comportar, comer, pensar, se posicionar e agir.

Modos esses que precedem ao nascimento dos indivíduos, portanto são exteriores a eles e, paulatinamente, vão sendo incutidos em suas vidas e relações sociais como uma espécie de poder simbólico; que se constitui “[...]”

com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 08).

Conforme Bourdieu (1996), é atribuída à escola, enquanto instituição que representa os anseios da classe dominante sobre os dominados, a função de moldar os indivíduos, por meio da reprodução e imposição, segundo à imagem e semelhança da sociedade que se espera de acordo com os desejos do Estado, num jogo quase que invisível e imperceptível entre classes. Dessa forma, a escola se mantém como uma instituição que, ao longo do anos e tempos, vem atuando por meio de mecanismos reguladores para “ajustar” o indivíduo a grupos sociais e visando, sobretudo, estatizá-lo, visto que, para Bourdieu (1996), a escola é o Estado.

É preciso atentar-se para o fato de que a escola, desde a sua proposta curricular à efetivação desta por meio de suas práticas e discursos, não é uma instituição neutra e imparcial. A escola, como tão bem assinala Bourdieu (1989), representa uma determinada concepção de Estado numa fronteira espaço-temporal marcada pelas relações de poder entre dominantes e dominados. Ela está carregada e é, constantemente, perpassada e reprodutora de um conjunto de símbolos culturais, sociais, políticos e ideológicos que caracterizam as sociedades e tendem a exercer forte influência nas relações sociais.

Segundo Bourdieu (1996), o poder exercido pela escola é, através de uma educação formal institucionalizada, um poder dado e legitimado pela maioria dos indivíduos (dominados) e, sobretudo, confiado às mãos das minorias (dominantes). Por isso, pensar

na educação escolar, a que estão sujeitos homens e mulheres, pela perspectiva da neutralidade é um sofisma, uma vez que não existe neutralidade. Toda e qualquer produção e ação da educação escolar estão alicerçadas em finalidades, construções simbólicas, representações ideológicas e produções culturais.

A educação escolar, neste ponto, está além do simples ato de transmitir e construir conhecimentos. Ela se encontra a serviço da difusão de uma ideologia que nem sempre é colocada a nível de reflexão e discussão entre os sujeitos que atuam dentro dos muros escolares, por isso se constitui como uma espécie de poder simbólico<sup>1</sup>. Assim, a escola vem assumindo, ao longo dos anos e sob a perspectiva de diferentes paradigmas e culturas, esta função: de formar ou moldar as pessoas para a vivência em sociedade, de acordo com os padrões que imperam e a norteiam, conforme uma concepção de Sociedade e Estado.

Neste ínterim, Bourdieu (1996) chama a atenção que há a necessidade de refletir e questionar acerca desse poder não inerente exercido pelo Estado na educação de homens e mulheres que, inclusive, culturalmente delegaram (“inconscientemente?”) ao Estado ou à camada dominante esta função. E, ao

<sup>1</sup> Em Bourdieu (1989), o poder simbólico assume o conceito central das relações sociais entre os indivíduos. Para ele, o poder simbólico é aquele que se manifesta e efetiva-se *nas e por meio* das relações de forma quase que imperceptível e invisível. Bourdieu (1989) considera que esse poder se manifesta através dos sistemas simbólicos como a arte, a religião e a língua, que atuam também como elementos de integração social. Os símbolos, nesse sentido, dizem respeito à forma como os indivíduos representam a realidade e o mundo e, desse modo, os sistemas simbólicos se constituem como ferramentas pelas quais a cultura e os valores da sociedade se expressam.

delegar este poder ao Estado, os indivíduos (que são maioria) tendem, cada vez mais, a legitimar esse poder e suas representações como válidas, verdadeiras e substanciais para a existência, reprodução e manutenção das relações e instituições sociais.

Logo, “o poder está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo. E a incorporação do social que a aprendizagem realiza é o fundamento da presença no mundo social que a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo supõem necessárias” (BOURDIEU, 2001, p. 41).

A escola não é um campo homogêneo, razão pela qual ela não poder ser vista apenas pelo viés da reprodução. No entanto, apesar de avanços apontados e trazidos por diretrizes e ações que não se limitam à mera reprodução de saberes e conhecimentos, a realidade é que a escola, conforme apontam Bourdieu e Passeron (1982), por meio do trabalho e ação pedagógica, ainda está permeada por um fazer político-pedagógico que conduz à “inculcação do *habitus*”<sup>2</sup> voltado para a normatização dos comportamentos dos indivíduos, principalmente por meio da força simbólica e da produção e

<sup>2</sup> O *habitus*, em Bourdieu, refere-se às disposições que são incorporadas pelos indivíduos através do seu processo de socialização. Esse processo é marcado pela integração de experiências, ações e percepções que dão as condições necessárias para que os indivíduos possam intervir na vida em sociedade. Importante destacar que as disposições não são estáticas, uniformes e nem representam a identidade e personalidade dos indivíduos. Dessa maneira, no diálogo entre o mundo interior e o mundo exterior, Bourdieu afirma que as diferentes posições pelas quais transitam os indivíduos na sociedade dizem respeito à própria diversidade dos estilos de vida que possuem ou da suas condições de existência.

reprodução de discursos, saberes e poder.

Para Foucault (2014), toda sociedade é constituída e controlada por normas e discursos. E o discurso, por sua vez, é o conjunto daquilo que gera uma ordem e, portanto, sempre materializado. Neste caso, o discurso não se limita à ideia do discurso falado, mas se constrói e ganha significado nas relações concretas entre os indivíduos.

Assim, a produção e reprodução dos discursos se dá no plano dos currículos, práticas, diretrizes e regimentos que vão, aos poucos e de maneira quase que imperceptível e inquestionável, condicionando e determinando os lugares dos indivíduos. Os discursos possuem o poder de ratificar os binarismos sociais de inclusão/exclusão, desenvolvidos/primitivos, feminino/masculino, próprio/impróprio, homem/mulher, quem manda/quem obedece, bons/maus... como se fossem arranjos sociais naturais e servissem de parâmetro para determinar privilégios entre dominados e dominantes, bem como demarcar fronteiras sociais e culturais entre quem pode e quem não pode, tendo a ação pedagógica como reprodutora dessas relações e mecanismos de poder.

A escola, como bem se sabe e consoante Bourdieu e Passeron (1982), é fruto de uma concepção de sociedade racional, elitista e cultural com finalidades e objetivos bastante definidos, segundo as concepções e visões de homem e mulher sobre as quais a sociedade onde ela está inserida se debruça. E, como tal, os discursos e ações que fundamentam a educação escolar e suas relações com os contextos político, econômico, ideológico e social, em diversas culturas, são norteados pelo perfil de homem e mulher que a sociedade almeja e projeta.

A imbricação da sexualidade e questões de gênero às relações de poder e saber, segundo Foucault (1988), não parte de aspectos naturalistas ou, simplesmente, inatos às sociedades. Mas, advém de vários dispositivos, que visam a regulação do corpo nas relações entre homens e mulheres, como os discursos, a formação das instituições, a legitimação dada ao poder exercido pelas instituições, a criação das leis e dos preceitos religiosos.

Enfim, todo esse arcabouço que dialoga com os sistemas de saber e poder, numa relação entre significado e significante, estão imersos em categorias estratégicas que agem sobre a sexualidade de homens e mulheres e se encontram presentes dentro dos muros e em cima dos bancos escolares, legitimando ou não certas posturas, validando ou não certos comportamentos, enquanto constructos de ordem social.

Importante destacar que, para Foucault (1992, 2014), o poder não está diretamente relacionado ao plano de estado mental. Para ele, o poder se constitui pelo conjunto de práticas e discursos fabricados historicamente, que visam disciplinar tanto o corpo quanto a mente de homens e mulheres nas relações individuais e coletivas.

Desse modo, é ingênuo atribuir à sexualidade e às questões de gênero uma visão, sobretudo, natural ou distante do mundo político, social, cultural, religioso e ideológico. Pois, o poder, segundo Foucault (1988), ao atuar sobre as pessoas, é capaz de ampliar ou limitar, expressar ou inibir, proibir ou liberar a sexualidade. Logo, o poder atua e tem repercussões na construção do saber e na vontade do saber, do conhecer-se histórico e socialmente.

Percebe-se então, à luz das teorias bourdieanas e foucaultianas, a necessidade de compreender a influência das instituições sociais, mais especificamente a escola, que por um longo período determinou e ainda determina a forma dos indivíduos se comportarem e relacionarem-se entre si no que diz respeito à construção e representação em termos de masculinidade e feminilidade.

A escola entende, perfeitamente, de desigualdades, diferenças e segregações. E ela entende porque foi legitimada e consagrada, especialmente pelo Estado, como uma das maiores e melhores instituições capaz de produzir e reproduzir desigualdades e distinções por meio dos seus currículos, uniformes, estrutura, aulas cronometradas, formação de docentes, avaliações, regimentos e regulamentos, que têm efeitos sobre os sujeitos e reverberam-se em suas relações sociais, políticas e culturais.

A escola, inicialmente pensada e convocada a atender a alguns,

se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2010, p. 57).

Para isso, não se deve perder de vista que a escola é uma instituição envolta por concepções de uma sociedade fundamentada, principalmente, em

preceitos estatais, morais, religiosos e por relações de poder simbólico, que se materializam e ganham sentido sobre a educação dos corpos e mentes.

### **Discursos: um aliado à educação dos corpos e mentes?**

No campo dos pressupostos, e não se limitando a ele, que se baseiam na Biologia para explicar e, de certa forma, determinar os comportamentos esperados por homens e mulheres no que diz respeito aos seus gêneros, tanto Bourdieu quanto Foucault avança.

Em seus estudos e análises, trazem contribuições importantes para se pensar e refletir que, para além de explicações biológicas, morais e religiosas, a categorização entre comportamentos tidos como comuns aos indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino, bem como o processo de educação dos corpos e mentes não se dá distante de um plano histórico e cultural, que implica na segmentação social à forma como homens e mulheres são educados, vistos e considerados dentro da sociedade.

Não é confiável discutir o conceito de “gênero” distanciando-o do seu caráter, eminentemente, político e cultural, tendo em vista que a questão não está centrada somente nos sexos (masculino e feminino), mas nas representações que foram socialmente construídas acerca dos sexos e sobre eles. Isso significa afirmar que a pretensão, ao se tratar das relações do gênero, não é negar a biologia humana, mas focalizar as construções sociais e históricas produzidas a partir das características biológicas e seus desdobramentos nas relações sociais.

Não é à toa que Beauvoir (1980) elucidou e impactou o mundo ao afirmar que *ninguém nasce mulher: torna-se mulher*. A expressão possibilita

uma série de questionamentos, que ainda mexem com os bancos das academias e os intelectuais da contemporaneidade: o que significa nascer com um pênis? O que significa nascer com uma vagina? Ou melhor, que discursos, poder e efeitos são produzidos e reproduzidos nas relações entre os sujeitos a partir de suas genitálias? Quem inscreve nos corpos e nas mentes as marcas da diferença? O que, de fato, significa nascer e ser educado numa sociedade falocêntrica<sup>3</sup>?

De acordo com Bourdieu (2002), a polarização homem-mulher existente nas sociedades sempre colocou o homem como o centro de referência legitimado, um ser superior, dotado de inteligência, força, virtudes, como a boa medida e o padrão. E a mulher, anteriormente ao início e intensificação dos movimentos feministas, como um ser invisível, subordinado, submisso e silenciado pelos ditames sociais. À sombra de qualquer “desvio”, ela era vista como subversiva, causadora da desordem e destruidora da moral e bons costumes.

Isto reforça, cada vez mais, o caráter político e cultural do gênero, que se revela à medida que estudos, como os desenvolvidos por Foucault (1988), situa-o na esfera da construção ou “invenção social” fundamentada, sobretudo, nas relações de poder. Essas

relações têm como pano de fundo as dicotomias entre o masculino e o feminino, colocando de um lado o homem como ser dominante e, do outro lado, a mulher enquanto ser dominado. Portanto, o processo de dominação não deve ser concebido como algo inerente às sociedades.

Para aqueles que se debruçam sobre os estudos de Foucault (1988), fica perceptível que os gêneros de constroem *nas* e *pelos* relações de poder. Foucault (1988) analisa e questiona as concepções convencionais, no campo da sexualidade, pela ótica do exercício do poder nas mais diversas circunstâncias e contextos sociais. Neles, o poder se expressa como mecanismo estratégico de legitimação, censura, repressão, repreensão e manobra.

Na produção de masculinidade e feminilidade, o poder, que não é necessariamente o físico, sempre foi utilizado como mecanismo e instrumento de legitimação da superioridade de um sexo (masculino) em relação a outro (feminino), causando a negação e inibição deste último. Por isso, para Foucault (1988) a polaridade homem-mulher, se observada em suas minúcias, expressa por si só uma relação política e cultural, muitas vezes, sustentada por discursos que acabam tornando legítima muitas práticas, que tomam efeito de verdade a partir dos mecanismos causadores da regulação e funcionamento dos discursos.

E, neste sentido, é possível perceber que

[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.

<sup>3</sup> A expressão “falocêntrica” provém do termo “falo”, cujo vocábulo grego significa “pênis”. Dessa maneira, quando afirmo que a maioria das sociedades são falocêntricas, parte-se das duas vertentes trazidas pelos estudos da sexualidade desenvolvidas e discutidas por Freud (1905): a *fálica*, que chama a atenção para a presença do pênis como fator determinante e significativo no que se refere à diferenciação física de sexos; e a da *castração*, que se apresenta como a fase na qual a criança (a menina) percebe que não possui pênis e, conseqüentemente, descobre que este não vai aparecer, “brotar” ou crescer posteriormente.

Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Foucault (1988) afirma que o poder não representa apenas o processo de negação de um sexo em relação a outro. Ele assinala que o poder, também, é capaz de produzir sujeitos, contribuir para a fabricação de corpos frágeis, à indução ou legitimação de comportamentos e, sobretudo, à construção de indivíduos sem certa consciência política.

Isto coloca em evidência que a sociedade, ao longo dos anos e principalmente por suas instituições, sempre esteve marcada por uma rígida hierarquia de gêneros que organiza as relações sociais. Esta rígida hierarquia, na maioria das vezes, destina lugares, posições de prestígio, funções, direitos e deveres, a cada sexo, em todos os contextos: vida política, acesso à escola e ao mercado de trabalho, à propriedade, chefia civil do lar, dentre outros.

Esse pensamento dicotômico e as armadilhas dos discursos e mecanismos de poder utilizados pelas instituições sociais trazem à evidência a imbricação entre as questões biológicas (sexo) e o espaço sociocultural onde as sexualidades vão se construindo e reconstruindo-se. Pois,

relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos e aptidões; para

justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero [...] Mas o que estava centralmente implicado em todas essas discussões eram as relações de poder que ali se construíram e se pretendiam fixar. Importava saber *quem* definia a diferença, *quem* era considerada diferente, o que significava ser diferente. O que estava em jogo, de fato, eram *desigualdades* (LOURO, 2010, p. 45-46).

A afirmação de que homens e mulheres são culturalmente diferentes serviu, e vem servindo, de base ideológica para que os indivíduos, independente de idade, lugar, de maneira consciente ou inconsciente, estejam sujeitos à educação sexual, que tem início no seio da família e prologa-se no contínuo trabalho desenvolvido pelas instituições sociais. Desde de quando nascem, as crianças já são orientadas sexualmente, por meio dos nomes que recebem, da forma como são tratadas, vestidas e presenteadas.

Bourdieu (2002) adverte que não se deve acreditar, de forma ingênua e inocente, que a participação de homens e mulheres na vida social, política, econômica e cultural, seja aleatória, fruto de desejos, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a cada sexo. Na verdade, quer sejamos do sexo masculino ou feminino, somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de esporte, política, economia, leis, do nosso corpo, do outro, da outra cultura, do outro modo de pensar e ser, da cor rosa ou azul.

Isso reflete no papel que homens e mulheres desempenham na sociedade e suas respectivas oportunidades na vida política, econômica e social, dentro do campo das relações de lutas, poder e

significados que são direcionadas ao corpo masculino e feminino. Assim, em Bourdieu e Passeron (1982), é possível encontrar um rompimento e uma crítica em relação aos discursos de neutralidade e imparcialidade atribuídos à escola no que concerne à cultura transmitida por ela.

Diversos instrumentos e mecanismos sociais buscam normatizar e regular a educação dos corpos, como as regras e condutas prescritas pelas instituições sociais e estatais, que institucionalizam e interferem nos modos de ser, pensar, estar e viver em sociedade em suas múltiplas relações, seja na família, na escola, na igreja, no grupo de amigos e no trabalho. Esse conjunto de regras e condutas, ainda que não prescritas, mas presentes nas relações que atribuem significados entre homens e mulheres formam o que Foucault (1992) denominou de discursos.

Foucault (1992, 2014), tanto em sua obra *“Microfísica do poder”* quanto em *“A ordem do discurso”*, ajuda a pensar e perceber nas relações sociais como os discursos, que condicionam à efetivação de uma ordem, exercem um papel sobre a educação dos corpos e mentes desde quando somos pequenos. E, à medida, que vamos crescendo, os discursos nos acompanham através das instituições ou ainda dos diferentes mecanismos e estratégias que funcionam como reguladores da nossa existência. O poder se operacionaliza e materializa-se nas e pelas próprias assimetrias das relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres.

A sexualidade é mais abrangente e pode ser considerada um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície, em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos

prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros segundo algumas grandes estratégias de saber e poder. Este conceito[...] coloca sexualidade como um ponto de passagem denso nas relações de saber e poder (FOUCAULT, 1988, p. 100).

A imbricação da sexualidade às relações de poder e saber, segundo Foucault (1988), não parte de aspectos naturalistas ou, simplesmente, inatos às sociedades. Mas, advém de vários dispositivos, que visam a regulação do corpo nas relações de homens e mulheres entre si, como os discursos, a formação das instituições, a criação das leis, dos preceitos religiosos e da moralidade, todos eles estão imersos em categorias estratégicas sobre a sexualidade

As abordagens realizadas por Foucault (1988), assim como por Bourdieu (2002), mostram que para além de ser responsabilizada em transmitir todo o legado cultural e intelectual às gerações posteriores, a escola nasce e vem se constituindo ao longo dos anos como veículo propício à educação dos corpos e mentes. Ao receber meninos e meninas na escola, fica quase que entendido, tanto por parte daqueles que colocam seus filhos na escola como daqueles que os recebem, que tais indivíduos passarão por um processo de escolarização sistemática, voltado, também, para a disciplina dos seus corpos numa ação desigual de poder.

A essa desigualdade, em sentido amplo, Bourdieu (2007) parte da seguinte premissa:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino

que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Essa ação desigual, para Bourdieu (2007) é legitimada pelo sistema de ensino desde as acepções de acesso à educação destinada aos filhos das classes dominantes e os filhos das classes dominadas. Neste ponto, ele avança para além de uma visão de sociedade atrelada à economia e dá visibilidade e valor aos elementos da superestrutura social, especialmente no que diz respeito à cultura.

É na escola que ocorre a inculcação de normas, condutas e, sobretudo, aprenderão a ser homens ou mulheres, aprenderão a *virilidade* masculina e *fragilidade* feminina. E mais que isso, os órgãos sexuais vão delimitar e especificar, por meio de uma educação carregada de construções simbólicas, os espaços onde meninos e meninas podem conviver e atuar.

Assim, utilizando-se dos símbolos, códigos, representações, sanções, regimentos e institucionalizações sociais, a escola

[...] afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses

modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2010, p. 58).

Louro (2010), a partir dos estudos desenvolvidos por Foucault (1988), enfatiza que as diferenças entre homens e mulheres partem de uma ordem fundamentada em valores e papéis que foram, ao longo dos anos, consagrados como certos ou errados, desejáveis ou indesejáveis, aceitos ou recusados. Portanto, encontram-se no plano da produção social.

Culturalmente, a sociedade criou dois perfis de comportamentos requeridos e, por vezes, esperados como resultado da educação dos corpos e mentes de homens e mulheres. Assim, se de um lado, espera-se que os *homens* sejam dinâmicos, não aplicados, barulhentos, autônomos, agressivos, seguros, não chorem com facilidade, não dependam com tanta constância de afeto e aprovação; por outro lado, espera-se que as *mulheres* sejam apáticas, tranquilas, metódicas, disciplinadas, obedientes, dependentes, organizadas, meigas.

As maneiras de educar meninos e meninas emergem de uma concepção cultural que acredita que meninos e homens são, “naturalmente”, difíceis de aceitar certa autoridade sobre eles. Por isso, mesmo em face das reclamações, a inquietude dos meninos é justificada pelo discurso que estes já são, por natureza, “bagunceiros” e que, portanto, têm dificuldade para se adequarem à ordem, a não ser por meio de estratégias e através de muito esforço.

Isso é tão perceptível, que os meninos obedientes, geralmente, tornam-se destaque ou, em alguns casos, são vistos como pessoas com transtornos ou sem

uma “sexualidade definida”. Ou ainda, é alvo de chacotas e brincadeiras por parte de colegas e amigos, que se utilizam, muitas vezes, erroneamente da premissa de que “*homem muito educado só pode ser gay!*”.

Do outro lado desse contexto e imerso nele, encontram-se as meninas e as mulheres, das quais se esperam características adversas às dos meninos e homens. Delas, as expectativas são de obediência, submissão, silêncio e dependência. Logo, mesmo com todo discurso e ações afirmativas acerca da emancipação da mulher, atitudes que mostrem a busca de autonomia são, ligeiramente, barradas por forças reacionárias, pois são tidas como não coerentes com o sexo feminino. O perfil atribuído às meninas, em geral, é de boas alunas, com cadernos e tarefas exemplares, bem como sempre dispostas a atender e ajudar às necessidades dos outros.

No entanto, a fabricação de identidades masculinas e femininas não é um “pecado” original da escola. Ela tem início no seio da própria família, ecoando pelo papel exercido pela Igreja e, mesmo sem a tutela da Igreja, se reforça dentro das relações imbricadas e construídas na escola, como afirma Bourdieu (2002). É na escola que os indivíduos, aos poucos, vão aprendendo as formas tidas como apropriadas para se movimentar, se expressar, se comportar, conversar, assim como aprendem quais devem ser as suas “preferências”.

Essas expectativas são reflexos da construção histórico-social, influenciada por diversas instâncias e mecanismos sociais, como diz Bourdieu (2002, p. 52-53):

o trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais: a Família,

a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes [...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança).

Ao trazer Bourdieu (2002) ao mérito dessa discussão, tenta-se mostrar que a maneira mais eficaz de garantir a inculcação e propagação desses modelos é a existência das instituições sociais, dentre as quais se encontra a escola. É na escola onde homens e mulheres são, de certa forma, coagidos consciente ou inconscientemente a seguirem determinados valores e padrões que são incorporados às suas atividades cotidianas e que, ao longo dos anos, acabam se tornando como legítimas e naturalizadas.

Na interlocução entre educação e estrutura social, Bourdieu (2002) contribui, significativamente, ao apontar que o processo de educação ou sistema de ensino, apesar de sofrer uma forte influência da camada dominante sobre os dominados e exercer um forte domínio simbólico, não se constitui como determinista das relações sociais. Eis aí o grande desafio: questionar e compreender a função social desse espaço, assim como descortinar esse espaço de produção e reprodução de desigualdades, que atua sobre a subjetividade e identidade dos sujeitos por diferentes mecanismos e instrumentos de poder.

### Considerações finais

Partindo das reflexões e discussões até aqui levantadas, em consonância com os pressupostos teóricos trazidos por Bourdieu e Foucault, é possível

perceber o quanto a educação escolar sempre esteve a serviço dos anseios e objetivos do Estado por meio de suas diretrizes, pareceres, currículos, discursos, ações e práticas pedagógicas. E, para melhor compreender essa relação que coloca a Educação como elo entre Estado e Sociedade, as obras de Bourdieu e Foucault se constituem como pontos principais para refletir, sobretudo, além das questões que limitam a educação escolar ao ensino e aprendizagem de conteúdos, caracterizando o sistema de ensino como neutro e imparcial.

Mais do que ensinar e aprender conteúdos programáticos de um planejamento, os estudos desenvolvidos por Bourdieu e Foucault possibilitam compreender que a educação escolar ensina, inculca, impõe modos de ser, de se comportar, de viver e estar no mundo. A educação escolar, nesse sentido, representa um conjunto de relações concretas que se estabelecem por meio da força simbólica, dos discursos, do poder simbólico e do esforço contínuo de moldar os indivíduos e instituições.

No campo das relações de gênero, através da transmissão e inculcação de normas e condutas, a escola vai, paulatinamente, construindo os corpos e mentes de homens e mulheres. A ação e o trabalho pedagógico, nesse sentido, não são inerentes às sociedades. Isto é, teorias bourdieanas e foucaultianas mostram que ninguém nasce homem ou mulher, os indivíduos aprendem nas relações de poder a se tornarem homens e mulheres. Portanto, educar os corpos é um processo de construção social e cultural.

Ao educar os corpos, a escola institucionaliza homens e mulheres, conforme as intenções e objetivos do Estado. Essa educação, por sua vez,

inculca nos indivíduos seus limites, possibilidades e desafios nas relações em sociedade. Ou seja, em virtude da distinção entre masculino e feminino, a escola diz quais são os comportamentos “próprios” de homens e mulheres, quais são seus espaços e posições de prestígio na vida política, social e econômica.

Tanto Bourdieu quanto Foucault, cada qual à sua defesa e concepção, colocam em evidência que o poder e os discursos se ramificam de diferentes maneiras nas relações sociais. Essas ramificações, por vezes de forma simbólica, acabam por engendrar, estabelecer e materializar as relações sociais, por meio de instrumentos legítimos de poder, como a escola.

No entanto, há de considerar que os estudos desenvolvidos por Bourdieu e Foucault, apesar de possuírem bases analíticas diferentes em suas abordagens e às suas épocas, não se limitam a uma denúncia da escola enquanto instituição reprodutora de discursos, práticas, poder e violência simbólica. Na contemporaneidade, debruçar-se sobre tais estudos viabilizam transpor a percepção da escola enquanto mero espaço de reprodução ou mantenedora da ordem, mas sobretudo de produção de práticas, saberes, discursos, capaz também de provocar ações emancipatórias e transformadoras.

As teorias bourdieanas e foucaultianas muito mais do que servirem de base para questionamentos acerca do poder que a escola possui sobre os indivíduos, elas vislumbram a possibilidade de perceber a influência exercida por meio dos discursos e práticas escolares na constituição e representação culturais em termos de masculinidade e feminilidade.

Refletir sobre o arcabouço teórico trazido por Bourdieu e Foucault

possibilita uma percepção bem mais ampla da articulação entre Sociedade, Estado e Educação. Nessa articulação, a escola se configura como um dos instrumentos que, fomentada em mecanismos de poder, produz sujeitos; e não apenas os produz, como também é detentora de artifícios regulatórios, que tentam “enquadrar” os indivíduos num padrão social e, ao mesmo tempo, legitima as hierarquias sociais.

### Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula**: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus: 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**: três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos. 1905. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/FREUD-Sigmund.-Obras-Completas-Imago-Vol.-07-1901-1905.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Recebido em 2016-05-13  
Publicado em 2017-01-01