

**AINDA SOMOS OS MESMOS E VIVEMOS COMO NOSSOS PAIS?
A EDUCAÇÃO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE E ALGUMAS NOTAS
SOBRE A MANUTENÇÃO E (POSSIBILIDADE DE) MODIFICAÇÃO DOS
DISCURSOS**

**WE'RE STILL THE SAME AND WE LIVE AS OUR FATHERS?
EDUCATION AS A CATEGORY OF ANALYSIS AND SOME NOTES
ABOUT THE (POSSIBILITY OF) MAINTENANCE AND
MODIFICATION OF THE DISCOURSES**

Éderson Luís Silveira*

Apenas nove palavras seriam necessárias para eu dizer tudo o que eu preciso dizer, mas eu sei que vou escrever, vou escrever esse livro, vou escrever outro, vou escrever outro e não vou encontrar as nove palavras.

Maurice Blanchot

RESUMO

A Educação pode ser definida como uma instituição social e, neste âmbito, o ensino escolar é o processo formal por meio do qual se apreendem conhecimentos e habilidades via utilização de um currículo pré-programado. Ao mesmo tempo em que as identidades sociais têm sido percebidas por uma série de pesquisadores como sendo múltiplas, heterogêneas, contraditórias cada vez mais o conservadorismo opera visando homogeneizações identitárias que se direcionam para produzir o silenciamento de inúmeras vivências possíveis. Considerando que onde há poder, há resistência, torna-se imprescindível que possamos discutir e refletir acerca das instâncias que tornam a educação possível em um mundo de interdições. Tal acepção se baseia não apenas no contexto de instrução escolar, mas de considerar a Educação como uma instituição que permeia o tecido social regulando gestos, dizeres e condutas. Assim, ela pode ser pensada para além do contexto escolar visando refletir sobre a existência de uma instância social que educa os indivíduos mantendo ou modificando apropriação dos discursos produzidos histórica e culturalmente. E se os discursos estão sempre relacionados a saberes e poderes, tal deslocamento não é ingênuo, pois perfaz um contexto que considera o extraescolar ao mesmo tempo em que se confunde e se articula com indivíduos escolarizados que interagem socialmente no cotidiano de práticas e representações.

Palavras-chave: Ensino. Pedagogia. Subjetividades.

ABSTRACT

Education can be defined as a social institution and, in this context, the school is the formal process by which if they seize knowledge and skills via use of a preset curriculum.

* Mestre e Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Membro-Pesquisador do Grupo de Estudos Discursivos (UFAM/CNPq) e do Grupo Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL/CNPq). ediliteratus@gmail.com

While the social identities have been perceived by a number of researchers as being multiple, heterogeneous, contradictory increasingly conservative opera aimed at identity that occurs if direct to produce the silencing of countless experiences possible. Whereas where there is power, there is resistance, it becomes imperative that we can discuss and reflect on the instances that make education possible in a world of bans. Such a meaning is based not only in the context of school education, but to consider education as an institution which permeates the social fabric by regulating gestures, say the pipelines. So, she can be thought beyond the school context in order to reflect on the existence of an instance which educates individuals keeping or modifying ownership of the discourses produced historical and culturally. And if the speeches are always related to knowledge and powers, such offset is naive, because it makes a context that considers the extracurricular while mingles and articulates with individuals schooled that interact socially in daily practices and representations.

Keywords: Teaching. Pedagogy. Subjectivities.

Utilizar o pensamento de um autor para cortar discursos, práticas e representações, se aliar a – ou se deixar levar, ou até mesmo estranhar - um discurso que já reverberava antes que nos pronunciássemos, uma voz que vinha de outro lugar, eis as características de um texto acadêmico em potencial – ou, ao menos, como ele pode vir chegar a ser. Difícil é desnaturalizar o curso das ações do presente e permitir que o que estudamos constitua não apenas um método, mas um *ethos* do ato de pesquisar ao promover a construção de ferramentas como uma estratégia política de crítica ao mundo em que estamos situados. A possibilidade de que haja um fascista adormecido em cada um de nós nos assombra desde antes do *Anti-édipo* e o cotidiano, o banal, o corriqueiro podem ser vistos como possibilidades de problematizar a história em curso no instante em que vivemos.

Tal instante não é único e, neste contexto, falar acerca eixo temático **Gênero e sexualidade na Educação** pode requerer, a partir de uma série de procedimentos teórico-metodológicos¹, a necessidade urgente de repensar as formas nas quais o fascismo tem se incorporado na sociedade através de discursos autoritários que visam homogeneizar corpos e cercear práticas e representações. Menciono a possibilidade de considerar tal

¹ Exemplos de abordagens distintas no que diz respeito ao estudo de gêneros e sexualidades podem ser conferidos em trabalhos que se munem do aparato teórico-metodológico híbrido, como no caso da utilização particular ou interdisciplinar entre campos como Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Teoria Literária, Análise do Discurso francesa peucheteana, Análise do Discurso foucauldiana, ou mesmo a partir da inspiração de pensadores como Hanna Arendt e Michel Foucault. Para citar alguns desenvolvidos desde 2012 pelo que assina o presente texto podem ser então mencionados cronologicamente: Silveira (2012), Silveira e Duarte (2012), Silveira e Silva (2014), Sousa e Silveira (2014), Pinto e Silveira (2014), Dering e Silveira (2015), Silva e Silveira (2015), Silveira (2015), Silveira, Silva e Santos (2015), Sousa e Silveira (2015), Santos, Silveira e Silva (2016), Silva, Silveira e Costa (2016), Silva, Silveira e Sousa (2016), Silveira (2016a, 2016b), Melo, Almeida, Silveira e Costa (2016).

enfoque nas discussões devido ao fato de que todo texto se desdobra em saberes, experiências e descontinuidades que impossibilitam um fechamento completo.

Neste contexto, cabe acentuar que os efeitos de sentido produzidos a partir de cada texto são únicos e também independem da vontade daquele que escreve. Também a distribuição dos discursos, a dispersão e o acesso bem como sua interdição dizem respeito ao terreno de oposições e lutas sociais. Isso traz implicações teóricas pontuais relacionadas a uma forma específica de pensar a educação para além do contexto de formação escolarizada ou de instrumentalização visto que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Sobre o fascismo, podemos mencionar que a raiz latina se originou da palavra *fascio* que remete ao uso de feixes de vara utilizados pelos romanos para agir sobre corpos que atrapalhavam o caminho dos magistrados (CASARA, 2015). Tal fascismo se espalha pelo tecido social existindo e se propagando ao limite do preço de uma exclusão do que não se pode acatar, transformando em quimeras outras formas de dizer e agir que se contrapõem ao hegemônico heteronormativo e sexista.

A questão educacional pode então ser considerada a partir de dois níveis e cada um deles direciona para caminhos específicos que, mesmo que se entrelacem, produzem reverberações singulares e específicas nas instâncias em que podem ser situados. De acordo com Giddens e Sutton (2016), na Sociologia há uma distinção entre educação e ensino escolar.

Educação pode ser definida como uma *instituição social*, que possibilita e incentiva a aquisição de habilidades, conhecimento e ampliação de horizontes pessoais, podendo ocorrer em vários tipos de ambientes. O ensino escolar, porém, é o processo formal por meio do qual alguns tipos de conhecimento e habilidades são transmitidos por intermédio de um currículo pré-programado e, em geral, obrigatório até uma determinada idade (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 127).

Diversas formas de regular saberes e discursos são propagadas e reproduzidas no âmbito da mídia, da escola, da família, da sociedade como um todo. Neste tecido social está imbricada uma multiplicidade cada vez maior de identidades. Cabe então uma pausa para que seja acrescido um adendo sobre identidade para que, posteriormente, retornemos à questão do conceito de Educação como será considerado no presente texto: as identidades sociais têm sido percebidas por uma série de pesquisadores como sendo múltiplas, heterogêneas, contraditórias e dinâmicas (BRADLEY, 1996; SARUP, 1996;

MOITA LOPES, 2002). Por outro lado, cada vez mais o conservadorismo fascista coloca ênfase na ação de agentes que desejam homogeneizações identitárias, sem derivas ou contradições (sic), como se a identidade pudesse ser comparada a um bloco monolítico homogêneo.

De acordo com Giddens (2000) vivemos na contemporaneidade um intenso processo de destradicionalização e a emergência desses grupos conservadores tem a ver com esse processo a partir de ações que visam apagar a heterogeneidade das inúmeras vivências possíveis. Há, para este autor, uma alteridade que constitui os processos de formação identitários, trata-se de uma outridade que não cessa de surtir efeitos ao abalar a estrutura das margens e dos centros de discussão.

Considerando, foucaultianamente, que onde há poder, há resistência, torna-se imprescindível que possamos discutir e refletir acerca das instâncias que tornam a educação possível em um mundo de interdições e (re)direcionamentos exteriores – e internos – ao sujeito inserido no bojo de (res)significação de sua identidade. Tal acepção se baseia não apenas no contexto de instrução escolar, mas de considerar a Educação como uma instituição que permeia o tecido social regulando gestos, dizeres e condutas conforme apontado por Giddens e Sutton (2016).

Problematizar estruturas binárias e normalizantes se insere no escopo da transgressão, do desconcerto, da desestabilização da lógica de qualquer centralidade em relação a corpos que estão situados às margens para que não seja reproduzido o silenciamento histórico e cultural das novas formas de sociabilidade em benefício de um projeto homogêneo que regula corpos em torno da ótica de ser branco, masculino e heterossexual. Para prosseguirmos torna-se necessário – antes tarde do que nunca- que a forma como utilizaremos ferramentas ou mesmo inspirações sejam explicitadas honestamente justamente por causa de uma necessidade pontuada por Lazzarotto (2014, p. 91):

[...] não sabemos ao certo se o que dizemos é revolucionário ou não, pois são muito importantes as relações entre o que fazemos e a conjuntura presente. [...] qualquer um que tente fazer qualquer coisa, como uma análise ou uma teoria, deve buscar esclarecer como quer que as suas ferramentas sejam utilizadas e de que maneira deseja que elas se relacionem com ferramentas fabricadas por outros.

Mais honestidade e menos presunção acadêmica, portanto. Não se pretende, então, inovar no sentido de trazer uma abordagem nova, tampouco fundar uma teoria ou trazer um eixo de análise único. Trata-se de um texto mais modesto que propõe um

deslocamento: a Educação pode ser pensada para além do contexto escolar visando refletir sobre a existência de uma instância social que educa os indivíduos mantendo ou modificando apropriação dos discursos (re)produzidos histórica e culturalmente. E se, foucaulticamente falando, os discursos estão sempre relacionados a saberes e poderes, tal deslocamento não é ingênuo, pois perfaz um contexto que considera o extraescolar ao mesmo tempo em que se confunde e se enovela com indivíduos escolarizados - ou não - que interagem socialmente no cotidiano de práticas e representações.

Estas questões me trouxeram à memória um vídeo reproduzido e compartilhado em uma conhecida rede social na qual usuários comentam, postam e veiculam interesses, discordâncias, proximidades com acesso quase ilimitado de pessoas do mundo todo aos conteúdos postados. Tal rede social se caracteriza por uma série de configurações particulares e uma delas é o estabelecimento da criação de comunidades e uma dessas comunidades se chama **Quebrando o Tabu**.

Trata-se de um espaço para veicular imagens, vídeos, textos que podem produzir efeitos não muito usuais sobre causalidades que podem estar passando despercebidas em contextos usuais, cotidianos, tipo aqueles que a gente ouve falar e acaba achando que talvez não tenha muita importância ou se esqueceu da gravidade da situação. Pois bem, um dos vídeos veiculados aos 17 de abril de 2017 tem duração curta e repercussão interessante no que diz respeito à extensão de reflexões possíveis.

O vídeo tem a extensão de um minuto e cinquenta e dois segundos e não tem título algum, apenas um texto-motivador utilizado em uma experiência de campo de um rapaz que narra uma situação que traz a impossibilidade de um menino ser atendido no hospital após a morte do pai. Vejamos o texto-motivador utilizado no vídeo, então:

Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância, mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido e levado ao hospital as pressas. Ao chegar ao hospital, a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: “Não posso operar esse menino, ele é meu filho”. Quem disse isso? (QUEBRANDO O TABU, 2017).

Tal proposta de adivinhação é realizada por um rapaz na rua a uma série de pessoas que está passando pela calçada em que ele está e noutras vezes é ele quem vai em direção às pessoas. O que importa, de fato, para as discussões que aqui estamos tecendo é uma questão pontual: ao ouvir tal proposta de adivinhação, a dificuldade de responder quem é a pessoa mais competente do hospital e que não é o pai do menino, que falecera antes, na ocasião do acidente, é estarrecedoramente unânime. Em um dos momentos do vídeo, um

dos interlocutores chega a perguntar: “Não, pera, o pai não morreu?” e uma mulher titubeia em responder: “Mas o pai dele morreu...”, diz ela.

Outras reações trazem à tona um arquétipo masculino transcendental: “[...] é tipo bíblico, né?”, “Ele é Deus?”, “o pai dele não reencarnou em outro corpo?”. Mais três pessoas respondem: “Deus”, “Deus”, “Ah, só se for Deus, né...”. Após isso, outras figuras masculinas entram em cena nas respostas dos transeuntes: “é o pai verdadeiro?” diz uma senhora; “É o vó?” diz uma mulher mais jovem. Daí em diante, outras respostas emergem advindas de um grupo de adolescentes (um enuncia, os outros confirmam): “O moleque morreu”, “A pessoa é... a pessoa competente” que leva ao raciocínio: “Só se este filho tinha dois pais”.

Quando finalmente o rapaz que levou a proposta de adivinhação para as ruas apresenta a resposta: é a mãe do menino, a reação das pessoas traz rostos surpresos e atônitos que se acentuam corroborando o espanto de não terem pensado nisso antes. A frase de uma das mulheres mais novas então chama atenção: “Ai, esqueci da mulher, gente”. Além disso, outra adolescente ainda responde ao descobrir a resposta: “eu tava pensando, eu ia falar é a mãe, só que aí eu pensei, a pessoa competente deve ser outra pessoa, deve ser o pai dele, alguma coisa que reencarnou”. Próximo do fim do vídeo ressoam as palavras de outra mulher: “Eu acho que por se falar que é a pessoa mais competente do centro cirúrgico eles não vão estimar que é uma mulher”.

Mas este é um texto sobre gênero, sexualidade e educação, você poderia me dizer, caro leitor. **O que é que tem a ver um vídeo destes, a que tipo de educação estamos nos referindo, afinal?** Consideramos então a pertinência de mencionar, antes de responder ou apresentar possibilidades de resposta a esta pergunta, de discorrermos um pouco mais adiante sobre esta questão com a apresentação de alguns dados:

De acordo com o *Relatório Progresso das Mulheres no mundo 2015-2016 da ONU*, os salários das mulheres são 24% inferiores aos salários dos homens e trabalhos domésticos e não remunerados são realizados por mulheres duas vezes e meia mais que pelos homens (ONU MULHERES, 2015). Mais que a disparidade entre mulheres e homens, temos a triste constatação de uma pesquisa que revela que a distribuição desigual de tarefas já começa desde a infância.

Um estudo nacional ouviu 1771 meninas situadas na faixa entre 6 a 14 anos, oriundas das cinco regiões brasileiras, matriculadas em escolas públicas e particulares do campo e da cidade e constatou alguns dados desconcertantes sobre a divisão desigual de tarefas domésticas entre meninas e meninos: enquanto que 11,6% dos meninos arruma a

cama, 81,4% das meninas relataram realizar tal tarefa. Enquanto que 12,5% dos meninos lavam a louça e 11,4% limpam a casa, entre as meninas os percentuais são descomuns 76,8% no primeiro caso e 65,6% no segundo contexto (PLAN BRASIL, 2013).

A naturalização de papéis sociais culturalmente distribuídos na família não ocorre por acaso. O recebimento de brinquedos como fogõezinhos, bonecas e panelinhas já traz em si estereótipos relacionados ao que a sociedade espera da mulher enquanto cuidadora e dona do lar. O esquadramento do lugar no qual esta divisão se estabelece não é apenas desigual, é perniciosamente poderoso para legitimar identidades homogêneas e repetíveis. A manutenção de tal lugar e desses papéis sociais está associada à categoria de gênero que não pode ser desvinculada de um contexto social e historicamente situado (SCOTT, 1993).

Para que possamos entender sobre a dificuldade que tiveram indivíduos em reconhecer a mulher como ser humano mais competente do homem torna-se então necessário pensar não apenas numa definição de poder como algo que alguém possui e exerce sobre os outros, mas pensar em redes de poder que permeiam o tecido das relações humanas. Isso porque em Foucault (1979, p. 183) o poder:

[...] não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão.

Este poder que não cessa de tecer efeitos e que permeia as relações sociais funcionando e sendo exercido/se exercendo em rede faz com que seja possível exercer e sofrer ação e assim estamos todos atravessados por um exterior que nos constitui, por uma educação disciplinadora que reproduz social, histórica e culturalmente papéis regulados por uma matriz sexista. Para Marina Wentzel, do jeito que as coisas estão a previsão do Fórum Econômico Mundial é de que para que a possibilidade de igualdade de gênero no mercado de trabalho seja efetiva seria preciso esperar até 2095. Isso porque entre em um ranking de desigualdade de gênero no mercado de trabalho mundial que considerou dados de 142 países, no continente americano o Brasil aparece em penúltimo lugar, antecedendo apenas o Chile.

Não é muito difícil perceber através dos exemplos mencionados que, de certa forma, a sociedade reproduz a manutenção das relações patriarcais acentuadas pelo domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino. Sexismo e machismo são formas de relações entre os indivíduos que revelam a autoridade paterna como poder através da dominação masculina (*pater* = pai e *arkhe*= origem e comando). Quando Engels faz referência à subserviência das mulheres em relação aos homens ele afirmou que o capitalismo concentra o poder nas mãos dos homens. Porém, não é válido partir de generalizações, visto que a experiência das mulheres pode variar de acordo com outros parâmetros como classe e etnia.

O movimento feminista se apropria do conceito de patriarcado em meados de 1960 para então promover um deslocamento: explicar a perpetuação do domínio masculino nas sociedades considerando-o um fenômeno que atravessou tempos e culturas. Mas isso não basta. Por causa dos exemplos mencionados, o conceito de gênero é mais amplo que o conceito de patriarcado, na medida em que, para Safiotti (2001), o patriarcado é um caso específico de relações de gênero devido ao fato de remeter a relações desiguais enquanto que o conceito de gênero pode vir abarcar, também, relações igualitárias. Para além da questão da disparidade entre homens e mulheres não se pode deixar de considerar que pode haver outras instâncias em jogo: muitas feministas negras defendem que o feminismo tradicional negligenciou a presença de divisões étnicas, sobretudo de países subdesenvolvidos devido ao fato de que o movimento tradicional esteve baseado, sobretudo, na experiência de mulheres brancas de classe média e de países desenvolvidos (HOOKS, 1981).

Isso não é um dado pouco expressivo se for considerado que, no Brasil, por exemplo, as taxas de desemprego em 2015 eram de 6,6% para homens, 8,6% para mulheres e 9,7% para mulheres pretas ou pardas (IBGE, 2016). Situando ainda mais regionalmente, Pereira et al (2011) concluíram em sua pesquisa que na Bahia a minoria branca foi a mais retratada em anúncios publicitários. É um número assustador, se for levado em consideração que os negros são maioria em número de habitantes em Salvador (cerca de 85%), por exemplo. Seu estudo aponta que mulheres negras representam ainda minoria no que diz respeito à participação em propagandas, sejam elas jovens ou idosas e quando são representadas o são em posições subalternas ou desfavoráveis.

Não se pode então ignorar que no século XX as mulheres começaram a ocupar cargos que antes não ocupavam. Mas sua visibilidade em empregos formais não é suficiente para que a tal igualdade de gêneros seja alcançada. Isso porque o fato que elas

recebem menos ainda persiste e a sexualização de representações midiáticas em meios de comunicação em massa também, por exemplo. “De acordo com a PNAD 2015, o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos dos homens de 15 anos ou mais de idade, com rendimento de trabalho, foi de R\$ 2 058 e o das mulheres, R\$ 1 567” (IBGE, 2016, p. 69).

O Relatório Mulheres no Trabalho da Organização Internacional do Trabalho constatou que a taxa de desemprego entre homens em 2015 era de 5,5% contra 6,2% dos homens. Em 2007 as taxas eram de 5,2% para homens e 6,9% para mulheres (ILO, 2015). Sobre a sexualização na publicidade, a mídia tem se tornado um dos mais expressivos formadores e disseminadores de estereótipos do gênero feminino. Anúncios de cerveja e de venda de carros aos montes se utilizam da estratégia de objetificação do corpo da mulher para vender produtos o que contribui para endossar formas de representação e reforçar a produção de identidades homogêneas articuladas à subalternidade, o que dificulta a diluição de tais estereótipos.

Voltemos então para a questão: **O que é que tem a ver um vídeo destes, a que tipo de educação estamos nos referindo, afinal?** Para Giddens e Sutton (2016) a educação tem a ver com “[...] transmissão de conhecimentos, habilidades e regras de comportamento para que novos membros passem a fazer parte da sociedade”. Lembrem-se do exemplo da distribuição desigual de tarefas domésticas ou do fato de que na cidade com maior incidência de negros do país e uma das que tem maior número de negros no mundo eles quase inexitem nas propagandas e quando as mulheres aparecem – e são negras e pardas – isso ocorre colocando-as na posição de subalternas? Isso, meus caros, também é educação.

Tal abordagem não se confunde com a instrução formal escolarizada, mas ajuda a reproduzir estereótipos que introduzem desde a infância as regras de comportamento e fortalecem distinções sociais relacionadas a papéis de gênero. Pergunto eu agora: porque ao referir-se à pessoa mais competente do hospital - que não é o pai do menino do vídeo - a mãe não é pensada como possibilidade? Bom, vivemos em uma sociedade em que ainda os salários das mulheres são mais baixos, em que meninas continuam realizando tarefas de casa em quantidade exponencialmente mais expressiva que os meninos, vivemos em uma sociedade em que o desemprego das mulheres ainda é mais expressivo e na qual a disparidade entre homens e mulheres aumenta apesar de avanços no que diz respeito a condições de igualdade.

Ora, as crianças que convivem com este contexto histórico, cultural e socialmente reproduzido é que ingressam nas escolas e, muitas vezes, as escolas, ao invés de problematizar, reproduzem as desigualdades sociais. Isso pode ser levado em consideração se pensarmos que desde cedo as referências de empregos e as funções que homens e mulheres ocupam no mercado de trabalho não são equânimes. Tais situações que os gráficos anteriormente mencionados trazem e que a experiência social confirma não deixam de ser percebidos por aqueles que entram em processos de socialização através da escolarização e mesmo antes. Tal socialização pode estar agindo para a manutenção da formação para força de trabalho desigual e não para a igualdade de oportunidades (BOWLES; GINTIS, 1976).

Mas nem tudo consiste em um cenário desolador. Para Giddens e Sutton (2016) se o ensino escolar atua na manutenção das desigualdades ele também pode fornecer ferramentas de conhecimento e habilidades para perceber, assimilar e combater tais instâncias. Poderes e saberes enovelam sujeitos e corpos, atravessam-nos através dos discursos que é onde ambos se articulam (FOUCAULT, 1993).

Para Foucault (1989) poder produz saber e ambos estão implicados, não há saber que não constitua relações de poder e não há poder que se constitua apartado de saberes assim como os processos e lutas que atravessam a constituem relações de poder-saber determinam formas e campos de conhecimento. Não se pode superestimar o poder como centro regulador das estruturas sociais a ponto de negligenciar que saberes e poderes estão inter-relacionados. Isso porque falar em educação não requer pensar apenas no âmbito escolar, mas também em questões que dizem respeito à vida social.

Para Montserrat Moreno (1999), meninos e meninas chegam à escola com padrões de conduta discriminatória internalizados. O caráter normativo e de transmissão de saberes na escola pode ajudar a reproduzir o sexismo, o que reforça a regulação de comportamentos entre meninos e meninas. Vida social e escola se entrecruzam, se enovelam e têm particularidades que as especificam, como no caso das instâncias mencionadas nos dados das pesquisas de disparidade de gênero mencionadas no presente capítulo. Não falar sobre sexualidade, dentro ou fora da escola é também contribuir para a manutenção das desigualdades através da banalização do mal que se perpetua cada vez mais no bojo das relações sociais.

O psiquiatra Franco Basaglia (1985) resgata uma lenda que uma serpente entrou certa vez no estômago de um homem e coordenava suas ações. Um dia, ela foi embora sem que ele percebesse e, então, ele passou a não saber mais como agir. No que diz

respeito à reprodução de estereótipos e padrões de comportamento culturalmente aceitos isso só faz propagar o fascismo que existe em cada um de nós adormecido, como uma serpente que coordena as ações daqueles que não percebem o mal, em longo prazo, que a reprodução dos discursos de desigualdade pode causar em corpos e formas de subjetivação outras que não estão de acordo com a lógica heterossexista.

Cabe então destacar que a ampliação do contexto de discussões em que o conceito de educação se insere abarcando o âmbito familiar, social, cultural, histórico não apenas indiretamente é necessária para pensar na reprodução de desigualdades no bojo das relações humanas para além do currículo. Alertar para o fato de que a educação acontece em espaços extraescolares de ensino formal pode ajudar a fazer com que dentro e fora da escola ao invés de (re) produções normalizadoras, haja aberturas para “[...] o encontro com as diferenças, não como centros que se regulam a partir de marginalidades, mas como diferenças que instauram reflexões sobre alteridades não hierarquizadas ou hierarquizadoras de corpos e subjetividades” (SILVA; SILVEIRA; COSTA, 2016, p. 157-158).

Referências

- BASAGLIA, F. **A instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BOPWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in Capitalism America**: Educational Reform and Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, 1976.
- BRADLEY, H. **Fractured Identities**. Changing patterns of inequality. Cambridge: Polity Press, 1996.
- CASARA, R. A serpente e a potência fascista. **Justificando**. 6 de junho de 2015. Disponível em: <<http://justificando.com/2015/06/06/a-serpente-e-a-potencia-fascista/>>. Acesso em: 27 maio 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.
- DERING, R.; SILVEIRA, E. L. Identidades no leito de Procusto: entre silêncios e naturalizações. **Revista Interfaces**, v. 6, p. 53-62, 2015.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal: 1979.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GIDDENS, A. **O mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. São Paulo: editora da UNESP, 2016.

HOOKS, B. **Aint't I a Woman?** Black Women and Feminism. Boston: South End Press, 1981.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Domicílios: Síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

ILO (INTERNATIONAL LABOUR OFFICE). **Women at work: Trends 2016**. Geneva: ILO, 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/-publ/documents/publication/wcms_457317.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

LAZAROTTO, G. D. R. Notícias de andanças brasileiras. In: FONSECA, T. M. G.; ARANTES, E. M. M. **Cartas a Foucault**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 79-93.

MELO, H. M. R.; ALMEIDA, A. ; SILVEIRA, E.L. ; COSTA, L. C. S. . O que Deus uniu, o homem não separe, mas e quando dois homens se unem? A (homo) sexualidade em Roma e os efeitos de sentido (in)possíveis. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 10, p. 1-15, 2016.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PEREIRA, M. E.; PAIM, A.; MATA, V.; DANTAS, G. Estereótipos e preconceitos nas inserções publicitárias difundidas no horário nobre da televisão baiana. In: BATISTA, L. L.; LEITE, F. (Org.). **O negro nos espaços publicitários brasileiros: perspectivas contemporâneas em diálogo**. São Paulo: ECA/CONE, 2011. p. 87-104.

PINTO, F. L. R. ; SILVEIRA, E.L. . A mulher entre (in)visibilidades e corpos adormecidos: percebendo o gênero nas tessituras do silêncio. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, v. 14, p. 95-106, 2014.

PLAN BRASIL. **Por ser menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências**. Brasília, DF: PLAN Brasil, 2013.

QUEBRANDO O TABU. 17 de abril de 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/1441789589210757/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SAFFIOTI, H. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 16, p. 115-136, 2001.

SANTOS, G. N. S.; SILVEIRA, E. L.; SILVA, J. P. L. (Des)naturalizando Sujeitos e Práticas na Escola: Foucault para além de vigiar e punir. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 1275-1287, 2016.

SARUP, M. **Identity, culture and the postmodern world**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Porto Alegre, Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.

SILVA, J. P. L.; SILVEIRA, E. L.; COSTA, L. C. S. . A teoria queer e os muros da escola: Tessituras entre práticas e (des)normalizações. **Textura (Canoas)**, v. 18, p. 143-161, 2016.

SILVA, F. V.; SILVEIRA, E. L. Sobre espectros da identidade: nos rastros da adolescência e as (des)identificações na mídia. **Revista Ecos (Cáceres)**, v. 18, p. 274-291, 2015.

SILVA, E. M.; SILVEIRA, E. L.; SOUSA, R. E. S. Rosários da negritude feminina: Conceição Evaristo e as vozes-mulheres da literatura brasileira. **Temporis(ação) (UEG)**, v. 16, p. 7-20, 2016.

SILVEIRA, E. L.. A dissolução da identidade em corpos complexos: Para além do binarismo masculino/feminino. **Temporalidades**, v. 7, p. 148-175, 2015.

_____. Corpos silenciados em busca de identidade: Espelhos que refletem a falta. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 5, p. 29-40, 2012.

_____.; DUARTE, Á. M. S. . O discurso e as (des) identificações: reflexões acerca do feminismo e as vozes de resistência na atualidade. **Rascunhos Culturais**, v. 3, p. 143-163, 2012.

_____. COLOCANDO O SEXO EM DISCURSO: OLHARES DE FOUCAULT SOBRE A PSICANÁLISE. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)**, v. 10, p. 61, 2016a.

_____. Os inimigos do currículo, a naturalização da violência e os efeitos de uma vida (não) fascista. **Humanidades e inovação (Unitins)**, v. 3, p. 24-36, 2016b.

_____.; SILVA, J. P. L.; SANTOS, W. S. Sobre discursos disciplinares e (outras) pedagogias: desnormalizando sexualidades na escola. **Rascunhos Culturais**, v. 05, p. 123-136, 2015.

_____.; SILVA, F. V. O corpo em (des)ordem: entre a falta e o absurdo. **Entrelinhas (UNISINOS. Online)**, v. 8, p. 131-144, 2014.

SOUSA, R. E. S. ; SILVEIRA, E. L. Nas intermitências do dizer do outro: olhares sobre o gênero em *The bluest eye*, de Toni Morrison. **Revista Escrita (PUCRJ. Online)**, v. 20, p. 167-182, 2015.

SOUSA, R. E. S.; SILVEIRA, E.L. . Sobre meninas, mulheres e sociedades patriarcais: a memória e a ficção em Cora Coralina e Margareth Laurence. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)**, v. 8, p. 243-262, 2014.

WENTZEL, M. Brasil levará 95 anos para alcançar igualdade de gênero, diz Fórum Econômico Mundial. **G1**, Rio de Janeiro, 26 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2016/10/brasil-levara-95-anos-para-alcancar-igualdade-de-genero-diz-forum-economico-mundial.html>>. Acesso em: 29 jun. 2017.