

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

THAIS ADRIANE VIEIRA DE MATOS

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E IN/EXCLUSÃO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA DE TEXTOS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO  
NO GDE**

CURITIBA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAIS ADRIANE VIEIRA DE MATOS

**GÊNERO, DIVERSIDADE SEXUAL E IN/EXCLUSÃO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA DE TEXTOS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO  
NO GDE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra

CURITIBA  
2017

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Matos, Thais Adriane Vieira de.

Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE. – Curitiba, 2017.  
129 f.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Corpo. 2. Discurso. 2. Formação de professores. 3. Gênero (Sexo).  
4. Inclusão. I. Título.

CDD 370.19345



## PARECER

Defesa de Dissertação de Thais Adriane Vieira de Matos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Dal'Igna, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Madruga Cunha, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "DISCURSO, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ANÁLISE DE TEXTOS DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO NO GDE".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Cláudia Dal'Igna		A PROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cláudia Madruga Cunha		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Ao Conrado, quem preenche meus dias com amor!  
Aos corpos que margeiam todas as normas sexuais e de  
gênero e a quem torna o fazer educativo “menor”, lidando com  
o que se pode hoje fazer de si!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu parceiro Conrado de Sa Galvani, sou grata por dividir e experimentar a vida contigo, pelo que aprendemos e desaprendemos ao longo desses anos maravilhosos. Te agradeço por sua linda, musical e constante presença!

À minha mãe Odeth, irmã Joyce, irmão Thomas e sobrinhas Luiza e Laura. Agradeço o carinho e a companhia acalentadora de vocês.

Ao Jamil Cabral Sierra, orientador, que com dedicação e preocupação se envolveu nessa pesquisa, e para além dela. Agradeço cada conselho, apontamento e leitura tenaz que fez.

À Cláudia Madruga Cunha, que com felicidade trouxe, enquanto leitora, sugestões estimulantes e decisivas para o estudo. Agradeço por ter me acompanhado e inspirado.

À Maria Cláudia Dal'igna, grata pela concentração e generosidade que dedicou a essa pesquisa, indicando, exemplarmente, desvios e rumos possíveis, por meio dessa comemorada oportunidade de produzir pesquisa com você.

À professora Maria Rita de Assis César, pela apresentação singular aos caminhos abertos por Foucault para problematizar a escola, obrigada por ser parte fundamental dessa pesquisa.

Ao professor André Duarte. Gratidão pelas avaliações atentas que fez, além de suas aulas cativantes.

À Luciane Paiva Alves de Oliveira, amiga/ex-orientadora querida. Obrigada por ter me incentivado a fazer pesquisa em Educação. Nesse trabalho, de certo modo, recupero esse incentivo irreversível.

À Carolina Langnor e a Jasmine Moreira, por todas as agradáveis conversas e, principalmente, pelas gargalhadas necessárias.

Às pessoas que compõe o LABIN. Grata por todo apoio.

Às discentes com quem pude trabalhar na Educação Básica, por me possibilitarem pensar uma escola da diferença!

À Débora Jeane Rosa e à Tânia Lima, pela amizade que espontaneamente nos liga.

Agradeço as professoras Tatiana Teixeira Silveira – IFRS e Lucimar Dias – UFPR por aceitarem fazerem parte da banca como suplentes.

À Capes, pelo apoio financeiro destinado a efetivação do mestrado.

Fortemente “atravessado” por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados “científicos”, procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. O modelo “normal” é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como *natural*. Processa-se uma naturalização – tanto da família como da heterossexualidade – que significa, por sua vez, representar como não natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse *padrão* está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas). (LOURO, 2014, p.137-138).

## RESUMO

A começar da noção foucaultiana de discurso e dos Estudos de Gênero – principalmente os realizados por Judith Butler e Guacira Lopes Louro – a análise discursiva dessa dissertação ocorre, baseada em textos elaborados por professoras que se inscreveram no curso “GDE – Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido pelo Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Assim, quais discursos, situados nos textos das professoras, forjam as concepções de gênero e sexualidade ali expressas? Em que medida tais discursividades, que permeiam as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero no Brasil, podem gerar processos de in/exclusão? Partindo dessas perguntas, problematizou-se a relação entre as concepções de gênero e de sexualidade apresentadas por docentes e os discursos de inclusão escolar contemporâneos em que se atrelam. Concluindo que, majoritariamente, as concepções de gênero/sexualidade acionadas enredam-se numa perspectiva totalizante e pretensamente fixadora dos gêneros e das sexualidades, seja no conceito de natureza, seja no conceito de cultura. Ademais, esses enunciados, localizados no contexto das políticas públicas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, trazem retóricas de respeito, tolerância e humanidade, que essencializam as identidades sexuais e generificadas, mantendo a dicotomia entre quem está incluída – que respeita/tolera, e quem está para ser incluída – respeitada/tolerada, denotando a simultaneidade da exclusão em contextos inclusivos.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Corpo. Discurso. Inclusão. Formação docente.

## RESUMEN

A partir de la noción foucaultiana de discurso y de los Estudios de Género - principalmente los realizados por Judith Butler y Guacira Lopes Louro - el análisis discursivo de esta disertación ocurre, basada en textos elaborados por profesoras que se inscribieron en el curso "GDE - Género y Diversidad en la Escuela ", Ofrecido por el Sector Litoral de la Universidad Federal de Paraná. Así, ¿qué discursos, situados en los textos de las profesoras, forjan las concepciones de género y sexualidad allí expresadas? ¿En qué medida tales discursividades, que permean las políticas públicas de inclusión de la diversidad sexual y de género en Brasil, pueden generar procesos de in-exclusión? A partir de esas preguntas, se ha cuestionado la relación entre las concepciones de género y de sexualidad presentadas por docentes y los discursos de inclusión escolar contemporáneos en que se atreven. Concluyendo que, mayoritariamente, las concepciones de género/sexualidad accionadas se enredan en una perspectiva totalizadora y pretendidamente fijadora de los géneros y de las sexualidades, sea en el concepto de naturaleza, sea en el concepto de cultura. Además, estos enunciados, ubicados en el contexto de las políticas públicas de inclusión escolar de la diversidad sexual y de género, traen retóricas de respeto, tolerancia y humanidad, que esencializan las identidades sexuales y generalizadas, manteniendo la dicotomía entre quienes están incluidas – que respeta/tolera y quién está para ser incluida – respetada/tolerada, denotando la simultaneidad de la exclusión en contextos inclusivos.

Palavras-chave: Género. Sexualidad. Cuerpo. Discurso. Inclusión. Formación docente.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 DAQUILO QUE (SE) PASSA EM MEIO TEÓRICO/METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
2.1 Entretecer a teoria.....	23
2.1.1 Discurso, gênero e sexualidade.....	29
2.1.2 Gênero, Diversidade Sexual e Políticas Públicas.....	48
2.1.3 GDE e as políticas públicas de inclusão da diversidade no Brasil.....	54
2.2 Entretecer a metodologia.....	63
<b>3 DAQUILO QUE (NOS) PASSA EM MEIO TEÓRICO/ANALÍTICO.....</b>	<b>72</b>
3.1 Diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade.....	72
3.2 Escola, inclusão e prática/formação docente.....	87
3.3 Respeito/tolerância, políticas públicas e in/exclusão.....	109
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade; A multiplicidade não tem nada a ver com a variedade ou a diversidade. A multiplicidade é a capacidade que a diferença tem de (se) multiplicar; Não é verdade que só pode diferir aquilo que é semelhante. É justamente o contrário: só é semelhante aquilo que difere; A identidade é da ordem da representação e da reconhecimento:  $x$  representa  $y$ ,  $x$  é  $y$ . A diferença é da ordem da proliferação; ela repete, ela replica:  $x$  e  $y$  e  $z$  ...

As discussões sobre gênero e sexualidade na atualidade contam, ao mesmo tempo, com o cenário recente de abertura à “diversidade” no que se refere ao plano das políticas públicas promovidas pelo Estado durante as gestões presidenciais de Lula e Dilma, assim como encontram resistência por parte dos setores conservadores da sociedade brasileira com intuito e, muitas vezes, com êxito em barrar tais iniciativas de ampliação da discussão atrelada à prática das políticas públicas educacionais, remontadas nas análises desse estudo.

Entretanto, o estudo aqui apresentado foge da possível primeira impressão que apontaria as políticas públicas educacionais em torno do gênero e da chamada diversidade sexual enquanto, exclusivamente, positivas frente ao avanço do conservadorismo que vivemos no Brasil.

Essa dissertação traz a análise das redes discursivas que forjam os textos tomados como *corpus* nesse estudo. Tais textos foram escritos por professoras<sup>2</sup>, em situação de processo seletivo para ingressarem como cursistas no “Curso de Aperfeiçoamento GDE – Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido em 2013/2014 pelo Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná – UFPR, e que fez parte do programa destinado à formação de professoras em gênero, diversidade sexual e

---

<sup>1</sup> Silva (2002, p. 66).

<sup>2</sup> É uma escolha política, em ressonância com a teoria, usar apenas o artigo feminino. Esse posicionamento, centrado na compreensão pós-estruturalista, de que a linguagem institui o real, e não apenas representa a realidade, pode contribuir na ruptura das formas tradicionais da escrita, nesse sentido, auxilia em rupturas culturais pertinentes/urgentes, ao contestar a supremacia da figura universal da razão, ou seja, o “homem”. “Essa Razão é eurocêntrica, masculina, branca, setentista.” (SILVA, 1994, p. 256), além de heterossexual, e serve como referencial “humano” valorizado em primeiro lugar, frente a qualquer outra forma de habitar o mundo. A escrita pelo feminino destaca as “mulheres”, em vez de invisibilizá-las, já que elas são a maioria no campo específico de minha investigação. Outras estratégias políticas de subversão na escrita foram, e ainda são, amplamente utilizadas no campo dos Estudos de Gênero, por exemplo: **o/a**, em que se mantém a perspectiva binária de gênero; **x** e **@**, em que se neutraliza as marcas de gênero que conferem inteligibilidade as pessoas.

relações étnico-raciais, implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação<sup>3</sup>.

O foco da análise discursiva está em destacar e questionar as redes discursivas em que se encontram atreladas às noções de gênero e sexualidade expressas por professoras, diante do contexto de inclusão escolar – via formação docente – que pode, simultaneamente, enquanto efeito dessas discursividades, ser excludente.

A formação continuada de profissionais da educação em gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais, dentre outras possíveis identidades tidas como minorias sociais<sup>4</sup>, foi, até pouco tempo, considerada imprescindível para promover a inclusão escolar de populações historicamente marginalizadas e, por isso, as discursividades reconduzidas por docentes e produzidas no âmbito do GDE, foram tomadas como matéria a ser investigada.

Dessa forma, a problemática proposta por esse estudo passa pelas seguintes interrogações/questionamentos: quais discursos, situados nos textos das professoras, forjam as concepções de gênero e sexualidade ali expressas? Em que medida tais discursividades, que permeiam as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero no Brasil, podem gerar processos de in/exclusão?

Quanto ao método e suas análises decorrentes, esse trabalho parte do que se entende por discurso, enunciado e, enfim, por análise discursiva em que:

[...] colocamos a questão ao nível do próprio discurso que não é mais tradução exterior, mas lugar de emergência dos conceitos; não associamos as constantes do discurso às estruturas ideais dos conceitos, mas descrevemos a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso; não submetemos a multiplicidade das enunciações à coerência dos conceitos, nem esta ao recolhimento silencioso de uma idealidade meta-histórica; estabelecemos a série inversa: recolocamos as intenções livres de não-contradição em um emaranhado de compatibilidade e incompatibilidade conceituais; e relacionamos esse emaranhado com as regras que caracterizam uma prática discursiva. (FOUCAULT, 1987, p. 69).

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que essa secretaria foi reconfigurada pelo atual governo ex-interino e que o curso GDE foi realizado durante o segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff.

<sup>4</sup> Gilles Deleuze (2008) acredita que as “[...] minorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é o modelo ao qual é preciso estar conforme”; “Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (p. 214). Mesmo que aqui eu trate de movimentos sociais engendrados pela lógica identitária, a noção deleuziana de devir e minorias se faz importante para discutir, justamente, sobre os processos de subjetivação não normativos, que necessitam do não enquadramento em ideais de “identidades fixas”, sejam elas de gênero e sexuais, ou não.

Então, ao localizar as redes discursivas que permitem que tal ou qual concepção de gênero e sexualidade apareça nos textos das professoras, em um contexto determinado, pois o discurso não é espontâneo, se descrevem práticas discursivas específicas que produzem os gêneros e as sexualidades, bem como os processos de inclusão escolar da diversidade, promovidos pelas políticas públicas de viés identitário.

Diante disso, é possível localizar a fundamentação teórica dessa dissertação, centralmente, em estudos nos quais Michel Foucault desdobrou questões atuais e relevantes como o dispositivo de sexualidade, bem como a mecânica do exercício do poder. Em suas palavras, tratando da “[...] engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder.” (FOUCAULT, 2014b p. 33).

O autor, interessado em investigar os caminhos pelos quais se exerce o poder na contemporaneidade, interroga o passado para problematizar o presente, desenvolvendo durante a década de 1970 as obras que possibilitaram a realização dessa pesquisa, entre elas: *A ordem do discurso* (1970); *Vigiar e Punir* (1975); *História da sexualidade, volume 1* (1976); *Os anormais* (1974-1975); *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e *Microfísica do poder* (1979).

Importa destacar, ainda, que a sua produção sobre o *biopoder* e a *governamentalidade* que atravessam a dimensão contemporânea do exercício do poder – não apenas no sentido da punição, mas agora no sentido da administração dos riscos e da regulação das condutas, também fundamentam teoricamente esse trabalho, pois a dinâmica atual que faz operar os processos de *in/exclusão* escolar diz respeito a propostas e práticas políticas recentemente exploradas e, de certa forma, inéditas que se consolidaram por meio de condições precisas do tempo presente, assim como foram minadas por variações nessas condições.

Sob tal pano de fundo, pode-se compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política. É que ele se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição de forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a

controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas também dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam a todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. (FOUCAULT, 2015, p. 157).

Assim, essa pesquisa tem como referencial teórico o trabalho de Michel Foucault – pelos estudos acerca do *discurso* e do *dispositivo de sexualidade*, Guacira Lopes Louro – por suas pesquisas a respeito do *corpo, gênero e sexualidade na educação*, Judith Butler – devido sua teorização do *gênero como performatividade* e Maura Corcini Lopes – em decorrência de suas análises das *políticas públicas de inclusão* na escolarização do Brasil.

Busco envolver, também, os seguintes referenciais para pensar os processos contemporâneos de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero: as análises de Jamil Cabral Sierra – sobre a *parceria entre Estado e movimentos sociais*, nas reverberações das políticas de formação docente continuada em “gênero e diversidade sexual”, abordadas, especificamente, por mim; as pesquisas de Maria Cláudia Dal’Igna – acerca da *formação de professoras e gênero*; e, por fim, considerando a escassez dos estudos que articulam, como cerne, gênero, inclusão escolar, formação docente e políticas públicas educacionais, trago como apoio teórico as pesquisas de Dagmar Elisabeth Estermann – pela investigação sobre *gênero, políticas públicas e inclusão social*.

Metodologicamente, a pesquisa foi organizada em dois blocos principais, o primeiro representado pelo item 2, aborda desde a perspectiva ampla do pós-estruturalismo como orientadora geral do estudo, sobretudo, no que tem a ver com a ideia de que não existe gênero ou sexualidade anterior aos discursos que lhes dão contorno e materialidade, em seguida são apresentadas as genealogias dessas discursividades singulares, para então relacioná-las as redes discursivas que constituem formas específicas de compreensão, conforme propõem as políticas públicas brasileiras, do gênero e da diversidade sexual. E, enfim, se explora as orientações e objetivos do GDE quanto à produção de inclusão escolar, a partir da formação docente.

Já no segundo bloco, representado pelo item 3, se encontra a análise do material empírico, a saber, os textos produzidos por professoras em situação de processo seletivo para entrada no “Curso de Aperfeiçoamento GDE – Gênero e

Diversidade na Escola”, aos quais tive acesso por meio do orientador de minha dissertação, que atuou diretamente na efetivação desse curso. Inicialmente, separei os textos por área de ensino/formação inicial, em seguida nomeei e enumerei cada um deles, criando legendas que facilitaram o tratamento dos dados, conforme o texto do item 2.2 explicita.

Com base nos estudos que abordam a relação entre gênero e educação, defini três **campos de significação**, os quais direcionaram a análise, em coerência com a produção científica. A revisão de literatura se desenrolou junto com a discussão teórico-analítica e teórico-metodológica, ou seja, encontra-se a serviço desses dois processos em especial. Ao mesmo tempo em que a teoria foi solicitada na sua amplitude, ocorreu um processo particular de discutir o objeto de pesquisa.

As redes discursivas que configuram, simultaneamente, o que se compreende e se vive enquanto corpo, gênero e sexualidade, partindo das noções expostas por docentes e direcionadas ao GDE, compõe o objeto dessa pesquisa, que se desdobra daquilo que tem a ver com os discursos específicos que constituem as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero.

Então, pretendi destacar os discursos que forjam as concepções de gênero e sexualidade apresentadas nos textos das professoras, bem como questionar os efeitos dessas discursividades, encontradas no âmbito das políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, quanto aos processos de in/exclusão.

Dos momentos que me incentivaram a pesquisar, destaco a realização do curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, que conclui em 2014. As amizades feitas, os lugares onde senti acolhimento e a prática de problematizar as violências percebidas, me levaram ao envolvimento com o movimento estudantil da área. A arte, a formação profissional e o ativismo político me acompanharam nessa peregrinação, cada instância movendo-se e compondo as demais.

Essas instâncias, entre outras, provocaram questionamentos sobre gênero e sexualidade na escola, como por exemplo, o que leva a recorrente redução das possibilidades de práticas corporais baseadas na usual divisão menino/menina? Procurando por suporte para encontrar respostas, decidi participar, durante a graduação, de projetos de pesquisa, extensão e no PIBID – Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência coordenado pela Profa. Dra. Maria Regina Ferreira da Costa. Os projetos tratavam, em primeiro lugar, das relações entre corpo, gênero e sexualidade que, portanto, investigo desde a formação inicial.

A monografia que fiz tratou da produção dos corpos infantis em processo de escolarização, em que o gênero e a sexualidade compõem parte da análise feita sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Paiva Alves de Oliveira. Concluído o curso, logo me tornei professora da Rede Municipal de Ensino em Curitiba, atuando com a Educação Física durante o 2º semestre de 2014 e início de 2015. Tanto a experiência profissional formal, quanto a experiência de produção científica sistematizada na monografia, deram contorno à intenção de realizar essa dissertação.

Fui contemplada com uma vaga no Curso Preparatório para Pós Afirmativa, realizado pelo NEAB – Núcleo de estudos Afro-Brasileiros da UFPR, no 1º semestre de 2014 (em decorrência de meu histórico como cotista, oriunda de escola pública), o qual tive de interromper, pois, em seguida, fui aprovada para participar da disciplina isolada: Filosofia da Diferença e Educação, ofertada em conjunto pelo PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação, representado pela Profa. Dra. Maria Rita de Assis César e pelo PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, representado pela Profa. Dra. Cláudia Madruga Cunha, ambos da Universidade Federal do Paraná.

Participar da disciplina isolada, assim como dos espaços de estudo abertos ao público promovidos pelo LABIN – Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividade na Educação, me permitiu definir o problema de pesquisa e elaborar o anteprojeto, com o qual ingressei no mestrado do PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra, em 2015.

O plano das práticas discursivas, investigado aqui a partir do uso de determinados discursos nos textos docentes endereçados ao GDE, é repleto de disputas, que buscam definir, conduzir e governar as pessoas que integram, ou que se desejam integrar, a educação formal,

[...] ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um

bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. (FOUCAULT, 1987, p. 139).

Considerando, precisamente, o objeto de análise dessa dissertação, esse plano pode ser assim destacado, relacionado e problematizado, tendo em vista que essas disputas, assim como os efeitos dessas discursividades não derivam das pessoas em si que as manifestam, nesse caso as docentes, mas sim do campo enunciativo singular de saber-poder que circunscreve os discursos ou as redes discursivas reconduzidas pelas professoras em um dado contexto.

O “Curso de Aperfeiçoamento GDE – Gênero e Diversidade na Escola”, exemplifica um dos avanços conquistados pelos movimentos sociais feministas e LGBT<sup>5</sup> (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), no que compete à implementação de políticas públicas educacionais nessa área, colocando o “tema” em um campo de disputa via linguagem, particularmente diante do recrudescimento do conservadorismo que nos últimos anos o Brasil tem vivenciado.

Com as investidas recentes dos setores conservadores da sociedade brasileira, esse terreno de avanços passou a ser drenado até tomar ares de “terra arrasada”. Em contraposição às conquistas que permitiram a execução do curso, houve uma reação massiva para a retirada total das pautas de gênero e sexualidade dos documentos que formalizam o ensino público como um todo<sup>6</sup>, como aconteceu com a discussão sobre “ideologia de gênero”<sup>7</sup>, quando da aprovação dos Planos

---

<sup>5</sup> Essa sigla representa apenas parte do universo que compõe todos os desvios da normatividade de gênero e de sexualidade possíveis, deixando de fora, por exemplo, as pessoas intersexuais – aquelas que apresentam, anatomicamente, tanto características consideradas femininas, quanto masculinas, entretanto, utilizá-la significa demarcar as identidades de gênero e as orientações sexuais consideradas pelos discursos aqui problematizados, já que ao apontar direta e estritamente para as identidades LGBT, as políticas públicas de escolarização analisadas delimitam espaços, sujeitos e seus respectivos comportamentos, para que possam acessar e usufruir delas, ao mesmo tempo, deixam de fora as identidades, sujeitos e comportamentos por elas não previstos.

<sup>6</sup> Uma, dentre muitas, das estratégias reacionárias utilizadas com o intuito de barrar o debate sobre a diversidade de gênero/sexual nas escolas, é o projeto de lei “Escola sem Partido”, que induz alunas e familiares a denunciarem docentes que tratam dessas questões durante suas aulas. “O Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou, em 23.03.2015, o Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o 'Programa Escola sem Partido'.” (Fonte: <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados> – Acesso em 20-01-2016).

<sup>7</sup> Esse termo é utilizado por diferentes correntes religiosas, diretamente implicadas ou não com o exercício de cargos públicos, para se referir às propostas de ensino que abordam o gênero e a sexualidade para além da heteronormatividade – procurando fazer da escola um lugar para todas as pessoas e experiências de vida. Portanto, o termo “ideologia de gênero” opera no sentido de criar um apelo moral que faça com que tais propostas sejam amplamente criticadas pela sociedade e, assim,

Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, em 2016.

Portanto, vemos, no Brasil atual, um grande exemplo dessas disputas no plano das práticas discursivas, quando setores conservadores da sociedade passaram a empreender uma batalha contra as conquistas dos movimentos sociais e outras pessoas que se dedicam para promover uma escolarização que inclua as “diversas identidades de gênero” e a “diversidade sexual”, bem como para cessar casos recorrentes de discriminação da população LGBT. Esses setores, fortemente assentados em instâncias do poder público, usam a expressão “ideologia de gênero” alegando que atividades em torno do gênero e da sexualidade não devem fazer parte do ensino nas escolas públicas, argumento esse que colabora com a manutenção das violências e discriminações pelas quais passam, diariamente, os sujeitos que divergem da heteronormatividade.

Essas investidas agem negativamente e, por vezes, impedem a consolidação do enfrentamento às discriminações de gênero/sexuais. É preciso, então, levar em conta que os crimes de ódio continuam a ocorrer, tais como racismo, LGBTfobia<sup>8</sup> e a violência contra a mulher. Por isso, o debate acerca dessas pautas/vidas, no âmbito do ativismo político e da produção científica tem sua urgência eminente.

Recentemente, a “nova esquerda” dos novos movimentos sociais, dos movimentos das minorias sobretudo, passou a investir no léxico da diferença e a tematizar o “direito à diferença”. Com base na convicção da “legitimidade das diferenças”, mais até, do “valor das diferenças”, passou-se a propor como novos imperativos categóricos para a esquerda o “respeito às diferenças”, o “convívio com as diferenças”, a “defesa das identidades coletivas”, a “preservação das particularidades culturais”, o “respeito das mentalidades específicas”, a “irredutibilidade da experiência de gênero”, a “experiência peculiar das mulheres como mulheres” e assim por diante. Isto significa que, além de um diferencialismo de direita, existe hoje um diferencialismo de esquerda ou, se quiserem, uma esquerda diferencialista e seu mote é a defesa do “direito à diferença”. (PIERUCCI, 2013, p. 31)

Os efeitos específicos dessa *esquerda diferencialista*, sobre a *parceria* que segundo Sierra (2013) se deu entre os movimentos sociais LGBT e o Estado

---

passam a minar o ensino que na última década veio ganhando espaço e notoriedade e, principalmente, veio sedimentando a ampliação dos direitos individuais, logo, da democracia. Para mais informações acesse: <http://www.revistaforum.com.br/2015/06/30/o-que-esta-por-tras-do-boicote-religioso-a-ideologia-de-genero/>

<sup>8</sup> LGBTfobia refere-se às violências, sejam elas agressões físicas, emocionais e/ou psicológicas, cometidas contra gays (homofobia), lésbicas (lesbofobia), bissexuais (bifobia) e travestis ou transexuais (transfobia). Mais informações: [http://www.brasilpost.com.br/2016/03/24/transfobia\\_n\\_9541636.html](http://www.brasilpost.com.br/2016/03/24/transfobia_n_9541636.html)

brasileiro, foram analisados nesse estudo no sentido de interrogar em que medida promover a inclusão escolar a partir do signo identitário da diversidade sexual e de gênero, pode refazer os atos de *discriminação negativa*, que essas políticas públicas buscam, em primeiro plano, desfazer, por meio de formações docentes como o GDE, e das discursividades em torno do gênero e da sexualidade acionadas nesse contexto. Porém, não pretendi pormenorizar essas iniciativas, de fato elas possuem, efetivamente, certa positividade que a população brasileira desconhecia. Diante desses limites, afirmo que trabalhando com o conceito foucaultiano de *microfísica do poder*, considero que os discursos analisados abrigam tanto exercício de poder quanto potência de resistência.

Das várias marcas atribuídas ao corpo, “[...] a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão primordial. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial.” (LOURO, 2015a, p. 78). Talvez, discutindo as formas como essa divisão ocorre, suas marcas de violência, suas capturas e transformações em um campo de normatividade, com leis próprias, seja possível deslocar as práticas discursivas que geram dissimetrias sociais em torno das identidades de gênero e sexuais, que podem ser perpetuadas quando se trata dos processos de inclusão da diversidade sexual e de gênero, na lógica da política representativa. Mas,

Para evitar a emancipação do opressor em nome do oprimido, temos de levar em conta toda a complexidade e sutileza da lei, e nos curarmos da ilusão de um corpo verdadeiro além da lei. Se a subversão for possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais, mas para o futuro aberto de possibilidades culturais. (BUTLER, 2016, p. 164).

Com o alerta que nos dá Judith Butler, essa pesquisa corrobora com a consideração de que é impossível estabelecer expectativas redentoras e/ou salvacionistas da realidade social, especialmente em um trabalho acadêmico como esse. Assim, não pretendi chegar a respostas “verdadeiras” para os questionamentos feitos aqui, mas, sim, quis dar a pensar sobre eles, suscitando outras conversações a respeito. Envolvendo a atitude de interrogar e desconfiar do

que está posto, com relação às compreensões recorrentes de gênero e sexualidade que permeiam as políticas públicas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, a partir de um *estranhamento* do/no tempo presente.

Aí está a magia e o talento do ensaísta, nesse olhar afinado que lhe permite prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe, mas que, ao mesmo tempo, consegue que esse detalhe apareça sob uma nova perspectiva e que se amplie até o infinito, que expresse todo um mundo e toda uma forma de habitá-lo e, ao mesmo tempo, o estranhe até torná-lo inabitável. Ou torná-lo habitável, mas, precisamente, nesse estranhamento. (LARROSA, 2004, p. 35).

Compartilhando desse posicionamento, é possível dizer que os Estudos de Gênero chegam no Brasil pelo viés foucaultiano e pós-estruturalista dentro da área de educação conforme César e Setti (2012), tendo Guacira Lopes Louro, de certa forma, como a pesquisadora que inaugura tais estudos por aqui.

Expressando-se de formas diversas, por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social, etc. (LOURO, 2014, p. 33).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), no pós-estruturalismo a linguagem é problematizada a partir de sua contingência, portanto, ao tomá-la no nível radical não se pode querer analisá-la de forma “isenta”. Dentro disso, meu estudo atua com tal movimento intelectual, alimentado pelas contribuições da virada linguística<sup>9</sup>, para “[...] escancarar a dimensão linguística e os sistemas de significação que produzem a realidade” (SIERRA, 2015, p. 263).

A análise discursiva inspirada em Michel Foucault possibilita “[...] descrever e problematizar discursos que, imbricados, permitem aos sujeitos/instituições expressar-se de determinados modos e não de outros.” (MEYER, 2012, p. 55). Frente a isso, ao longo do curso “Em defesa da Sociedade”, ministrado entre 1975 e

---

<sup>9</sup> A virada linguística, sucintamente, corresponde aos estudos da linguagem realizados a partir dos anos 70, tendo em ressonância a capacidade de perceber que as enunciações, ou “atos de fala”, não podem ser dissociados do contexto histórico e de seus sujeitos. Aliás, diferem da perspectiva que trata a linguagem como simples maneira de representar o mundo, pois, ao contrário, entendemos que ela é quem forja o mundo tal qual o conhecemos em determinados momentos e lugares.

1976, no Collège de France, Foucault remonta questões que dizem respeito ao método de desenvolvimento de suas pesquisas mais recentes à época, em outras palavras, ele situa precauções em torno de como analisa os discursos tomados como objeto de sua analítica do poder, especificamente durante a aula de 14 de janeiro de 1976. Logo, foi com base nessas e outras precauções e indicações quanto ao método, assinaladas a seguir, que os caminhos possíveis da análise discursiva realizada nessa pesquisa foram definidos.

São elas: a) a analítica do poder de punir se dá a partir de suas extremidades, ou seja, no nível da anátomopolítica, não em termos jurídicos/legislativos, mas em sua aplicação efetiva sobre o corpo individual, seja o corpo encarcerado, seja o corpo escolarizado, entre outros exemplos; b) analisar o poder sem procurar por uma figura que o “possui”, conseqüentemente, sem procurar pelas intenções dessa figura. Em outro sentido, investigá-lo no nível em que ele se “[...] implanta e produz seus efeitos reais.” (FOUCAULT, 2010a, p. 25); c) não considerar os efeitos do poder de forma totalizante e, ao mesmo tempo, binária, reservando um lado para aqueles que o exercem e outro para os que sofrem com ele, pois, cada pessoa já é em si e de saída o efeito encarnado do poder, bem como é responsável por reconduzir esse efeito; d) o poder forma redes, em seus efeitos, onde ele toca/alcança, e se ele alcança qualquer um não quer dizer que é “[...] a coisa mais bem distribuída do mundo, a mais distribuída, se bem que, até certo ponto, ele o seja.” (FOUCAULT, 2010a, p. 27).

Em decorrência disso, nesse tipo de análise discursiva não se busca indicar grandes formas de poder agindo sobre e até fenômenos mais singulares da sociedade, pelo contrário, pergunta-se, partindo de discursos e de circunstâncias locais, por seus efeitos de conjunto, ou melhor, seus efeitos globais, de forma *ascendente*, buscando apanhar suas regularidades. Logo, para Foucault, é preciso

[...] fazer uma análise ascendente do poder, ou seja, partir dos mecanismos infinitesimais, os quais têm sua própria história, seu próprio trajeto, sua própria técnica e tática, e depois ver como esses mecanismos de poder, que têm, pois, sua solidez e, de certo modo, sua tecnologia própria, foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, inflectidos, transformados, deslocados, estendidos, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo. Creio que é preciso examinar o modo como, nos níveis mais baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos de poder

atuam; mostrar como esses procedimentos, é claro, se deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais, e como poderes mais gerais ou lucros de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomas e infinitesimais, de poder. (FOUCAULT, 2010a, p. 27).

Essas noções vão se espalhando no curso da pesquisa, em que a análise ascendente de enunciados locais que se mostram repetitivos, passam a indicar efeitos globais de poder, por exemplo, quanto ao uso dos termos “respeito e tolerância” – recorrentes nas redes discursivas acionadas pelos textos analisados, conforme poder-se-á ver adiante; no sentido de sacralizá-los enquanto “horizonte positivo e possível” para o objetivo de incluir a diversidade sexual e de gênero no espaço escolar. Ou seja, esses termos, que foram localizados nos textos das professoras, circunscrevem metas e debates educacionais de forma mais global. Entretanto, eles “[...] impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 96).

No que se refere ao efeito de materialidade, criado pelo discurso, na constituição de sujeitos sexuados/generificados. “É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade.” (FOUCAULT, 2015, p. 169). Evidenciando que a dimensão discursiva possui relação direta com a dimensão material das vidas, Butler define o gênero como *performatividade*, contrapondo-se a definição de gênero como construção cultural, que, enquanto outro exemplo relevante, foi muitas vezes indicada pelas redes discursivas analisadas nessa pesquisa, por meio dos textos das professoras, em suas palavras:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura. (BUTLER, 2016, p. 27).

Retomando, nesse sentido, a problemática dessa dissertação. Os discursos

que forjam concepções de gênero e sexualidade, reconduzidos pelas docentes e direcionados ao contexto específico do GDE, são destacados, entendendo que ao possuir um direcionamento interessado em participar da formação docente, proposta pelas políticas públicas educacionais de inclusão da diversidade sexual e de gênero, manifesta enunciados que circunscrevem tal cenário particular. E, posteriormente, questionados quanto aos possíveis efeitos de in/exclusão que desencadeiam. Já que,

[...] a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais são definidas. (BUTLER, 2016, p. 43).

Nessa dissertação conclui-se que as práticas discursivas e políticas que não interrogam os termos/critérios de inteligibilidade utilizados para definir uma pessoa, a partir da definição de seu gênero atrelado às ideias de sexo e sexualidade, dentro de uma matriz de inteligibilidade heterocentrada e normativa, correm o risco de perpetuá-la, pois deixam de diagnosticar os limites, artificialmente, produzidos para a compreensão/materialização de identidades de gênero e sexualidade tidas como “normativas” ou “diversas” ao promover a inclusão das últimas – representadas aqui, como já assinali, pelas identidades LGBT –, solicitando o respeito e a tolerância das primeiras.

Consequentemente, não podem apontar as fronteiras artificiais que concedem privilégios as primeiras em detrimento das últimas, que por adentrarem na escola nessas condições pré-determinadas, sob o signo da “diversidade”, se encontram no paradoxo da in/exclusão. Pois,

[...] relacional e subjetivamente a discriminação contra o outro ainda se mantém em nossa cultura, constituindo muitas práticas que podemos ver nas escolas, nas ruas, no mercado de trabalho, etc. Portanto, assumimos a noção de *in/exclusão* por reconhecermos que modificar os números da inclusão no País não é o mesmo que mudar o *êthos* ou a cultura de discriminação que constitui os sujeitos. (LOPES; FABRIS, 2013a, p.116).

Tendo feito tais considerações iniciais. Essa dissertação foi organizada do

seguinte modo: Capítulo 1 – Introdução, que se dedica a apresentar o estudo apontando objeto/problemática/objetivo da pesquisa, bem como indica o método de análise discursiva; Capítulo 2 – Daquilo que (se) passa em meio teórico/metodológico, subdivido em 2.1 – Entretecer a teoria, em que faço uma discussão sobre a perspectiva pós-estruturalista; 2.1.1 – Discurso, gênero e sexualidade, em que trago elementos sobre os Estudos de Gênero, bem como sobre as teorizações foucaultianas acerca do discurso e da sexualidade; e 2.1.2 – Gênero, Diversidade Sexual e Políticas Públicas, remontando o âmbito das políticas públicas, recentemente efetivadas, no contato com questões em torno do gênero e da “diversidade sexual”; por fim, 2.1.3 – GDE e as políticas públicas de inclusão da diversidade no Brasil, no qual a revisão feita se propôs a discutir, especificamente, a relação do curso GDE, foco do estudo, com as políticas públicas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero no Brasil. Posteriormente, no item 2.2 – Entretecer a metodologia, se encontra a construção metodológica do trabalho e sua relação com o material empírico.

Depois disso, há o Capítulo 3 – Daquilo que (nos) passa em meio teórico/analítico, em que cada subitem corresponde aos campos de significação produzidos para a análise, a saber: 3.1 – Diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade; 3.2 – Escola, inclusão e prática/formação docente; 3.3 – Respeito/tolerância, políticas públicas e in/exclusão. Por último, seguem Considerações Finais, em que todo o estudo foi recuperado de forma breve e objetiva, apontando também para seus possíveis desdobramentos.

## 2 DAQUILO QUE (SE) PASSA EM MEIO TEÓRICO/METODOLÓGICO

A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela; A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei; Quando falamos de diferença, não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y, mas, antes, sobre como x devém outra coisa.<sup>10</sup>

### 2.1 Entretecer a teoria

Como já destaquei, esse estudo situa-se em uma perspectiva pós-estruturalista que, muitas vezes, é confundida com o pós-modernismo, outro movimento intelectual que não se limita ao campo da teoria, pois abrange também o campo das artes. Ambos os movimentos objetivaram se contrapor e, de certo modo, superar produções intelectuais precedentes, embora não sejam equivalentes. Em linhas gerais, pode-se inferir que o pós-estruturalismo, “[...] em particular, deve ser visto como uma resposta filosófica específica – fortemente motivada pelo trabalho de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger – contra as pretensões científicas do estruturalismo.” (PETERS, 2000, p. 9).

A filósofa estruturalista, cuja herança é iluminista, trabalha a partir de metadiscursos, ou seja, discursos que se pretendem globais e capazes de legitimar a si mesmos, como, por exemplo, quando se trata da dialética do espírito ou da emancipação do trabalhador por meio da tomada de consciência, tendo por base conceitos universais como “razão”, “verdade”, “progresso” e “totalidade”. O pós-estruturalismo, por sua vez, questiona essas pretensões, principalmente no que se refere ao processo de produção da linguagem e, conseqüentemente, aponta que os metadiscursos – colocados como neutros e em uma condição atemporal – diante de um fazer científico autorreferente, acabam por criar e recriar uma posição de autoridade científica intencionada e fundamentada por seus próprios termos.

Aqui, entende-se por discursividade todas as formas de enunciação e comunicação, seja no nível das expressões corporais, seja no nível das manifestações visuais, orais e escritas. No contexto pós-crítico, a discursividade, em suas enunciações, passa a ser analisadas por meio de como são forjadas e,

---

<sup>10</sup> Silva (2002, p. 66).

posteriormente, do que elas suscitam enquanto efeitos reais. Já no contexto do modernismo e do estruturalismo, a produção da discursividade científica é concebida como uma atividade neutra capaz de produzir a superação do banal – do senso comum – dirigindo-se unilateralmente a um suposto desenvolvimento racional/espiritual/moral e, nesse sentido, tal produção atribui a si mesma uma certa nobreza irrevogável.

Se hoje em dia o pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernismo, há um retorno às abstrações, reencontra-se o problema das origens, tudo isso... De pronto são bloqueadas todas as análises em termos de movimentos, de vetores. (DELEUZE, 2008, p. 151).

O que se desenha no horizonte moderno são idealizações – que buscam estabelecer a “origem” dos objetos de pesquisa –, bem como a grande possibilidade vidente, aquela que pode prever o futuro e, assim, elaborar estratégias de ação sobre ele, a fim de modificá-lo desde o presente. Pelo contrário, não procuro por origens, muito menos pela superação de um hipotético por vir. Se recorro ao passado, é como fez Michel Foucault, para pensar sobre problemáticas contemporâneas, com o suporte de suas condições de existência, que se encontram no decorrer de distintos momentos/acontecimentos históricos passíveis de ser, parcialmente, capturados. Relacionando-se com isso, trago as palavras de Deleuze (2008), sobre Foucault e seus interesses em comum ao fazer filosofia:

Nossa tarefa era analisar estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamou de dispositivos. Era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e dessemear as linhas; É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. (p. 109).

Para o gesto genealógico foucaultiano, no qual me lanço, importam apenas as continuidades e descontinuidades históricas em sua relação com as problemáticas do tempo presente, desse modo, não existe a procura por pontos fundamentais ou essenciais.

A imagem do sujeito cartesiano, representado como o homem portador da razão – que lhe tornaria capaz de reconhecer o mundo em sua totalidade para,

assim, dominá-lo – é interrogada nesse estudo, a partir do que ela promove enquanto hierarquia e violência difundidas culturalmente, seja por contribuir com a instituição do binarismo de gênero e da heterossexualidade compulsória, seja por sustentar a ideal dicotomia entre corpo e mente. Assim,

Na tradição filosófica que se inicia em Platão e continua em Descartes, Husserl e Sartre, a distinção ontológica entre corpo e alma (consciência, mente) sustenta, invariavelmente, relações de subordinação e hierarquia políticas e psíquicas. A mente não só subjuga o corpo, mas nutre ocasionalmente a fantasia de fugir completamente à corporificação. As associações culturais entre mente e masculinidade, por um lado, e corpo e feminilidade, por outro, são bem documentadas nos campos da filosofia e do feminismo. Resulta que qualquer reprodução acrítica da distinção corpo/mente deve ser repensada em termos da hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido, racionalizado. (BUTLER, 2016, p. 35-36).

Se de um lado, a difusão dessas proposições científicas elaboradas a partir da ideia de que a ciência pode “enxergar” direta e globalmente a realidade, como se ela fosse algo anterior à produção desses “saberes”, de outro lado, entendo que ela é um efeito próprio desse processo produtivo. Logo, o que me “[...] interessa não é investigar uma suposta metafísica da realidade; o que interessa é o sentido que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através dos enunciados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 32), por isso, cabe conceber que ao criar “saberes” acerca da realidade, estamos dando contornos específicos a ela.

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos; Em suma, o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade. (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Isto posto, percebe-se a falácia da ideia de representação do mundo pela ciência. Percebe-se que é enganoso insistir que exista uma maneira “correta” de acessar a realidade via raciocínio, pois no momento mesmo da seleção do que investigar, além da definição de quais caminhos seguir para tratar de um determinado objeto de estudo, se produz esse objeto e não apenas o representa. Dito de outra forma, se está dando sentido e materialidade ao objeto, pois o “[...] discurso se anula, assim, em sua realidade, colocando-se na ordem do significante.”

(FOUCAULT, 2014a, p. 46).

A problemática dessa pesquisa, liga-se, portanto, a intenção de investigar as “[...] possibilidades de análise que vão além da visão ilusória do falante (sempre um) como fonte única dos sentidos de seu discurso” (SILVEIRA, 2007, p. 63), pois ao perguntar sobre quais discursos emergem nos textos docentes analisados, referentes ao gênero e à sexualidade, busca-se interpelar não o sujeito que transmite tal discurso e sim a rede de saber-poder-verdade que constitui tal discursividade, em seus mais variados sujeitos/instituições criadoras, além de responsáveis, muitas vezes, por sua recondução.

Entretanto, fazer pesquisa partindo das análises pós-estruturalistas requer pensar que a linguagem está sempre aberta a novos significados, ou seja, ela não é estável ou completa. Essa compreensão permite substituir a necessidade moderna de ter certeza, pela desconfiança que demanda uma discussão constante.

Assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional. (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

Opera-se, então, uma espécie de torção com relação à produção do conhecimento, tanto no contexto filosófico amplo, quanto no contexto específico dos estudos educacionais. Em contrapartida, as filosofias da consciência, para quem “[...] a educação significa produção de racionalidade” (SILVA, 1994, p. 256), na lógica da transcendência e da tradição – que é masculina, branca, adulta, próspera, sã e heterossexual – concebem a linguagem e, portanto, a razão “[...] fora e acima de seu contexto histórico e político.” (SILVA, 1994, p. 256).

A concepção pós-estruturalista, inspirada, nesse ponto, sobretudo em Foucault, ao colocar em dúvida a suposição dessa consciência e desse sujeito soberano, ao desenvolvimento (ou a repressão) do qual a educação estaria voltada, priva-lhe, evidentemente, da própria razão de sua existência e “missão”. Que se coloca em seu lugar? Talvez não seja o caso de tentar colocar alguma coisa em seu lugar – operação que correria o risco de remontar precisamente aquilo que o pós-estruturalismo se pôs a desmontar –, mas de enfatizar precisamente o caráter transgressivo e subversivo de uma tal perspectiva. (SILVA, 1994, p. 249).

Os cursos de licenciatura e magistério são intensamente influenciados pelas filosofias da consciência, logo, minhas memórias da graduação remetem a um fardo que já abandonei, aquele sob o qual, para ser professora, seria preciso aprender a ensinar no sentido de salvar as discentes de uma suposta condição de alienação ou de falsa consciência, tendo como fundamento teórico uma racionalidade da qual a maior parte das subjetividades discentes estão ausentes, no que se refere às análises e à elaboração desse conhecimento. Diante disso, é possível problematizar que:

O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos. (SILVA, 1994, p. 251).

Nesse sentido, é relevante pensar de forma mais modesta e menos hierarquizada a prática educacional docente, ou seja, buscar “[...] um fazer que requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto, porque para deixar aprender tem-se de eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem.” (LARROSA, 2007, p. 148). Com Foucault aprendi que os saberes “dos que sabem”, ao menos desde Platão, só puderam ser validados por estarem na ordem do discurso e, não, por exemplo, na ordem da experiência.

Atuando, especialmente, nas relações acerca da sexualidade e da política, é “[...] como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacífica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 2014a, p. 9). O exercício das relações de poder, por meio dos saberes/discursos, não é por si negativo e/ou repressivo, mas sim criativo, além de estar sujeito a fugas e resistências, o que não significa o mesmo que estar sujeito a uma total subversão.

Ainda sobre os saberes e seus discursos, tecendo relações de poder:

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse

poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (FOUCAULT, 2014b, p. 30).

Já com relação às estratégias de saber-poder direcionadas ao corpo individual, ou melhor, acerca da anátomopolítica:

Analisar o investimento político do corpo e a microfísica do poder supõe então que se renuncie – no que se refere ao poder – à oposição violência-ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo do contrato ou ao da conquista; no que se refere ao saber, que se renuncie à oposição do que é “interessado” e do que é “desinteressado”, ao modelo do conhecimento e ao primado do sujeito; Trataríamos aí do “corpo político” como o conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber. (FOUCAULT, 2014b, p. 31).

Contemporaneamente se exercem investimentos do poder disciplinar, tanto no âmbito discursivo – que os saberes organizam a fim de elencar/produzir corpos e práticas como “problemas” a serem corrigidos individualmente dentro das instituições, quanto no âmbito tecnológico – ao desenvolver instrumentos para essa “correção”, por exemplo, as cadeiras e carteiras escolares, dispostas em fileiras. Além desse poder de tipo disciplinar, temos hoje, também, o que Foucault chama de biopoder, que a partir do séc. XVIII se exerce por meio de biopolíticas dirigidas às vidas, no sentido do controle e da administração populacional, não mais somente individual, ou seja, o poder “[...] conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra.” (FOUCAULT, 2010a, p. 213).

Para concluir sobre como as contribuições dos argumentos pós-críticos se encaminham nesse estudo, com o intuito de situar as problematizações específicas realizadas ao longo do texto em um campo amplo de reviravoltas filosóficas e epistemológicas que perpassam o pós-estruturalismo, cabe dizer que a partir da noção de inseparabilidade entre linguagem e mundo, discurso e política, saber e poder, minha pesquisa possa jogar-se na atividade, ao mesmo tempo, audaciosa e ponderada, que é buscar, minimamente, articular esses conceitos com a atualidade da formação docente em “gênero e diversidade sexual”.

Penso que essa “confusão” de poderes e potências de resistência nos

atravessa, em alguns momentos a nos impelir a sujeição, em outros permitindo a subjetivação. A escrita torna-se, assim, um exercício que requer apontar para zonas de captura das subjetividades, assim como, simultaneamente, suscitar resistências e processos de subversão partindo da experiência, ou seja, da criação de possibilidades outras de se compreender/viver o gênero, a sexualidade e, enfim, o corpo. Diante disso, o conhecimento é produzido entendendo que ao teorizar estamos sempre no nível da prática, sem nenhuma dissociação possível.

### 2.1.1 Discurso, gênero e sexualidade

[...] o que me parece essencial é a existência, em nossa época, de um discurso no qual o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de uma certa felicidade estão ligados entre si. (FOUCAULT, 2015, p. 12).

É importante dizer, já de antemão, que gênero foi tomado aqui como ferramenta teórica de pesquisa, mas também como epistemologia analítica. Desse modo, trago o contexto histórico de onde emergiram os Estudos de Gênero no viés pós-estruturalistas dessa investigação.

As movimentações que reivindicavam o direito ao voto para as mulheres compõem, principalmente, o movimento sufragista, representando a primeira onda do feminismo, de acordo Meyer (2004). Em concomitância com outros movimentos sociais – operário, anarquista e socialista – no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, esse movimento intelectual/social feminista produziu uma vasta gama de textos, mas, mesmo assim, não chegou a produzir uma epistemologia própria.

Já a segunda onda do feminismo, condensada no final dos anos 60 e na década de 70, foi encabeçada pelas mulheres – entre elas negras, lesbianas, latinas, árabes e tantas outras, que não se sentiam representadas por um movimento feminista que não levava em consideração as especificidades e multiplicidades do que significava e significa “ser mulher”, pois representava, em grande medida, apenas as mulheres brancas, cisgênero<sup>11</sup>, de classe média, ocidentais, cristãs e

---

<sup>11</sup> Por mais que o termo ainda não fosse usado e problematizado no contexto da segunda onda do feminismo, é importante saber que hoje tal expressão é usada para demarcar as pessoas cuja

heterossexuais. Demais movimentos sociais também foram relevantes para a discussão levantada pela segunda onda, como por exemplo, o movimento por direitos civis, o movimento negro (estabelecendo-se como eixo central) e o movimento gay (na sua criação).

Desponta, a partir da segunda onda do feminismo, a primeira elaboração teórica do gênero como algo distinto de sexo. As estudiosas da época consideravam que o primeiro termo era produzido nas tramas sociais e históricas e, embora não tenham interrogado a suposta naturalidade do segundo termo, o conceito de gênero, nessa concepção, “[...] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas ou representadas” (LOURO, 2014, p. 26) culturalmente.

Em uma nova guinada intelectual dos movimentos feministas, denota-se que tanto as bases do sufragismo precisavam ser reorganizadas, quanto à ideia do gênero como construção cultural, que mantinha ainda a noção de que o gênero se forjaria na cultura e o sexo se forjaria na natureza, o que, até o momento, analiticamente, conservava a polarização entre natureza e cultura. A problematização dessa polarização, em grande parte, vai ser feita por meio do feminismo pós-estruturalista, questionando a ideia da “mulher” como sujeito universal do feminismo, em seu caráter substancial e essencializador, especialmente a partir das feministas norte-americanas que passaram, inicialmente, a dar a tônica dessa discussão.

Ambos os horizontes de teorização e crítica, advindos dos movimentos feministas contribuíram para “[...] preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica” (SCOTT, p. 85, 1995), que se evidencia nos anos finais do século XX. Precisamente, nesse momento, a categoria “gênero” foi transformada em epistemologia.

No espaço aberto por esse debate, posicionadas ao lado da crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvido pelos/as pós-estruturalistas, as feministas não somente começaram a encontrar uma voz teórica; elas também encontraram aliados/as acadêmicos/as e políticos/as. É dentro desse

---

identidade de gênero vai de encontro com a determinação biológica, respaldada na genitália que o corpo carrega. O intuito da criação desse termo é evitar que tanto os movimentos feministas, como os movimentos LGBT, continuassem a utilizar expressões essencializadoras do tipo: “mulher mulher”, “mulher de verdade” ou “mulher com vagina”. Criou-se, assim, a dicotomia – mulheres trans e mulheres cis. Para mais detalhes ver SANTOS (2015).

espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica. (SCOTT, p. 85, 1995).

Nos anos 1990, a filósofa Judith Butler passa a contestar o dualismo sexo/natural *versus* gênero/cultural. Ela cria o conceito de gênero como performatividade<sup>12</sup>, mediante a radicalização das noções de sexo como representação de características biológicas e de gênero como construção cultural.

A noção de performatividade de gênero apontará, pela primeira vez, o sexo como produto discursivo, que até então aparecia como um atributo ligado à “natureza”, escondendo sua artificialidade, na maneira como se apresentava materializado. Nesse sentido, não é o “sexo” que determina o “gênero”, mas antes a própria ideia de “sexo” já é generificada em número de dois. A partir de uma matriz de inteligibilidade heteronormativa, as enunciações criam a realidade materializada nos corpos, em outras palavras, são redes discursivas produzindo efeitos reais sobre um corpo, sobre a construção e inteligibilidade de um corpo.

De forma breve, portanto, é possível pensar três grandes marcos na história dos feminismos e, por consequência, dos Estudos de Gênero surgidos nesse processo<sup>13</sup>. Primeiro, a concepção de gênero como expressão do sexo biológico – enraizada numa ideia de natureza determinante – correspondente à primeira onda do feminismo e à crítica ao patriarcado universal, em luta consonante com o sufrágio. Segundo, a concepção de gênero como construção social/histórica – subsidiada pela ideia de cultura determinante – realizada pelo feminismo de segunda onda. Ambos os movimentos intelectuais e políticos mantêm a dicotomia entre “natureza” e “cultura”.

E o terceiro, que entende o gênero como performatividade – na radicalização da noção de gênero como cultura, – desconstruindo não só uma noção de natureza do gênero, mas também do sexo. Por conseguinte, a “[...] noção de que o sexo aparece na linguagem hegemônica como *substância*, ou, falando metafisicamente, como ser idêntico a si mesmo, é central para cada uma dessas concepções” (BUTLER, 2016, p. 46) que tratei anteriormente. Já para a terceira e última

<sup>12</sup> Performatividade de gênero não significa a mesma coisa que uma performance. No primeiro caso trata-se da matriz de inteligibilidade que significa e materializa o “sexo” nos corpos, não a partir de uma ação intencional e individual como no segundo caso, o da atitude na performance.

<sup>13</sup> Para uma investigação mais extensa, ver Louro (2014).

concepção – que viabiliza as análises desse estudo, o que aparenta ser substancial “[...] se realiza mediante um truque performativo da linguagem e/ou discurso, que oculta o fato de que “ser” um sexo ou um gênero é fundamentalmente impossível.” (BUTLER, 2016, p. 46).

Nesse ponto, é preciso fazer uma ressalva. A análise discursiva aqui realizada, parte dessa compreensão, que poderia apontar para o fim da matriz heteronormativa, localizada em práticas discursivas específicas abordadas pelas políticas públicas de inclusão da “diversidade sexual e de gênero”, diante dos discursos que forjam concepções de gênero e sexualidade vinculados a essa mesma matriz de inteligibilidade, expressos por professoras, que desejam participar da formação docente proposta por tais políticas.

Por um lado, o trabalho de destacar e questionar essas redes discursivas, não pretende abolir tal matriz, pois parte do entendimento de que é, justamente, ela que concede inteligibilidade às pessoas, e que sua suspensão seria, como já anunciei na introdução, não apenas impossível via pesquisa acadêmica, como impensável diante de sua literatura de referência.

O que, por outro lado, não impede a realização de pesquisas como essa, que se propõe a interrogar os efeitos de in/exclusão derivados das práticas discursivas que circunscrevem concepções particulares de gênero e sexualidade, desde a matriz de inteligibilidade heteronormativa, na medida em que essa é acionada no contexto das políticas públicas educacionais de inclusão, em suas propostas de formação docente, nesse caso, o GDE.

## **A Materialidade do discurso**

Dando continuidade, no que se refere à genealogia do gênero feita por Judith Butler, ela explode com a noção de “natureza”, entendendo-a como ficção, por meio da recusa das “origens” - assim como Michel Foucault das “verdades” - em relação ao binário sexo/gênero e à noção de “essência”. A autora questiona, principalmente, a ontologia do binarismo de gênero e a heterossexualidade compulsória.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõe e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis

do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2016, p. 30-31).

Os discursos e saberes produzidos em torno do gênero estabelecem os limites de sua efetivação. Porém, esses discursos não são produzidos no vazio ou aleatoriamente, eles são constituídos com base em noções tomadas como universais, que pretendem fixá-los em certa ordem generalizável. O que podemos pensar por meio desses conceitos universais é o que se realiza e materializa nos corpos generificados, não de maneira geral.

Nesse sentido, a obra foucaultiana também é muito relevante para o desenvolvimento das pesquisas sobre gênero, especialmente as feitas por Judith Butler. Para o autor, a ideia de “sexo” só faz sentido no interior do dispositivo de sexualidade, outro sistema generalizado, que estabelece normas e produz efeitos reais a partir dos discursos (poderes/saberes/verdades) sobre o “sexo”, sendo impossível reduzi-lo à materialidade biológica. Foucault e, posteriormente, Butler criam um movimento de desnaturalização das “evidências” com relação ao que se entende por “sexo”, “gênero” e “desejo”.

Desse modo, a perspectiva teórico-metodológica dessa pesquisa decorre da análise do discurso foucaultiano, logo, se distancia de modos já postulados do fazer científico, que afirmam ser possível acessar objetivamente a realidade, na crença de que ela é apenas um objeto fixo e anterior à linguagem, que estaria à espera de nossas análises e interpretações.

Essa noção de ciência e, por consequência, de pesquisa alimenta percursos de investigação que buscam a objetivação do real por meio do trabalho intelectual, como se a realidade fosse esse dado já-posto, a *priori* e, por consequência, fornecesse à pesquisadora também objetos de pesquisa já-postos, anteriores aos processos discursivos que os instauram e lhes dão contorno. (SIERRA, 2015, p. 263).

Diferentemente dessas noções, calcadas no primado da visão<sup>14</sup>, entende-se a

---

<sup>14</sup> Trata-se de uma racionalidade, que há mais de trezentos anos vêm sustentando o fazer científico de diversas áreas do conhecimento. Nas ciências humanas devido a “[...] conquistas científicas,

realidade como efeito da produção dos saberes/dos discursos, inclusive os científicos. Assim, movimentando-me entre os *insights* pós-críticos, reconheço a indissociabilidade entre minhas posições teóricas e opções metodológicas. Por isso, as “[...] perguntas de que me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo dos saberes e deixam tudo em aberto.” (COSTA, 2005, p. 200).

Isso só se dá pela sensibilização inevitável de quem caminha por esse solo, na tentativa de investigar como passamos a ser quem somos. Além do desejo de apontar, depois disso, possíveis desdobramentos a fim de que possamos experimentar outras formas de ser, agir e, especialmente, de sentir. Esse posicionamento para interrogar o objeto de pesquisa

[...] implica admitir o caráter histórico, social e contingente do conhecimento e, ainda, que sujeito e objeto do conhecimento interagem no contexto de redes de significação específicas, que a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra. Ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e disputas pelo direito de significar. (MEYER, 2012, p. 52).

Em suma, o modo como às pessoas vivem, leem e são lidas socialmente, em contextos específicos, não vem de uma ordem de inevitabilidade, e sim de um campo de tensões incessantes para definir como “deve-se” viver e ler as vidas, em momentos também específicos da história. Partindo do ponto de vista foucaultiano, se compreende que as “verdades”, instituídas pela produção de conhecimento, são articuladas, inventadas, compostas e endereçadas para que, por meio do discurso, o poder possa se manifestar e efetivar determinadas intenções. Não existe “[...] exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele.” (FOUCAULT, 2010a, p. 22).

É preciso, então, conhecer o próprio exercício desse poder, que não cessa

---

homens como Bacon e Comte foram buscar nas Ciências da Natureza os métodos e as lógicas para compreender e analisar fenômenos também do mundo social, psicológico, econômico, etc. Nas suas formas mais “duras”, esse empréstimo originou o positivismo do século XIX e, especialmente, no século XX, o empirismo lógico do Círculo de Viena. Nas suas formas mais “brandas” – porque associado às reflexões filosóficas do Idealismo Alemão – tal empréstimo originou o pensamento crítico.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 25-26). Ambas as elaborações têm em comum o fato de que suas análises tomam a realidade como passível de um total reconhecimento, desvelamento, revelação, por meio da visão, junto a ideia de racionalidade “correta” para atingir tais fins.

em “[...] nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa.” (FOUCAULT, 2010a, p. 22). O que resta é procurar pelos mecanismos que levaram certas “verdades” a serem inventadas enquanto discurso, além de interrogar como se dão as operações que determinam uma forma e não outra para ele. Se atrevendo a vasculhar as relações de poder sempre implicadas na produção dos saberes – em suas interdições, por exemplo, sobre as experiências de sexualidade – para perceber os seus efeitos quando colocados em circulação – em suas afirmações, como no exemplo do binarismo de gênero.

Em todo caso, uma coisa ao menos deve ser ressaltada: a análise do discurso assim entendida não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 2014a, p. 66).

Por esse motivo, tomo as discursividades pelo seu caráter funcional e produtivo, nunca transparente e revelador, ou seja, pelo que elas geram em termos de sujeição, na medida em que são compostas por procedimentos de exclusão – que possibilitam estabelecer limites entre falso/verdadeiro, racional/irracional, e assim por diante –, bem como interrogo suas regulações internas que permitem, ou não, que os discursos sejam reativados em cadeia, por exemplo, as metanarrativas, que por serem consideradas corretas e insuperáveis, vão sendo suscitadas por longos períodos de tempo e em diversos lugares. Entretanto, isso é feito considerando que no momento mesmo da reativação dos discursos algo se desloque, algo sempre se desloca; e que nesse momento está à possibilidade de subverter os processos de sujeição, quando a imanência permite que algo “inédito” se faça em favor de uma subjetivação não prevista.

Esse estudo busca destacar as redes discursivas analisadas, perseguindo as implicações entre enunciados que “[...] não existem sem pontos de resistência que têm de alguma forma, o primado – e que o poder, ao tomar como objetivo a vida, revela, suscita uma vida que resiste.” (DELEUZE, 2005, p.101). Logo, passa por, atentamente, assinalar em quais momentos os discursos operam no sentido de capturar experiências de vida e empurrá-las para uma ordem já estabelecida ou,

pelo contrário, quando eles impelem a processos de transgressão e subversão dessa ordem normativa, no que diz respeito ao gênero e à sexualidade na escola.

No entanto,

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso a longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Jogo onde algo imprevisto ocorre e escapa, e que enunciados podem criar/assinalar em certos momentos históricos, assim “[...] como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 2014a, p. 50). Esse jogo depende de condições específicas para existir, que são articuladas de maneira difusa em inúmeras discursividades. Portanto, procuro, por meio das redes discursivas destacadas na análise desse estudo, “[...] estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento.” (FOUCAULT, 2014a, p. 53).

## **A produção da sexualidade**

Michel Foucault, ao desconstruir a hipótese de que o sexo – desde a invenção do capitalismo – seria reprimido, remonta à história de uma vontade de saber que envolveu, na virada do século XIII para o século XIX, a produção dos discursos e a constituição de saberes a respeito das práticas sexuais. Esses discursos anunciam “desvelar” a verdade “escondida” nas práticas sexuais e, com tal feito, idealizam um futuro “melhor” para elas.

Sendo assim, o filósofo argumenta que, longe de estar sendo reprimida, a sexualidade passou a ser objeto de interesse universal, a meu ver como uma “caixa de pandora” a ser descoberta, carregando, por um lado, todos os males do mundo e da carne<sup>15</sup> e, por outro lado, abrigando a esperança de uma libertação ideal. Muitas

---

<sup>15</sup> O feminino é representado como portador desses males, as características lhe são atribuídas pela

peças buscarem, desde então, descrever e fixar suas conclusões sobre a sexualidade. Logo, ela foi obrigada a se exprimir, obrigada a ser confessada incessantemente e no máximo de detalhamento. Nas palavras de Foucault (2015):

Sobre o sexo, os discursos – discursos específicos, diferentes tanto pela forma como pelo objeto – não cessaram de proliferar: uma fermentação discursiva que se acelerou a partir do século XVIII. Não penso tanto, aqui, na multiplicação provável dos discursos “ilícitos”, discursos de infração que denominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores; o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contrafeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente. Mas o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado. (p. 20).

Diante disso, Michel Foucault cria a tese sobre as relações inseparáveis entre poder, sexualidade e ciência na modernidade, a partir do processo de colocação do “sexo” em discurso no Ocidente. Importa notar que, o “sexo” é “[...] tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade.” (FOUCAULT, 2015, p. 63). Assim, a partir do século XIX passa a existir a pergunta sobre “a verdade íntima do indivíduo”. A “verdade”, por consequência, a “normalidade” de cada pessoa, nessa perspectiva, está centrada no âmbito de sua sexualidade – corpo, práticas sexuais, desejos e pensamentos.

As ciências jurídicas e pedagógicas, mas, sobretudo, as médicas e psiquiátricas, em seus discursos de autoridade, escolheram a sexualidade como objeto de pesquisa, e, portanto, ao tratar do objeto, elas não apenas retratam a “verdade” por trás do sexo, ou encoberta pelo sexo, elas produzem esse objeto, constituindo para ele um tempo, um espaço e um corpo. É para tais redes discursivas que as análises aqui realizadas se voltam, pois as delimitações da sexualidade e dos gêneros atravessam discursos reativados até hoje, partindo de uma mesma inclinação, a “[...] de falar sem corar-se, de falar racionalmente sobre o sexo, de utilizar um saber recém produzido pelo discurso e pelas práticas

---

linguagem, ou seja, por meio, também, desses discursos mitológicos, e, posteriormente, elas passam a ser tomadas como naturais ou culturais, isso ocorre em diversas perceptivas analíticas do gênero, bem como nas apreensões sociais desses conceitos. Retomo essa discussão sobre a divisão feminino/masculino no item 3.1 dessa dissertação.

institucionais da medicina e da psiquiatria, ou seja, tratava-se de falar a verdade do sexo.” (CÉSAR, 2009, p. 39).

O Ocidente depositou na sexualidade a crença de que dela derivaria o crivo fundamental das vidas. A pergunta sobre a “verdade” da sexualidade é, ao mesmo tempo, a pergunta sobre a “normalidade” da vida. Cabe lembrar o exemplo da sodomia, em que a interrogação da prática sexual era pela via da legalidade, não interessando, para quase todo o século XVIII, nada além desse plano legal, enquanto a interrogação feita do século XIX em diante será pela normalidade das práticas sexuais. Essa mudança criou as condições de possibilidade para que autoridades científicas criassem a figura do homossexual, dentre outras – que já desapareceram, nominalmente, de seus tratados médicos –, como a mulher histérica ou a criança onanista, enquanto espécies que deveriam ser catalogadas e estudadas. Não apenas para fazer valer a ordem jurídica, e sim para conhecer os indivíduos e, conseqüentemente, discipliná-los. Portanto,

Lembremos, por exemplo, a história do que constituiu, por excelência, “o” grande pecado contra a natureza. A extrema discricção dos textos sobre a sodomia – essa categoria tão confusa; a reticência quase geral no falar dela admitiu, por muito tempo, um duplo funcionamento: por um lado, a extrema severidade (pena na fogueira ainda aplicada no século XVIII, sem que se formulasse, até a metade do século, nenhum protesto importante), por outro lado, a tolerância seguramente bem ampla (que se deduz, indiretamente, a partir das raras condenações judiciais e que se pode perceber mais diretamente através de certos testemunhos sobre as sociedades masculinas que podiam existir no exército e nas cortes). Ora, o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade”. (FOUCAULT, 2015, p. 110-111).

Todo esse aparato discursivo, elaborado cientificamente – tomando para si técnicas de confissão<sup>16</sup> que também se dirigem ao âmbito das práticas sexuais –, faz emergir o que Michel Foucault chamou de dispositivo de sexualidade, um dispositivo histórico de controle de corpos e comportamentos, elaborado em consequência de estratégias ostensivas de saber-poder.

---

<sup>16</sup> Depois do Concílio de Trento, também no século XIX, estabeleceu-se uma nova pastoral cristã, a pastoral da carne. Foucault observou que por isso, “[...] a extensão da confissão e da confissão da carne não para de crescer.” (Foucault, 2015, p. 21).

De fato, trata-se, antes, da própria produção da sexualidade. Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco desvelar. A sexualidade é o 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 de poder. (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Então, o dispositivo de sexualidade é produzido por um movimento teórico que instaura verdades acerca da sexualidade, criando espécies de sujeitos em meio ao processo, chamado por Foucault, de implantação perversa. No cerne dessa implantação está a ideia de “normalidade” da sexualidade que é definida em nome de uma ideia de “natureza” – ocorre que a “natureza” é, propriamente, uma instauração discursiva.

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância a velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e também, sobretudo os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação. (FOUCAULT, 2015, p. 40).

A produção científica, responsável pela implantação perversa, cria uma “natureza humana” (lida como normal) e outra “inumana” (lida como abominação/anormal), por meio de seus discursos. A “natureza” sexual é criada, enquanto critério, como um lugar de inteligibilidade. Sendo assim, as ciências instituem a díade entre anormalidade e normalidade, balizando esse produto discursivo, efetivamente encarnado, quando acionam uma ideia de natureza, sem expor que ela também foi inventada.

O corpo é a dimensão central nessa genealogia da sexualidade, visto a incorporação das perversões. Criam-se, por meio do dispositivo de sexualidade, os sujeitos, suas subjetividades, seus corpos. Nesse sentido, o sexo existe como o “[...] elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações de corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres.” (FOUCAULT, 2015, p. 169).

Em resumo, por meio das transformações no campo das ciências e de suas correspondentes elaborações teóricas, instauram-se redes discursivas de poder-saber-verdade, que, devido à consolidação social de sua autoridade científica – nas verdades que dizem extrair das sexualidades – exercem seus poderes sobre todas as vidas.

O exercício do poder não é compreendido aqui, como equivalente a um ditame unidirecional que seria imposto sobre alguém em oposição a ele. As relações de poder, na apreensão foucaultiana, são aquelas que dizem respeito às matrizes de significância que estabelecem normas, ou melhor, que são produtoras de normatividade, por meio dos efeitos criados por suas redes discursivas. Trata-se, portanto, de

Um poder que não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica dos elementos. Um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais. Um poder que não é ligado ao desconhecimento, mas, ao contrário, a toda uma série de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber. (FOUCAULT, 2010b, p. 41).

Ele não remete, após a modernidade, à capacidade negativa de sancionar e excluir, mas, sobretudo, à ânsia positiva por teorizar/criar técnicas de administração, inclusão e disciplinamento dos indivíduos. Foucault desvia o embate clássico da filosofia política, entre soberano *versus* submisso, com a noção de microfísica do poder, efetivada nos anos finais do século XVIII. Nas palavras do autor:

[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social. (FOUCAULT, 1979, p. 131).

Diante disso, no campo da sexualidade não caminhamos para a pacificação eterna ou para a “derrota do soberano”, pois as relações de poder são e serão conflituosas, mutáveis e microscópicas, além de não se centrarem em uma figura única e detentora, elas estão espalhadas em todas as figuras. Aqui as trincheiras erguidas entre poder opressor e resistência libertária se desfazem, já que ambos se abrigam sob um mesmo teto.

Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte: não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. (FOUCAULT, 2015, p. 101).

Se ele provém de todos os lugares, não existe um lugar fora de seu alcance, não existe um lugar que não seja afetado por ele. Pensar sobre as redes discursivas que instauram o gênero e a sexualidade, implica lidar com a premissa de que um enunciado, por mais “natural” ou revolucionário que aparente ser, pode estar operando arbitrariamente sobre as vidas, ao produzir possibilidades coercitivas de se entender e de se viver a sexualidade e os gêneros.

Mas, por muito tempo, e talvez até hoje, uma parcela significativa dos estudos feministas dá centralidade ao poder em suas análises e críticas ao patriarcado universal. A noção de poder dicotomizada de que tratam, entende que todas as violências e opressões vividas por um polo – as mulheres dominadas – decorrem da valorização discrepante do outro polo – os homens dominadores. Para Louro, “[...] inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres.” (2014, p. 41).

Tal engajamento feminista, embalado por uma visão mais marxista, foi extremamente relevante para apontar as dissimetrias associadas a uma divisão entre os indivíduos. Porém, as análises dessas feministas não se voltaram para a produção da divisão binária do gênero ou para os mecanismos que criam e suscitam a manutenção dessa divisão. Esse pensamento foi possibilitado a partir das leituras feministas de Foucault, principalmente a respeito do poder microfísico junto à noção de dispositivo de sexualidade, conforme explicitarei anteriormente.

Adiciona-se à rede discursiva entre saber-poder-verdade, a ideia de prazer quando se trata da sexualidade, um prazer por criar saberes em torno dela. Por isso, assim como quando Michel Foucault se debruçou sobre os discursos da ciência moderna, interessa-me “[...] passar em revista não somente esses discursos, mais ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta.” (FOUCAULT, 2015, p. 13).

Nesse sentido, a aproximação conceitual que Butler faz com Foucault, ao estudar as teorias feministas, é muito relevante para os questionamentos que teço

nesse estudo. A autora estende parte da análise foucaultiana da sexualidade, para pensar o gênero, pois, o filósofo demonstrou que a sexualidade foi inventada, e essa invenção, expressada na linguagem, materializa-se nos corpos, a fim de fixar uma determinada prática sexual e um sexo em cada indivíduo. Além disso, como argumenta Judith Butler

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. (BUTLER, 2016, p. 44).

As problematizações que Foucault fez em relação à produção artificial de uma sexualidade verdadeira, a partir da ciência sexual ocidental, operam também na criação dos gêneros. Tal produção científica discrimina e institui apenas uma sexualidade verdadeira, e apenas dois gêneros verdadeiros, definindo, conseqüentemente, um desejo como verdadeiro – o heterossexual. Portanto, no cerne de todas as normas que regulam essa produção, está a heterossexualidade reprodutiva como espaço único do viver “normalmente” a sexualidade e o gênero. Então, para ser considerada normal, uma pessoa necessita se adequar constantemente a normas que derivam dessa matriz heterocentrada.

### **O sujeito e a matriz heteronormativa**

Deste modo, o que está em jogo na definição dos sujeitos é a capacidade de se identificar e de se fazer identificável dentro de duas possibilidades. A primeira – tida como normal –, privilegiada e requisitada, é se adequar à designação médico-biológica de gênero que é feita com base na genitália que o corpo carrega e empenhar-se em se relacionar com alguém de um gênero oposto ao seu, além de gerar crianças dessa união. A segunda – tida como anormal – desvalorizada e discriminada, é desviar-se da matriz heteronormativa reconhecendo-se fora da designação de gênero feita pelo discurso médico-biológico, e/ou desejando alguém do mesmo gênero que o seu.

A constituição dos sujeitos depende de “[...] uma identificação com o

fantasma normativo do sexo: essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir.” (BUTLER, 2015, p. 156). Nessa lógica, é preciso querer estar conforme, bem como é preciso repudiar quem não está.

A concepção binária do sexo, tomado como um “dado” que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetitivos. (LOURO, 2015a, p. 84).

Ao pensar o sexo e o gênero para além de uma concepção biológica, Guacira Lopes Louro, respaldada em Judith Butler, questiona a suposição de que existam características inatas aos indivíduos que os separam em dois grupos – feminino e masculino – as quais se expressariam durante a vida toda, com todas as pessoas e da mesma forma. As autoras concordam que essas características não existem antes da vida em sociedade, não existem antes da linguagem e dos discursos que as constituem. Esse argumento possibilita que a teoria butleriana se distancie das concepções de gênero que circulavam até os anos 90.

Butler questiona tanto a concepção biológica do sexo/gênero, respaldada em uma ideia de natureza imutável, quanto à concepção construcionista do gênero, respaldada em uma ideia de cultura determinante.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto a formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2016, p. 28-29).

Por estarem fundamentadas em uma matriz de inteligibilidade heterossexual, ambas as concepções – biológica ou construção cultural – de sexo/gênero, tomam como natural a existência do binarismo mulher/homem, mas esse fundamento comum alimentado por um conceito de natureza, não passa, também, de um

elemento inventado no/pelo discurso, com o objetivo de atribuir significados e tornar legível as vidas dentro de um padrão previamente estabelecido, que requer efeitos esperados e, ao mesmo tempo, busca minimizar riscos ou controvérsias na ordem normativa que impõe.

Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER, 2015, p. 154).

O que Michel Foucault chamou de dispositivo de sexualidade assemelha-se à matriz de inteligibilidade heteronormativa destacada em Judith Butler, que produz e incorpora os sexos/gêneros. Então, “[...] o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero.” (BUTLER, 2016, p. 27). Diante disso, não existe distinção possível entre esses dois termos. Entretanto, enquanto Butler está criando sua teoria, existe um debate amplo<sup>17</sup> que opera, precisamente, na dissociação entre sexo assimilado como natureza e gênero assimilado como cultura.

Mesmo que esse argumento tenha sido importante para rejeitar o determinismo biológico implícito em expressões como “sexo” ou “diferença sexual”, bem como para compreender que há uma construção histórica, social e cultural produzida sobre a biologia, que até então era tida como destino, era preciso dar um passo além. E foi isso que Butler fez. Para deslocar esse argumento de que o gênero era um constructo cultural que se estabelecia sobre o sexo – ainda entendido como algo natural – Butler irá dizer que o sexo também se faz/existe como tal a partir da codificação que fazemos dele via linguagem, ou seja, são processos de significação que definem o suposto binarismo macho/fêmea. (SIERRA, 2013, p. 147).

O deslocamento no pensamento que Judith Butler propõe é complexo, até porque o que ele desconstrói é precisamente o elemento mais compulsório, e

<sup>17</sup> A partir de 1960 os movimentos sociais contra as discriminações sexuais passam a se consolidar no campo teórico, principalmente em virtude das pensadoras feministas da segunda onda, mas também com o apoio do multiculturalismo, pelas teorizações a respeito das desigualdades de classe e étnico-raciais. “É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas – como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millet (1969) – marcaram esse novo momento.” (LOURO, 2014, p. 20).

considerado mais natural, nas sociedades modernas. Concebe-se como problemática a existência de apenas duas possibilidades “normais” de vida, sendo “mulher” ou “homem”, pois essa definição binária requer uma série infinita de adequações com significados/características acopladas aos termos dicotômicos da humanidade, ou seja, aqui não falo de simples expressões naturais de um corpo sexuado, mas de adequações que temos de fazer durante a vida para que nos percebam como representantes de um dos dois termos sexuais. Temos de assumir uma identidade de gênero, para acessar e/ou contestar direitos e privilégios – inclusive no ambiente escolar.

Gênero, então, é tido como performativo porque, como ocorre com a clássica elocução “É uma menina”, elocuições de gênero não são nunca meramente descritivas, mas prescritivas, exigindo que a endereçada aja de acordo com as normas vinculadas a gênero e, além disso, que crie um gênero apropriado em cada ato culturalmente percebido que ela realizar, desde a maneira como penteia seu cabelo até a maneira como caminha, fala ou sorri. (LIVIA; HALL, 2010, p. 122).

Nesse ponto está a principal contribuição de Judith Butler para os Estudos de Gênero pós-estruturalistas. Inspirada por John Austin – em sua teoria dos *atos de fala* – e por Jacques Derrida – pelas teses a respeito da *diferença, desconstrução e citacionalidade* – a autora elaborou sua teoria.

Butler se levanta contra as concepções de gênero que consideram a existência de uma essência binária dos sexos, que poderia ser assimilada na cultura como gênero. Essa forma de conceber o gênero foi produzida desde a década de 1960 – na segunda onda do feminismo – e, atualmente, ainda aparece sendo defendida e teorizada, como, por exemplo, em estudos que partem do “[...] ponto de vista marxista da divisão sexual do trabalho.” (MEYER; KLEIN; DAL’IGNA; ALVARENGA, 2014, p. 888).

Por meio do conceito de *gênero como performatividade* “[...] afastamo-nos da construção social de sexualidade para nos direcionarmos à construção discursiva do gênero.” (LIVIA; HALL, 2010, p. 121). A teoria butleriana argumenta que toda característica atribuída a um gênero não provém de uma instância natural, isto é, de uma essência feminina ou masculina, e sim de práticas discursivas amplamente divulgadas e constantemente citadas.

O processo citacional, portanto, fará com que adquiramos uma determinada identidade através de determinados padrões comportamentais que fundamentam a norma de gênero. Isso significa dizer que não é a identidade de gênero que determina a forma como nos comportamos, senão é o inverso disso: é a repetição de determinados padrões de comportamento que nos faz assumir determinada identidade de gênero. (SIERRA, 2013, p. 150).

O conceito de performatividade de gênero rompe com qualquer pressuposto humanista ontológico e/ou metafísico, ao considerar que não existe o sujeito anterior ao ato, ou seja, não existe sujeito sexuado/generificado antes da cultura. Assim, “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída pelas próprias expressões tidas como seu resultado” (BUTLER, 2016, p. 56). Essa é, também, uma ruptura com o ideal platônico de unidade/origem/meta teleológica, no que se refere à construção da identidade de gênero, pois tal ideal, sendo heteronormativo, reproduz estruturas de exclusão quando nem todas as vidas se conformam a ele.

Nesse sentido, o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância. (BUTLER, 2016, p. 56).

Gênero deixa de ser compreendido, assim, de forma diática nos domínios da separação entre uma suposta passividade da natureza *versus* a atividade da cultura, para ser pensado em relação a uma matriz heteronormativa que atua performativamente sobre todas as vidas. Em vista disso, existe a pessoa que age dentro de um conjunto de normas generificadas, essas normas produzem o sujeito anormal e o normal. Isso acontece em um “campo de jogo”, do qual os indivíduos não podem escapar, pois não existe um espaço fora da matriz de inteligibilidade heteronormativa.

O jogo se dá na integração entre pessoa – que não age absolutamente sobre sua própria viabilidade/inteligibilidade/materialidade – e norma – que não produz plenamente a pessoa. Nas identificações de gênero, realizadas por uma “[...] matriz excludente pela qual os sujeitos são formados” (BUTLER, 2015, p. 155), só se define o que o sujeito “é” frente ao que se considera que ele não é. Tendo como

ponto de partida a “[...] produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito.” (BUTLER, 2015, p. 155). Desse modo,

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2015b, p.25).

Quem é produzido como abjeto/ininteligível/anormal, logo não humano, é da ordem do incompreensível, mas também é da ordem do inaceitável e/ou patológico. Frente aos sentidos positivos atribuídos à normatividade, quem foge a ela é significada negativamente. Nesse horizonte, “[...] a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do ‘humano’.” (BUTLER, 2015, p. 161). Portanto, não vale dizer que os indivíduos são construídos sem mostrar como ocorre essa construção, “[...] pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano, o humanamente impensável.” (BUTLER, 2015, p. 161).

A assertiva, extensamente repetida, “somos todos humanos”, não considera que para o humano existir é necessário criar sua contraparte, ou seja, o inumano. Para praticar “inclusão” é preciso inventar quem incluir, para compor o centro, a normal, a incluída desde sempre, é preciso criar a margem, a anormal, a “diversa”. “Esses locais excluídos vêm a limitar o ‘humano’ com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação” (BUTLER, 2015, p. 161), uma vez que, pela própria contingência desse processo, existe a necessidade constante de demarcar, limitar, circunscrever no discurso o que “é normal” e o que “é anormal” em termos de sexo/gênero/sexualidade. Nesse contexto,

Derivadas das investidas do Estado sobre a população que precisa ser

conhecida, regulada e dominada, biopolíticas são estruturadas e implementadas visando, em médio e longo prazos, mudar as condições de vida daqueles que até então não eram incluídos ou eram excluídos. Portanto, diante da diminuição exponencial do que, nessa lógica de uso para a palavra *exclusão*, seriam os excluídos, podemos dizer que vivemos uma *sociedade de inclusão*. Em tal sociedade, cada vez é mais difícil apontar o excluído, embora seja fácil falar de cidadãos miseráveis, desempregados por longa data, cidadãos sem-teto, cidadãos sem-terra, cidadãos com deficiência, entre outros cidadãos historicamente discriminados por questões de gênero e sexualidade, de raça-etnia, de deficiência, de doença, etc. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 73-74).

A partir desse cenário, cada vez mais “inclusivo”, foram sendo desenvolvidas práticas governamentais direcionadas pela biopolítica e abordadas a seguir.

### **2.1.2 Gênero, Diversidade Sexual e Políticas Públicas**

Diante desse panorama teórico, o crescimento do Brasil nos últimos 14 anos, no que se refere à melhoria das condições de vida da população, veio se justificando, em grande medida, por meio de políticas públicas que objetivam a inclusão social. Tais políticas são entendidas como meio para minimizar a desigualdade social do país. Logo, visando a ampliação da renda, elas agiram, sobretudo, nos campos da saúde, educação e cidadania, como argumentam Meyer, Dal’Igna, Klein e Silveira (2014). Embora, as pesquisas como a minha, em que o objeto do estudo se dá no contexto de políticas/programas sociais, passem a problematizar “[...] a ideia de evolução linear da promoção da inclusão social.” (MEYER; DAL’IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1002).

Além da manutenção das identidades consideradas “normais”, adequadas a matriz de inteligibilidade heteronormativa, e daquelas tidas como “diversas”, que não performam o gênero e a sexualidade conforme propõe, também, às redes discursivas que constituem tal matriz, o gênero circunscreve esse cenário, na medida em que *imperativos* e *promessas* de inclusão social relacionam-se com marcadores de gênero. Indicando com esse tipo de política que a população alvo: as docentes que compõe o GDE e a população LGBT, enfim, as pessoas envolvidas e as que se quer envolver, passam por um processo de *responsabilização* pelo fracasso ou pelo sucesso desse investimento público e político, em conformidade com a argumentação das autoras acima citadas.

Tal investimento é condicionado, principalmente, por significações do gênero feminino que se relacionam com o fato de cuidar, incluir e valorizar as pessoas discriminadas negativamente. Logo, a estratégia política é assimilada a uma espécie de “papel do feminino”, ao defini-lo como mecanismo para minimizar violências e desigualdades sociais.

[...] um dos efeitos da discursividade presente nas políticas de inclusão social é o de que a responsabilidade pelo trabalho de educação, assistência e cuidado de jovens, crianças e doentes, em contextos precários e mal remunerados, deve estar alicerçada, fundamentalmente, em competências historicamente representadas como femininas. (MEYER; KLEIN; DAL'IGNA; ALVARENGA, 2014, p. 898).

Questões que abordam as sexualidades não heterocentradas passam a circular no campo da educação pública brasileira durante a década de 1990, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto as questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. (BRASIL, 1997, p. 41).

Ao sugerir determinada interdisciplinaridade, que seria permitida pela incorporação dos chamados temas transversais, diretamente, derivados do que se compreende como questões sociais relevantes, os PCNs vão sugerir, digamos, um aperfeiçoamento docente paralelo, a fim de dar conta de graves problemas sociais, o que requer a disposição e pesquisa por parte dessas profissionais e, conseqüentemente, requer uma relação de colaboração mútua para alcançar objetivos traçados pelo Estado para com a educação.

Nas redes discursivas acionadas pelos textos de professoras que fazem parte desse estudo, essa responsabilização se evidencia, por exemplo, quando se diz que a profissão docente exige delas um comprometimento com eliminar *conflitos* e *situações* dirigidas pelo racismo, LGBTfobia e o machismo, ou seja, graves problemas de ordem social passam a ter que encontrar solução nas mãos de professoras que também se comprometem em pesquisar e orientar suas práticas por

estudos sobre gênero, sexualidade, diferença e assim por diante, mas que ao buscar integrar a formação docente proposta pelas políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, precisam acionar os discursos singulares que por elas circulam.

Tomar em um primeiro momento a orientação sexual, e posteriormente o gênero, como temas transversais que devem ser, no geral, melhor compreendidos pode agravar o que se deseja combater, pois mesmo que as políticas de inclusão social, ou mais especificamente, as políticas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, não abram mão de expor a necessidade de tratar do “tema”, “[...] essa ênfase acaba funcionando para naturalizar lugares e funções socialmente construídas como femininas/masculinas, desconsiderando os efeitos sociais e políticos que tais discursos promovem e reforçam.” (MEYER; KLEIN; DAL’IGNA; ALVARENGA, 2014, p. 898).

Nesse horizonte, o gênero não necessita ser incorporado à rotina escolar, pelo contrário, o gênero já é responsável por conferir inteligibilidade a todas as pessoas, além de funcionar como organizador da vida em sociedade, por isso ele não pode ser suspenso e também não é ignorável no ambiente escolar. Ele já é, de antemão, nosso referencial de humanidade e de sociabilidade. Assim, o que caberia, segundo os argumentos aqui apresentados, ser acionado em torno do gênero nas políticas de inclusão escolar são os próprios signos, sentidos e critérios de inteligibilidade conferidos aos gêneros e às sexualidades, para não reforçar/naturalizar os argumentos que geraram tanto a exclusão de determinadas pessoas, ou então sua in/exclusão, quanto à disparidade que hierarquiza como superior dada “masculinidade” e como inferior dada “feminilidade”.

“No espectro da teoria feminista e pós-estruturalista francesa, compreende-se que regimes muito diferentes de poder produzem os conceitos de identidade sexual.” (BUTLER, 2016, p.45). Conviria, nessas circunstâncias, compreender o gênero e a sexualidade como elementos organizadores da vida em sociedade, ao invés de *temas imprescindíveis*, visto que acionar esses termos, na perspectiva da diversidade, não garante a diminuição das mazelas sociais geradas pelas redes discursivas que significam o gênero e a sexualidade em uma matriz heteronormativa, performativamente encarnada, ou não, pelas pessoas. Gênero é *matriz de*

*inteligibilidade*, mutável, mas indispensável até hoje, que precisa ser questionada e deslocada. Para Meyer, Klein, Dal'Igna e Alvarenga (2014), existe um processo de generificação da própria inclusão social, especificamente, uma *feminização da inclusão social*.

Nenhum corpo é apenas um corpo, esse já é generificado desde a possibilidade de verificação da genitália que carrega, em outras palavras, nunca se é apenas um corpo, esse recebe as marcas de gênero do sistema universal binário homem/mulher assim que possível. Dessa primeira marcação decorre todo um encadeamento normativo, baseado no sistema, também universal, da heterossexualidade compulsória, em que um determinado gênero, deve se ligar a um determinado sexo, e que, por sua vez, deve desejar o sexo/gênero oposto em termos de afetos, estabelecendo uma matriz de inteligibilidade dos corpos e definindo normas para os desejos. Nem sempre tal encadeamento se dá como a norma propõe, e é nesse enredo que Butler problematiza suas análises.

No que se refere, especificamente, a essa lógica de inclusão da “diversidade sexual e de gênero” na escola, ou seja, das pessoas cuja identidade de gênero e/ou orientação sexual são tidas como anormais, percebe-se que, no caso brasileiro, por meio da parceria entre o Estado e os movimentos sociais conforme Sierra (2013), foram forjadas biopolíticas interessadas em garantir que essa população – categorizada e contabilizada – integre, ao menos, os registros escolares, no sentido de permitir um acesso que, desde sempre, foi implicitamente, cerceado e, assim, contribuir com certa ascensão social/econômica/cultural. Além disso, o controle e a regulamentação dessa população estabeleceu parâmetros subjetivos, ao orquestrar a partir do “todo” formas individuais de governamentalidade, isso “[...] porque agem no cruzamento das ações de governo e das ações de subjetivação.” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 26).

Para Sierra (2013), existe uma singularidade na relação de *parceria* que se desenvolveu entre os movimentos sociais LGBT e o Estado, no contexto brasileiro de lutas por direitos dessa população. Nos últimos quatorze anos, viabilizou-se a ampliação do debate sobre gênero e sexualidade, tanto na educação pública formal, quanto na organização social geral, em decorrência das inúmeras iniciativas políticas em nível federal, como foi o curso GDE, do qual derivam as análises feitas

nessa dissertação.

Até pouco tempo não se tinha dificuldade de encontrar em ambos os discursos, dos movimentos sociais e do Estado – se é que podemos separá-los – o apelo à categoria humanidade, associada aos reclames por respeito e tolerância. Quando as minorias de gênero e sexualidade escoam essas retóricas, podem estar ajudando em um processo que aparenta ser inclusivo, pois ele recebe mesmo o nome de políticas públicas de inclusão LGBT, mas que em seu âmago é excludente, porque corrobora no estabelecimento de fronteiras de humanidade, normatividade e identidade.

Na medida em que são fixadas identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais se estabelecem normas, padrões, características que permanecem excluídas, por conseguinte, pessoas permanecem excluídas, pois são apontadas como divergentes da norma identitária, sem demonstrar como essa diversidade também não possui essência, mas foi construída tão artificialmente quanto às identidades que já estão incluídas pela heteronormatividade.

Embora, existam ganhos imensos pela visibilidade que promoveu tal parceria, expondo as agressões/opressões vividas pela população LGBT, outras estratégias de captura e de in/exclusão, são formadas por esses discursos representacionais de gênero e sexualidade, na medida em que essas redes discursivas recorrem aos mesmos parâmetros heterocentrados que delimitam identidades “normativas” em detrimento das “diversas”. Assim, a partir das ações/políticas de Estado sobre as vidas da população, ou *biopolíticas*, desenvolvidas no Brasil desde o final do século XX, investe-se na

“[...] diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de in/exclusão. Este surge para mostrar que embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram.” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 74).

Consequentemente, adentrar na escola sob o signo da “diversidade” seja ela de gênero e/ou sexualidade, pode manter essa população na condição de exclusão, ou melhor, em uma in/exclusão, permitida pelas próprias redes discursivas que

permeiam as políticas públicas de inclusão, frente determinada parcela da população que por agir em coerência com a matriz de inteligibilidade heteronormativa, pode se entender como “normal” em sua independência de tais políticas.

Quero frisar que não busquei desacreditar o alcance positivo das intenções em trabalhar com o “gênero e diversidade na escola”, expostas nas redes discursivas reconduzidas pelas professoras e encontradas nas ações específicas do Estado junto aos movimentos sociais em questão, no que se refere à inclusão escolar. É impossível negar que muitas vidas foram beneficiadas por tais intenções e ações.

Apesar desses avanços, penso ser importante continuar a desconfiar e investigar quais vidas não foram beneficiadas e porque ficaram de fora, além de questionar as que foram beneficiadas, a fim de perceber como isso ocorre – sob quais arranjos e negociações -, pois na lógica das identidades e de seus direitos correspondentes sempre é preciso negociar, aproximar-se e distanciar-se de determinadas expressões. Para tanto, tomei “de assalto” a tarefa interminável, destacada por Veiga-Neto (2012) pela metáfora de Gaston Bachelard, de ir aos porões.

As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver. (p. 268).

Então, a análise discursiva, realizada nessa pesquisa, passa por questionar o que no primeiro olhar pode parecer à solução de um problema, quando, na prática, abre-se a possibilidade de agravar e gerar as próprias situações de violência derivadas da discriminação, por meio de um modelo identitário de formação docente proposto pelas políticas públicas de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero. Com o objetivo de evidenciar os discursos que constituem as concepções de gênero e sexualidade expressos nos textos analisados como *corpus*, interrogando os efeitos dessas redes discursivas, colocadas em circulação pelas políticas públicas, sobre os processos de in/exclusão.

### 2.1.3 GDE e as políticas públicas de inclusão da diversidade no Brasil

Em um contexto amplo dos movimentos sociais de diversidade sexual, percebe-se que “[...] a política da diferença sexual nos anos 1970 e 1980 foi parte da experiência que levou ao desenvolvimento da Teoria *Queer*<sup>18</sup> tanto quanto o modelo analítico de Foucault.” (SPARGO, 2006, p. 25). Durante esse período vivia-se a chamada liberação sexual, época em que se falava nas mídias com mais frequência sobre “[...] campanhas por justiça e direitos iguais” (SPARGO, 2006, p. 27), demonstrando um engajamento na promoção do processo que ficou conhecido como “sair do armário”, ou seja, revelar publicamente sua orientação sexual não normativa, por meio da promoção de imagens consideradas como positivas da homossexualidade.

Na década de 1980 surge a Aids e logo as tentativas de valorizar, principalmente, a identidade gay, mas também as identidades lésbicas e bissexuais, foram confrontadas, porque a Aids, erroneamente, – como demonstram diversas autoras, entre elas, Spargo (2006), Halperin (2007) e Louro (2015a) – foi estigmatizada como “o câncer gay”, ou seja, criou-se a ideia de uma única parcela da população como passível disseminadora da doença, aumentando os casos de violência homofóbica.

Entretanto, os movimentos sociais em torno das sexualidades periféricas (movimentos sociais gays e lésbicos, já que travestis e transexuais ainda não haviam se articulado intensamente), passaram a lutar contra esse estigma, mostrando que a Aids poderia afetar qualquer indivíduo, independente da forma como identifica sua sexualidade. Inicia-se, assim, uma cruzada pelo sexo com proteção, como forma de luta contra o vírus. Portanto, “[...] o impacto da educação do sexo seguro levou a uma renovada ênfase em práticas em vez de identidades ao

---

<sup>18</sup> *Queer* em um primeiro momento era como um insulto homofóbico, “[...] conferindo um lugar discriminado e abjeto” (LOURO, 2015a, p. 39), para gays e lésbicas, mas, posteriormente, o termo foi subvertido e utilizado por pessoas que denunciam o constrangimento imposto pela heteronormatividade. Para elas é preferível o lugar do estranho, do bizarro, ou melhor o não-lugar, ao lugar limitador da normatividade da sexualidade e dos gêneros, em qualquer tipo de identificação, seja ela periférica ou central. Logo, a expressão *queer*, elaborada e acionada em contextos que diferem do Brasil, não representa outra identidade, porque se coloca avessa a ela, no enfrentamento à fixação de identidades, em uma espécie de *atitude queer*, segundo Sierra (2013). Isso significa nunca ajustar-se, nunca fazer como e não admitir ser algo em definitivo.

se pensar em sexo e sexualidade.” (SPARGO, 2006, p. 32). Desde então, esses movimentos sociais conquistaram cada vez mais notoriedade e, no caso do Brasil, conquistaram espaço para promoção direta de políticas públicas voltadas à diversidade sexual, algumas décadas depois.

O curso “GDE – Gênero e Diversidade na Escola” faz parte dos desdobramentos provenientes das políticas públicas de inclusão da diversidade no Brasil que, por sua vez, foram sendo implementadas a partir de demandas ainda mais abrangentes, no que se refere à inclusão das chamadas minorias sociais, ou seja, abrange também as lutas travadas por demais setores da sociedade historicamente marginalizados<sup>19</sup>, como as mulheres e a população negra. Todos esses setores articulando lutas, em suas identidades e necessidades específicas, por reconhecimento, valorização e inserção nas políticas públicas, compõem o cenário da diversidade no Brasil, para o qual os movimentos sociais dão atenção e o Estado, se articulado a esses, deve atitude.

Na recente conjuntura brasileira, como já discuti anteriormente, houve uma intensificação dessa articulação entre movimentos sociais e o Estado, como aponta Sierra (2013), desde que Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência no ano de 2003. Especificamente com relação aos movimentos sociais ligados à discussão de gênero e diversidade sexual, a estratégia era a de dialogar com o Estado, encaminhando suas pautas para serem avaliadas dentro do Ministério da Saúde ou da Secretaria Especial de Direitos Humanos. No primeiro caso, essa estratégia acabava por manter, de certa forma, a associação entre homossexualidade/transsexualidade/travestilidade com a ideia de patologia e DST/Aids; e, no segundo caso, ela pouco avançava na desconstrução da heteronormatividade, pois a noção de humanidade e de seus direitos ainda se faz a partir dos binários homem/mulher, hétero/homo, ou seja, não abriga as demais formas de identificação em termos de gênero/sexualidade.

---

<sup>19</sup> Associados ao maio de 1968 – das revoltas estudantis, das manifestações pela paz ou do movimento antibelicista, dos movimentos revolucionários, das lutas pelos direitos civis e das manifestações de contracultura – que na percepção de Deleuze (2008) “[...] foi a manifestação, a irrupção de um devir em estado puro” (p. 211), tanto o movimento feminista na segunda onda, quanto os chamados *novos movimentos sociais* que surgiram durante a década de 1970, marcaram a emergência da política representacional de identidades minoritárias, tendo êxito em sua articulação com o Estado brasileiro e, conseqüentemente, na repercussão das políticas públicas requisitadas, muito recentemente conforme a discussão apresentada ao longo dessa dissertação.

## Política e violência

Tais impasses passaram em 2003 a se desfazer<sup>20</sup>, tendo como marco a elevação da Secretaria dos Direitos Humanos ao *status* de Ministério, construindo oportunidades para receber, dialogar e legislar no âmbito federal a favor das demandas de grupos ligados à discussão de gênero e diversidade sexual, de forma parceira/cooperativa com os movimentos sociais que representam essa população. Tudo isso foi sendo ampliado e reformulado até 2016, ao longo do exercício dos mandatos presidenciais de Dilma Rousseff. Contudo, de 2003

[...] em diante, reforça-se a parceria entre Estado e movimentos sociais que, agora, são chamados a exercer papel de consultores do Estado na criação e consolidação de políticas públicas. Essa parceria entre os movimentos Sociais e o Estado começa a se formar ainda em governos anteriores, mas se consolida mesmo no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cria a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Direitos Humanos, bem como implementa, com a ajuda do movimento LGBT brasileiro, o programa Brasil sem Homofobia. (SIERRA, 2013, p. 41-42).

Com a criação do programa Brasil sem Homofobia, em 2004, viabilizou-se, também, como parte do programa, a elaboração do Projeto Escola Sem Homofobia<sup>21</sup>. O projeto – baseado em um estudo qualitativo que passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp – objetivou fornecer subsídios para docentes, funcionárias e estudantes promoverem o convívio harmonioso com a “diferença”, no sentido de suprimir os incontáveis casos de violência homofóbica, bem como todas as fobias voltadas às pessoas LGBT no ambiente escolar. Assim, apoiados pelo o que na época era o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), foram desenvolvidos materiais educativos a serem distribuídos nas escolas e também estratégias de capacitação de técnicas da educação e representantes do movimento social LGBT.

---

<sup>20</sup> Mais informações sobre as medidas tomadas pelos governos Lula e Dilma em direção ao reconhecimento/efetivação dos direitos da população LGBT em: <http://www.pt.org.br/governos-do-pt-atendem-demandas-lgbt/>

<sup>21</sup> Mais informações em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>

A proposta do material educativo desenvolvido para toda a comunidade escolar – produzido e impresso – foi repudiada pelos setores conservadores, principalmente os religiosos que, organizados – no limite do prazo em que seria encaminhado às escolas – conseguiram barrar sua distribuição, utilizando os argumentos preconceituosos e homofóbicos, a partir do apelido que atribuíram ao material: “kit gay”. Esses setores conservadores alegavam que tal material poderia “converter” as discentes em homossexuais, ou seja, mais uma vez essas falas só fizeram aumentar a LGBTfobia ao colocar essa população em uma condição submissa, abjeta, indesejável, enfim, na figura do “tudo de ruim que não se quer ver/conviver”, gerando ódio e minando os objetivos traçados pelas pesquisadoras, movimentos sociais e o Estado para combater tamanha violência.

Em 2011, houve uma reformulação nos departamentos do Ministério da Educação, em que a Secretaria de Educação a Distância – SEED e a Secretaria de Educação Especial – SEESP foram extintas e todos os programas voltados para a educação inclusiva passaram a incorporar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que anteriormente era apenas Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, ou seja, foi inserida a palavra inclusão e, conseqüentemente, a SECADI passou a abrigar todas as discussões em torno dos processos discriminatórios e excludentes no ambiente educacional. Na apresentação dessa secretaria, feita por meio do site oficial do governo, consta que:

A secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (PORTAL BRASIL, 2016).

Esse texto parece trazer, em síntese, o projeto contemporâneo que entrelaça a política identitária e a noção de diversidade – pautada em uma ideia de diferença – ao desejo de produzir a inclusão da “anormalidade”, um projeto que é recebido com entusiasmo tanto pela educação institucionalizada, quanto por movimentos sociais

representativos. Autoras como Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris (2013a) defendem a tese de que, na atualidade, é muito difícil alojar de um lado a exclusão e de outro a inclusão, “[...] pois as fronteiras que separam incluídos de excluídos nem sempre são tão visíveis.” (p. 9).

Entretanto, se desenrola, sob o manto da educação inclusiva, todas as empreitadas políticas que visam minimizar séculos de desvalorização das identidades que fogem à condição de “normalidade”, constituída apenas para aquele sujeito cartesiano, masculino, heterossexual, adulto, urbano, racional, branco, sem limitações motoras ou cognitivas diagnosticadas como deficiência. Sendo assim, se a diversidade, logo as diferenças, está sendo definidas no confronto com esse sujeito universal, “[...] a grande questão é que elas não romperam com a episteme do legitimado centro que sempre diz sobre a periferia, que discursa, inventa um periférico proveniente de sua centralidade.” (NOGUEIRA, 2014, p. 174).

De qualquer modo, não se trata aqui de uma pessoa normal e as demais anormais, trata-se da invenção da norma em que populações inteiras são esquadrihadas, medidas, classificadas e daí se extrai a média, o medíocre, a norma. Assim, não significa que haja um grupo de normais e outros grupos de anormais, mas que existem grupos que estão mais próximos da norma e outros mais distantes, em gradientes de normalidade, como sugere Maura Corcini Lopes (2009). É para esses que a inclusão é pensada, a fim de colocar em funcionamento estratégias que possam empurrá-los na direção da norma, isto é, estratégias de normalização.

Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam –, devem ser minimizadas certas marcas, traços e impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias políticas criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros em que surgiu a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. (LOPES, 2009, p. 117).

Será para evitar o perigo que ameaça a sociedade que Estado e os movimentos sociais a ele associados vão criar suas propostas para inclusão da diversidade sexual e de gênero, prevenindo que essas pessoas fiquem fora da

escolarização, fora do mercado de trabalho e, conseqüentemente, fora da lógica neoliberal do consumo, na medida em que “[...] assumimos o liberalismo e o neoliberalismo ou o liberalismo avançado como formas de governamentalidade” (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 26), demandando, portanto, que cada pessoa haja, nesse sentido, sobre seus próprios processos de subjetivação<sup>22</sup>.

O que, por um lado, contribui com a qualidade de vida, por outro lado, age “[...] para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado.” (LOPES, 2009, p. 125). Forjam-se mecanismo de assujeitamento, de captura das subjetividades ditas diferentes, de sujeição, pois a “[...] nossa época tem engehado sutis dispositivos de extermínio da diferença, ao mesmo tempo em que proclamando a visibilidade ao diferente” (NOGUEIRA, 2014, p. 176), na medida em que opera para produzir maiores graus de aproximação com a norma, sem que se disponha a desconstruí-la. Essas noções e operações contemporâneas fazem parte daquilo que Michel Foucault (2008) nos ensina:

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. (p. 82-83).

Se na sociedade disciplinar a pessoa considerada anormal era enclausurada em instituições para que fosse corrigida, enquanto corpo individual, na sociedade de seguridade – ou de controle – ela será chamada a compor as instituições pela inclusão, para ser normalizada, enquanto parte de um corpo populacional, e estará constantemente, dentro ou fora dos muros institucionais, sendo impelida a se autogovernar no mesmo sentido.

## **Sobre o GDE**

Diante desse panorama, o GDE foi ofertado primeiramente em 2006, a partir

---

<sup>22</sup> Assim, podemos substituir, pela “[...] crítica de Michel Foucault à razão política” (VEIGA-NETO, 2002, p.18), a expressão autogoverno por autogovernabilidade ou autogovernamentalidade, ou a expressão tecnologias de governo por tecnologias de governo.

da articulação nacional entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação; e da articulação internacional com o Conselho Britânico – órgão do Reino Unido responsável pela área de Direitos Humanos, Educação e Cultura – e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM/IMS/UERJ. O objetivo era oferecer às professoras e demais profissionais atuantes na rede pública de Educação Básica, uma formação que promovesse no ambiente escolar o respeito e a valorização da “diversidade” e dos direitos humanos.

Pelo entendimento de que as relações étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual incidem umas sobre as outras, interseccionando-se, foi decidido tratá-las conjuntamente durante o curso. Logo, as metas estabelecidas para essa iniciativa giravam em torno da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – de 2003, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, em seu artigo 26-A sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica –, além do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e do Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra GLTTB<sup>23</sup> e Promoção da Cidadania Homossexual – de 2004.

Resumindo, o GDE, a partir dessas parcerias entre Estado e movimentos sociais (SIERRA, 2013), fez parte da articulação maior do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em diálogo com os Estados, Municípios e sociedade civil para implementação de políticas públicas educacionais que possam concretizar os seguintes objetivos: a) combater o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial; b) promover a equidade de gênero e c) combater todas as formas de discriminação social.

Nesse horizonte, parte-se da noção de distanciamento da norma que institui a diversidade como inferior para valorizá-la e, não ao contrário, para destituir o valor arbitrariamente atribuído à norma como superior. Deseja-se promover a paridade entre o feminino (desvalorizado) e o masculino (supervalorizado), e não se investe em desfazer as fronteiras ideais que marcam o binário de gênero, dando a entender que uma pessoa só pode ser um lado desse binário – em condições anatômicas

---

<sup>23</sup> Outra sigla para se referir a gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

delimitadas. E, por fim, é a partir da própria discriminação entre normais e anormais que se busca combater a discriminação, e não desconstruí-la, mantendo a cadeira cativa das alunas consideradas normais para que essas aprendam a respeitar e a tolerar as alunas consideradas anormais, que mesmo sendo incluídas nos edifícios e documentos institucionais, permanecem excluídas daquele grupo seletivo que deve ser respeitoso e tolerante, pois representam a diferença criada e perpetuada em relação a ele. Por tudo isso,

A experiência da subversão do olhar é necessária para que, atravessados que estamos, nestes dias, pelos ditos do respeito ao diferente, não nos afaguemos na sensação de ser do lado dos cidadãos do bem, da humanidade fraterna, do anfitrião hospitaleiro. A experiência da subversão do olhar é necessária para saber que a diferença não deseja ser abrigada, ser albergada, ser incluída no espaço e no tempo da normalidade (embora as alteridades sejam, imensas vezes, subjetivadas e interpeladas a isso: a uma vontade de ser mesmidade). (NOGUEIRA, 2014, p. 180).

Em 2013, o “Curso de Aperfeiçoamento GDE – Gênero e Diversidade na Escola”, foi realizado no Estado do Paraná<sup>24</sup>, na modalidade de Educação à Distância – EaD, por meio do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Foram disponibilizadas 250 vagas para cursistas (o número de inscrições superou o limite de vagas), tendo seu fim em maio de 2014 – com a carga horária total de 200 horas. O objetivo do curso foi instrumentalizar/sensibilizar profissionais atuantes na rede pública de Educação Básica, no que se refere à abordagem no âmbito educacional das relações de gênero, “diversidade sexual”, orientação sexual, diferentes manifestações de violência de gênero, além da articulação de discussões acerca das relações de gênero com questões étnico-raciais, que refletem no contexto da educação formal.

Tal curso de aperfeiçoamento visou a construção de uma sociedade fundamentada pela busca da equidade entre o binário de gênero e pela busca da minimização das discriminações e preconceitos, bem como da LGBTfobia, contribuindo, assim, com o enfrentamento das manifestações de ódio e das violências sexistas, racistas e homofóbicas. Enfim, buscou promover, também, o respeito e a valorização da chamada diversidade sexual, de gênero e étnico-racial,

---

<sup>24</sup> Mais informações em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/cursos/pos-graduacao/especializacao-em-genero-e-diversidade-na-escola/>

via formação continuada de professoras, coordenadoras, gestoras, diretoras e outras profissionais que prestam serviços nos sistemas municipais e/ou estaduais de educação.

Novamente, quero dizer que não afirmo, a partir das análises feitas aqui, que iniciativas de formação docente – inicial ou continuada, como é o caso do GDE, objeto central dessa pesquisa – não sejam relevantes e urgentes, ao contrário, creio que diante do quadro atual de recrudescimento do conservadorismo no Brasil, além do golpe parlamentar que vivemos<sup>25</sup>, provocando ainda mais retrocessos no que diz respeito à garantia dos direitos das mulheres, da população negra e LGBT temos, cada vez mais, de investir nossos esforços intelectuais, políticos e pessoais na ampliação e execução desse tipo de espaço educativo que busca apontar tais retrocessos e invalidá-los em prol de uma educação formal que não se pautar por preceitos de fé religiosa e, muito menos, pela centralização dos direitos humanos na ideal figura branca, classe média, heterossexual e cisgênero, pois a realidade da maioria da população brasileira passa pela negritude, mas também pela não heteronormatividade, pela periferia, além de escapar da polarização masculino/feminino.

Entretanto, esse espaço educativo outro que se criou e que já foi muito abalado/minado, pode ser questionado e reconfigurado no sentido de ampliar a noção de humanidade, bem como os direitos a ela assegurados, ao mesmo tempo em que se executa a própria noção de democracia, ao fazê-la operar da mesma forma para qualquer pessoa, dada sua maneira de existir e de se relacionar socialmente.

Assim, é a partir dos discursos produzidos no contexto do GDE que desenvolvo as análises de minha pesquisa, especificamente, tomando como material empírico os enunciados extraídos dos textos das professoras interessadas em fazer o curso, no sentido de compreender quais discursividades surgem quando se trata de falar sobre “gênero e diversidade sexual na escola”, além de investigar os possíveis efeitos dessas discursividades. Por isso, após situar o GDE diante das políticas públicas que o efetivaram, se desenrola a elaboração metodológica da pesquisa.

---

<sup>25</sup> No dia 31 de agosto de 2016, o Senado Federal do Brasil aprova, por 61 votos a 20, o afastamento definitivo da Presidente Dilma Rousseff da Presidência da República.

## 2.2 Entretecer a metodologia

Percebi que tecer essa pesquisa é semelhante a feitura do *crochet*, pois ambas as atividades se iniciam com uma ideia de objeto final, mas o percurso conta, muitas vezes, com fazer a peça até certo ponto em que aparece um nó, que só pode ser desfeito se você desfaz toda a trama, ficando com os fios novamente soltos nas mãos. Quem acompanhou o que você já tinha produzido e vê esses fios soltos logo interroga: - Nossa, mas estava ficando tão bonito, por que “estragou”? Agora vai ter que começar de novo! Pois é! Justamente nessa empreitada de completar uma parte, perceber o nó e voltar desde o começo é que algo se faz. Nada se perdeu, pelo contrário, aprendi como ir até certo ponto e como evitar o nó, os fios soltos já possuem história, já possuem marcas, eles não são mais lisos, estão marcados pela trama que já se deu, torcidos por ela!

Desse modo é, também, a pesquisa, inicialmente desejei estudar um determinado tema, ou seja, desenvolver um determinado objeto, entretanto no percurso do estudo percebi um nó que me impossibilitou de continuar, então voltei para a “estaca zero”, mas com fios soltos, marcados e interessados nas mãos, com os quais optei por outro percurso, alterei o objeto a ser desenvolvido, desfiz o nó e pude continuar.

Falo do processo entre o projeto de pesquisa anterior ao ingresso no mestrado e o projeto que suscitou essa dissertação. O primeiro tratava da desnaturalização da sexualidade infantil, ou melhor, de questionar como os discursos da saúde, jurídicos e, principalmente, os pedagógicos contribuíram para invenção da ideia de infância sem sexualidade, além das noções de gênero que são elaboradas e circulam por essas mesmas discursividades. Acontece que o nó se deu quando percebi que talvez não conseguisse acessar os documentos necessários para essa análise do discurso.

Foi, então, que tive acesso aos formulários de inscrição do GDE, em que um grupo de 231 cursistas inscritas narram em um texto curto (no mínimo 10 linhas e no máximo 15 linhas), suas motivações para participar do curso, bem como sua experiência com a “temática” de gênero e diversidade. Nesse sentido, é importante

reafirmar que os textos foram escritos em uma situação de processo seletivo, ou seja, essas falas são monitoradas e envolvem os típicos jogos de imagem entre produtora (cursistas) e interlocutora (avaliadoras) que estão postos em uma situação de teste.

Pesquisas que se propõem a investigar seus objetos qualitativamente, como o estudo aqui desenvolvido, não precisam se restringir em utilizar estratégias quantitativas, “[...] uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos.” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012, p. 32). Assim, na elaboração metodológica dessa pesquisa, esquivo-me de polarizar operações qualitativas e quantitativas, já que o pensamento teórico-metodológico de inspiração pós-estruturalista tende a desconfiar de dicotomias e, até mesmo, a desfazê-las.

Com relação à perspectiva foucaultiana de produção de pesquisa, durante uma entrevista em 1968, transmitida via rádio, Foucault foi questionado sobre sua escrita, se ela intentava desvendar algo ainda desconhecido, a que o autor responde que não se reconhece como escritor e sim como escrevente, pois não considera que possa imaginar. “Devolver densidade a essa atmosfera que, à nossa volta, por toda parte, garante que vejamos as coisas longe de nós, devolver sua densidade e sua espessura àquilo que costumamos experimentar como transparência” (FOUCAULT, 2016, p. 69), era o que pretendia sua escrita e o que, modestamente, inspirou esse estudo.

Quanto ao material empírico, trabalhei, primeiramente, com o total de 317 fichas de inscrição, tanto das cursistas (231), quanto das tutoras presenciais (9) e das tutoras à distância (77), ambas já selecionadas para integrar o GDE. A partir desse montante pude criar uma legenda – que otimizou os demais procedimentos com o *corpus* – definindo quais áreas de ensino e/ou formação inicial se fizeram presentes, além de agrupá-las em pastas específicas<sup>26</sup>. Considero relevante apresentar nas tabelas 1, 2 e 3 o resultado de tal processo, que demonstra a intenção de diversas profissionais atuantes no contexto educacional em se

---

<sup>26</sup> Quando a cursista ou tutora possuía mais de uma Licenciatura, optei por registrar ambas as formações, apenas nos casos com mais de uma graduação, não envolvida diretamente com a docência, registrei somente a primeira área de formação. Portanto, o número total de registros nas pastas com as fichas de inscrição por áreas de ensino e/ou formação inicial específica excedem, por vezes, o número total de pessoas nos grupos de cursistas, tutoras presenciais e tutoras a distância.

aperfeiçoar, ou então, conduzir esse aperfeiçoamento em “gênero e diversidade na escola”.

<b>Tutoras presenciais</b>	<b>9</b>
AE: Arte-Educação	1
GO: Geografia	1
HT: História	1
LT: Letras	3
PG: Pedagogia	2
PS: Psicologia	1

Tabela 1 – Legenda das áreas de ensino e/ou formação inicial e o número respectivo de profissionais.

<b>Tutoras a distância</b>	<b>77</b>
AC: Artes Cênicas	1
AD: Administração	4
AV: Artes Visuais	2
BB: Biblioteconomia	2
CB: Ciências Biológicas	3
CJ: Comunicação Social/Jornalismo	2
CS: Ciências Sociais	3
EA: Educação Artística	4
EF: Educação Física	6
FL: Filosofia	2
FT: Fisioterapia	5
GO: Geografia	4
HT: História	6
LT: Letras	9
MT: Matemática	7
PG: Pedagogia	15
PS: Psicologia	3
SE: Secretariado Executivo	2
TO: Teologia	1
TU: Turismo	1

Tabela 2 – Legenda das áreas de ensino e/ou formação inicial e o número respectivo de profissionais.

<b>Cursistas</b>	<b>231</b>
AC: Artes Cênicas	2
AD: Administração	2
AV: Artes Visuais	1
CB: Ciências Biológicas	14
CJ: Comunicação Social/Jornalismo	2
CS: Ciências Sociais	5
DR: Direito	2
EA: Educação Artística	6
EF: Educação Física	12
EM: Enfermagem	2
EN: Engenharia	2
FL: Filosofia	7
FS: Física	2
GO: Geografia	26
HT: História	17
LT: Letras	33
MS: Música	1
MT: Matemática	17
PG: Pedagogia	63
PS: Psicologia	2
QM: Química	6
SE: Secretariado Executivo	3
SI: Sistemas de Informação	1
SS: Serviço Social	5
TG: Técnico em Gestão Pública	1

Tabela 3 – Legenda das áreas de ensino e/ou formação inicial e o número respectivo de profissionais.

Nota-se que o curso GDE não foi ofertado/conduzido apenas para ou com docentes e licenciadas em geral, tendo em vista que as inscritas são profissionais das mais diversas áreas, desde as engenharias até o bacharelado em Direito e o Secretariado Executivo. Sendo assim, precisei iniciar um trabalho de filtragem, que permitiu a análise específica das falas de professoras, pois são elas que representam o objeto dessa pesquisa.

Contudo, decidi analisar apenas os textos das cursistas, pois elas não possuíam, ao menos em primeira instância, alguma inserção comprovada nos Estudos de Gênero, ao contrário das tutoras que tinham que já ter alguma

experiência comprovada no campo para se inscrever. A análise discursiva aqui realizada investiga quais são as noções de gênero e sexualidade expostas pelas professoras antes de iniciarem o curso, frente às expectativas sobre o GDE.

Então, foi preciso estabelecer critérios para conseguir reduzir o número total de textos escritos pelas cursistas (231), entendendo que numa pesquisa de mestrado não seria possível dar atenção a todos eles. Logo, optei por analisar apenas quatro áreas de ensino e/ou formação inicial, a saber: CB – Ciências Biológicas, por conta do histórico dessa área que traz relação direta entre o tratamento de questões relativas à sexualidade, na chamada “educação sexual”; EF – Educação Física, por se tratar da área em que me licenciéi e que tem o corpo como objeto central de estudo; LT – Letras, por apresentar o segundo maior número de profissionais inscritas no curso e PG – Pedagogia, por ser a área com mais docentes inscritas e que, de certa forma, se sobressai no ensino dos anos iniciais de Educação Básica. A soma total desses textos selecionados inicialmente, bem como as áreas do conhecimento à que se referem, encontra-se especificada na tabela 4.

<b>Textos selecionados inicialmente</b>	122
CB: Ciências Biológicas	14
EF: Educação Física	12
LT: Letras	33
PG: Pedagogia	63

Tabela 4 – Áreas de ensino e/ou formação inicial das cursistas e número respectivo de textos.

Além disso, passei a elencar, com base na teoria, questões atuais e de relevância na interface dos Estudos de Gênero e Educação, criando assim seis campos de significação prévios, a fim de nortear a leitura dos textos, conduzindo, por fim, ao trabalho de selecionar os que comporiam, majoritariamente, o *corpus* final da pesquisa. Tais campos de significação prévios estão discriminados na tabela 5.

Cabe dizer, ainda, que defini uma cor para cada um deles, com o objetivo de auxiliar no destaque de excertos dos textos que tratavam da análise/discussão a ser realizada a partir dos campos de significação.

<b>Campos de significação</b>
1° Respeito e tolerância
2° Discurso biológico e patologização
3° Normal/Anormal e inclusão
4° Binarismo de gênero e Diferença
5° Contexto escolar e prática docente
6° Discurso religioso e fundamentalismo

Tabela 5 – Campos de significação prévios.

Esse trabalho com o *corpus* não remete a um formato preexistente de construção metodológica da pesquisa, ao invés disso, trata-se de um processo inventivo, que permite anexar diversas ferramentas do trabalho investigativo e, ao mesmo tempo, permite que outras ferramentas sejam inauguradas, em uma “[...] experiência que se distingue radicalmente daquela em que *aplicamos* um autor ou *usamos* um determinado método de investigação.” (FISCHER, 2007, p. 40).

Não obstante, essa experiência subsidiada, principalmente, pela obra de Michel Foucault, perpassa, de forma inseparável, tanto a elaboração da problemática desse estudo, quanto seu desenvolvimento metodológico, pois o autor mostra imensa prudência ao tratar dos documentos que recorreu em seus estudos. Logo, é uma “[...] experimentação porque permite arriscar, saber que nada está garantido e que não existe um livro de metodologia a ser seguido. Com ela, é possível juntar e afastar, mas com a necessidade de explicar como se junta e porque se afasta.” (CARDOSO, 2012, p. 221).

Na primeira leitura dos textos selecionados, inicialmente (122), em que fui destacando os excertos equivalentes aos campos de significação prévios (6), percebi que questões referentes ao 5° campo: contexto escolar e prática docente, surgiram em quase todos os textos, o que impossibilitaria dar continuidade ao processo de filtragem do *corpus*, ou seja, não permitiria reduzir ainda mais o número de textos para análise posterior. Decidi, então, não lidar com o 5° campo de significação prévio nesse momento e continuei a leitura destacando, apenas, trechos que se referiam aos demais campos. Sendo assim, cheguei ao total final de sessenta textos. A tabela 6 apresenta o número específico que corresponde às áreas de ensino e/ou formação inicial.

<b>Textos finais</b>	<b>60</b>
CB: Ciências Biológicas	9
EF: Educação Física	6
LT: Letras	18
PG: Pedagogia	27

Tabela 6 – Textos finais selecionados para análise e número correspondente por área de ensino e/ou formação inicial.

Com a definição do conjunto final de textos e tendo feito uma primeira leitura dos mesmos – destacando os trechos que se relacionam com os campos de significação prévios: 1º, 2º, 3º, 4º e 6º –, pude retomar o 5º campo e destacá-lo, fazendo uma nova leitura de todos eles. Durante esses primeiros contatos com os enunciados que balizam minha investigação, fui operando reformulações em toda a pesquisa, desde o objeto até a problemática e o objetivo geral, pois se foi preciso buscar o auxílio da teoria para direcionar, minimamente, o olhar ao estabelecer os campos de significação prévios, esses não poderiam manter-se fixos quando confrontados com as falas em questão, que passaram nas leituras a instigar novos questionamentos e a indicar novas possibilidades teórico-analíticas.

Coloquei-me de forma aberta para as surpresas, para o que em outro momento era inesperado no contexto investigado. Embora não tenha predeterminado caminhos rígidos a seguir, estive atenta ao rigor em pesquisar, que pode sim abrigar sentimentos e o que interessar a esse processo. As reformulações na maneira de interrogar o objeto de pesquisa não cessaram nas leituras seguintes, houve sempre algo a estimular, vindo da teoria, do *corpus*, das aulas, dos encontros, das conversas, dos acontecimentos recentes, de filmes, enfim, de todos os lugares, ajudando a percorrer as linhas que tecem as discursividades analisadas e as práticas que delas derivam.

Com relação à definição dos campos de significação, diante das reformulações e estímulos que anunciei, evidenciou-se a proximidade de determinados enunciados, analisados especificamente no item 3 dessa dissertação, e da discussão teórica a eles relacionada, suscitando a junção de alguns dos campos de significação prévios ou então a ampliação da questão a ser abordada, como no caso do 6º campo que pretendia tratar do discurso religioso e do fundamentalismo. Entretanto, os enunciados não apresentaram ligação direta com

isso, e sim com o contexto político mais amplo, que está permeado de posicionamentos conservadores/religiosos/fundamentalistas.

Isso tudo alterou o debate realizado, bem como trouxe o desafio de articular a discussão específica de meu objeto de pesquisa à amplitude da teoria, tendo em vista que todas as questões levantadas desde o início são relacionáveis e, de alguma forma, são parte da teoria, mas é preciso não deixar escapar as “mínimas” questões que construí em meu estudo. E, assim, ao fazer essa pesquisa busco “[...] mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas possibilidades de compreensão.” (FISCHER, 2007, p.58).

Por fim, a tabela 7 mostra a junção dos campos de significação prévios e, a tabela 8, o arranjo final desses campos.

<b>Campos prévios</b>	<b>Discussões próximas</b>
3° Normal/Anormal e inclusão	5° Contexto escolar e prática docente
2° Discurso biológico e patologização	4° Binarismo de gênero e Diferença
1° Respeito e tolerância	6° Discurso religioso e fundamentalismo

Tabela 7 – Campos de significação prévios e as equivalentes discussões próximas.

<b>Campos de significação</b>
1° Diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade
2° Escola, inclusão e prática/formação docente
3° Respeito, tolerância e políticas públicas

Tabela 8 – Campos finais de significação reunidos, alterados e renomeados.

A ordem em que os campos de significação estão dispostos visa imprimir certa coerência na discussão e evitar a repetição da argumentação. Esse processo organizacional, extenso e muito produtivo, só pôde ser feito porque fui descrevendo passo a passo todas as ideias, decisões e alterações em cadernos de pesquisa, aos quais recorri para recuperar a elaboração metodológica desse estudo e contá-la aqui.

Em seguida, está à análise dos discursos que compõe o material empírico, sob o método foucaultiano em que se pensa sobre um fragmento de enunciado sem procurar por uma força global de dominação que seria responsável por exercer seu poder em fenômenos particulares. Seria preciso, pelo contrário, avaliar os

mecanismos mais locais através dos quais o poder se efetiva. Sobre esse movimento analítico e metódico, Foucault (2010a) diz que é:

[...] fixando-se nessas técnicas de poder, partindo delas, e mostrando o lucro econômico e as utilidades políticas que delas derivam, em certo contexto e por certas razões, que se pode compreender como, efetivamente, esses mecanismos passam a fazer parte do conjunto. (p. 29).

Na prática, quando discursividades locais são repetidas/reconduzidas por um grande número de pessoas em circunstâncias similares, esses fenômenos locais vão indicando efeitos globais, derivados de redes discursivas específicas, quando se trata da mecânica do exercício de poder por meio dos discursos. A partir delas, conforme expõe Foucault:

Tentáramos ver se o comportamento político de uma sociedade, de um grupo ou de uma classe, não é atravessado por uma prática discursiva determinada e descritível. Essa positividade não coincidiria, evidentemente, nem com as teorias políticas da época, nem com as determinações econômicas: da política, ela definiria o que pode tornar-se objeto de enunciação, as formas que tal enunciação pode tomar, os conceitos que aí se encontram empregados e as escolhas estratégicas que aí se operam. (FOUCAULT, 1987, p. 220).

Por exemplo, dos enunciados reconduzidos pelas professoras destaco redes discursivas que, em planos mais gerais, ora remetem à linguagem do Estado, e/ou dos movimentos sociais, ora à da instituição escolar, nas quais o conceito de gênero aparece sob o viés binário e essencializador encontrado nas políticas públicas de inclusão social, que propõe a formação docente no GDE, conforme se poderá defrontar a seguir.

### 3 DAQUILO QUE (NOS) PASSA EM MEIO TEÓRICO/ANÁLITICO

A diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere; A identidade tem negócios com o artigo definido: o, a. A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y; A identidade joga pelas pontas; a diferença, pelo meio; A identidade é. A diferença devém.<sup>27</sup>

Nessa seção apresento e discuto a análise do material empírico, diante dos seguintes campos de significação: 1) diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade; 2) escola, inclusão e prática/formação docente; 3) respeito/tolerância, políticas públicas e in/exclusão. Dentro disso, em um primeiro momento, apresento na íntegra os excertos dos textos elaborados por professoras – ao se inscreverem no GDE – para, em um segundo momento, fazer a discussão ampla do **campo de significação** em questão, abordando pontualmente determinadas expressões/discursividades ao trazê-las outra vez para o corpo do texto.

#### 3.1 Diferença, binarismo de gênero e patologização da sexualidade

PG 3: [...] nos dias atuais temos muitas variações no que diz respeito à sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais; Percebo um aumento significativo principalmente no que diz respeito ao homossexualismo, visto que atualmente a realidade oportuniza uma externização maior dos sentimentos e preferências, antes oprimidas e ocultas, porém já existentes.

PG 5: [...] combater as desigualdades e garantir a diversidade no contexto escolar.

PG 6: [...] fortalecer ações de combate à discriminação e ao preconceito visando superar a discriminação camuflada.

PG 7: A sexualidade e a diferença racial também são temas muito discutidos e que ainda me causam dúvidas.

PG 9: [...] saberei como preparar meus alunos para enfrentar as diversidades que surgirem em sala de aula.

PG 10: [...] dentro das escolas, nós educadores, temos o desafio diário de conviver com as diferenças.

PG 11: Pois, pode-se afirmar que, todo mundo em algum momento de sua vida sofreu ou irá sofrer algum tipo de preconceito. Uma situação recorrente as pessoas do sexo feminino são as situações desagradáveis relacionadas

---

<sup>27</sup> Silva (2002, p. 66).

a gênero e, muitas vezes, essas, iniciam-se ao sair de casa com o desrespeito e, até mesmo, ameaças no trânsito.

PG 12: Frequentemente atendo estudantes que se “assumem” diferentes e que são discriminados.

PG 13: Trata-se de objetivar mudanças de olhares e de visão de mundo sobre aspectos fundamentais à compreensão conceitual, a respeito de como se posicionar, e sobre como viver a experiência de construir igualdade na prática cotidiana e diária da vida familiar, pessoal e da formação em questão com fins a desconstruir a heteronormatividade em seus sistemas de violência de gênero; [...] desafios exigem mudanças nas práticas docentes a fim de promover o debate sobre igualdade e desigualdade no que diz respeito ao caráter relacional entre os sexos e a diversidade em geral.

PG 14: Educar para a diversidade não significa reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos; No estabelecimento de ensino no qual trabalho, a diversidade de gêneros existem e com elas os desafios de como lidar com essa temática no âmbito escolar.

PG 16: [...] preconceito este que se estende a todos aqueles que de alguma forma fazem parte de um grupo diferenciado; Sendo negra, conheço o preconceito existente e acho de suma importância lutarmos pela igualdade.

PG 17: Ao lembrar um familiar que sofria constantemente, se isolava, apresentava rebeldia, resistência em assumir o gênero com o qual mais se identificava, acabando por causar danos a si próprio, chega-se a conclusão de que é de suma importância desenvolver um trabalho de conscientização e aceitação entre alunos e familiares.

PG 20: [...] interagir com as diferenças.

PG 24: [...] pela comunidade que não aceita a diferença do outro de maneira harmoniosa; [...] enquanto estudante tive um amigo homossexual com deficiência de audição, que frequentemente apanhava na escola por seus trejeitos femininos, o que me faz pensar o quanto é importante a leitura, e a formação continuada para os educadores sobre este tema tão rico e atual na sociedade.

PG 27: Pessoalmente, já sofri questões graves de relacionamento, onde um sociedade machista não aceita a mulher trabalhar fora estudar, ter uma profissão se realizar tanto profissionalmente como no pessoal, somente após minha separação que consegui superar estes preconceitos e me realizando profissionalmente.

LT 1: A escola não pode se privar de (re) conhecer os diferentes sujeitos que por ela circulam e a integram, sob pena de tratar os desiguais como iguais.

LT 2: [...] pois quando um aluno demonstra uma atitude de Diversidade de Gênero, esse (a) aluno (a) sofre preconceito que pode chegar ao bullying.

LT 3: Num mundo tão conturbado, com pessoas de diferentes aspectos, sejam eles físicos ou psicológicos, precisamos nos preparar para enfrentar as diversas opiniões que formam esta diversidade.

LT 4: Meu avô paterno de raça negra, minha vó paterna de raça

branca/italiana, meu avô materno branco/italiano, minha vó materna raça negra, que segundo ela seus pais vieram da África em busca de trabalho no Brasil.

LT 5: Hoje eu sou professor do ensino médio e da Eja onde eu tenha uma aluna travesti e homossexual feminina, não sei se esse é o termo correto, mas não gosto de usar lésbica, porque acho estou ofendendo. Então poder defender de um bylling esses alunos, é minha responsabilidade e postura, como professor e combater o preconceito em sala de aula; [...] porque eles são diferentes, mas a sociedade é composta de diferenças e é aqui que está riqueza de uma sociedade, a diferença que cada um trás consigo.

LT 6: Por meio da Educação, precisamos promover uma série de medidas que visem o enfrentamento de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as.

LT 8: Tenho amigos homossexuais, meu noivo é afrodescendente e observo de perto que apesar da grande abertura que se dá na mídia e dos direitos adquiridos pelos negros ao longo do tempo, o racismo e preconceito ainda existem e precisam ser banidos. Essa luta deve começar dentro da escola; Quando estava na escola, comentar sobre diferenças raciais era considerado tabu e falar sobre homossexualismo então, nem se passava pela cabeça dos professores.

LT 9: Enquanto Professora da Rede Pública Estadual de Ensino, presenciei inúmeras situações de preconceito relacionadas à identidade sexual de alunos por parte de professores, porém desconheço qualquer trabalho realizado no sentido de abordar o assunto; Para tanto, é imprescindível repensar o contexto educacional frente à diversidade e questões das diferenças e direitos, começando pela formação de professores e políticas públicas garantidas pelas lutas dos movimentos sociais dos últimos anos, pois negar as diferenças é negar aos sujeitos o direito de livre expressão.

LT 12: Professores e profissionais da educação precisam saber como se posicionar e agir diante à variedade de gêneros em nossa sociedade e em particular em nossas salas de aula; Pessoalmente tenho me deparado com vários alunos e alunas homossexuais em sala e venho buscando aprender como tratá-los adequadamente, observando a lei e a ética.

LT 13: [...] tenho interesse em aprimorar os meus conhecimentos na área e me fortalecer para contribuir com um ambiente melhor, mais humano, onde todos possam exercer a condição de cidadãos para que não haja preconceito e discriminação.

LT 15: Desenvolver práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero e que combatam todas as formas de discriminação e preconceito apresenta-se como um dos grandes desafios da atualidade para as instituições escolares que muitas vezes, por falta de conhecimento não sabem lidar com as diferenças e preferem ignorar os conflitos existentes.

LT 16: Quero muito realizar o curso pois vejo que cada vez mais o professor precisa estar preparado para receber no ambiente escolar a diversidade, principalmente as diversidades sexual e de gênero; Cresce a cada dia o número de alunos transexuais. Esses alunos sofrem muito preconceito e o professor precisa de embasamento e preparo para auxiliá-los, para formá-los para a cidadania.

LT 18: [...] descobrirá que as diferenças nos completam.

CB 1: Muitas vezes o diferente é visto com desprezo, e dentro da escola pode se transformar nas mais diversas formas de violência contra um sujeito ou um grupo; Através deste curso pretendo entender melhor como assegurar o direito à educação desses sujeitos, reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, raça, etnia, cultura, religião, orientação sexual, classe social dentre outras. Em especial a diversidade de gêneros, as realidades existentes no meio escolar, geralmente, dificilmente são aceitas tanto por muitos docentes e discentes.

CB 4: Veja o que aconteceu a pouco tempo: um aluno que é declarado homossexual, e ele não consegue utilizar-se do banheiro masculino pois ele é discriminado pelos próprios alunos do local. Ele levou ao conhecimento da pedagoga, e ela achou melhor ele ocupar o banheiro das funcionárias da secretaria. Não que vejo isso inconveniente para as funcionárias, mas vejo isso como um comodismo para não ser trabalhado com esses alunos a disciplina e a indiscriminação nesta escola; Precisamos ter mais conhecimento para podermos tratar destas situações, e não apenas colocarmos “panos quentes”.

CB 5: Não significa que antes não houvesse alunos e alunas ou profissionais da educação que se reconhecessem de maneira diferente daquela que a sociedade propõe, mas, com a evolução da sociedade moderna, o reconhecimento pessoal e a condição particular de cada indivíduo, passaram a ser respeitados e vistos sob outro prisma. Assim, a liberdade de gênero passa a ser efetivada, especialmente entre os jovens; Quanto a experiências pessoais, diversos alunos e colegas de trabalho se apresentam nesta condição. E, felizmente, reconhecem em alguns profissionais dentro da escola, um amparo para tratar angústias, ou compartilhar experiências. Infelizmente, nem todos, têm acesso a informação de seus direitos na sociedade atual, isso acrescido do fato que o preconceito é um fator limitante para exposições. Muitas pessoas ainda têm medo, receio ou vergonha, que lhes são impostos pela sociedade e pela família.

CB 6: Em certa situação, quando trabalhei como professora num colégio particular, havia na sala, um aluno de 5ª série homossexual, que falava e gesticulava de forma bastante diferenciada dos outros alunos. Encontrei por parte dos outros colegas dele, muita resistência principalmente ao fazer trabalhos em grupo. Como não podia dizer nada na presença dele, aproveitava os dias em que ele faltava e conversava muito com os demais, mostrando todas as qualidades que o colega possuía, o quanto ele era inteligente, amigo e participativo. Após algum tempo, todos já eram seus amigos.

CB 7: Acredito que o curso proporcionará uma discussão ampla e abrangente sobre a questão de gênero e diversidade, penso que esse curso nos ajudará a entender melhor e fazer com que os direitos dos alunos que apresentam a homossexualidade, sejam respeitados dentro da sala de aula e não apenas a homossexualidade mas também todas as diversidades que encontramos no nosso dia-a-dia.

CB 8: [...] tenho interesse em fazer o curso por querer ter mais conhecimento sobre as novas tendências de gêneros, para poder entender melhor meus alunos, nas nossas salas de aulas existe uma grande diversidade de alunos, tanto na maneira de se portar em sala, quanto de se

vestir, de falar, em tudo em uma visão geral, e essas diferenças nos causa uma grande dúvida na maneira em como devemos agir com esses alunos, já que cada um é cada um e não podemos os tratar como um todo.

EF 1: A questão de Gênero é um desafio diário na minha disciplina, pois quando trabalho dança, os meninos geralmente tem a tendência de negação do conteúdo, assim como quando a proposta é o futebol, as meninas tem a mesma tendência.

EF 2: Os cursos que já realizei sobre gênero e diversidade sexual me deram um pouco mais de segurança e algum conhecimento para tratar deste tema, ora com a turma toda e em alguns momentos de forma pessoal, orientando e esclarecendo algumas mudanças físicas e emocionais que acontecem na adolescência.

EF 3: No Ensino Médio tive uma aluna que acreditei ser homossexual, porém após o segundo ano percebi que ela era bissexual; já na antiga 5ª série do Ensino Fundamental um de meus alunos apresentava atitudes diferentes dos demais o que me levou, em uma reunião com a equipe pedagogia e o pai a perguntar, ao pai, se ele tinha conhecimento sobre a orientação sexual do seu filho. Encontramos em nossas turmas uma diversidade de alunos, mas, como lidar com essas diferenças? Espero encontrar diretrizes para esse dilema.

EF 4: Estou consciente da necessidade de que é fundamental a adotar uma postura crítico- reflexiva acerca dos processos que a escola pode demandar frente aos diferentes aspectos sociais da pessoa humana, preservando e garantindo seus direitos fundamentais independente de gênero ou de raça.

EF 5: Por muitas vezes vivenciamos situações onde o que está em questão são as imposições sociais do corpo, de sua identidade e diversidade, a visão das crianças em relação aos estereótipos e a dificuldade em se falar do masculino, feminino e sexualidade.

EF 6: [...] abrindo outras possibilidades de estar participando ativamente na desconstrução dos estereótipos de gênero bem como promovendo a igualdade de gênero e enfrentando o sexismo (re)produzido na escola e fora dela.<sup>28</sup>

Frente às seções anteriores, em que situei o tema/objeto da pesquisa, além dos fundamentos que constituem a problemática, as ferramentas teóricas da investigação e seus desdobramentos metodológicos, passo agora a apontar as composições no nível analítico, realizadas a partir do *corpus* dessa dissertação. Os textos das profissionais da educação que discorrem sobre suas intenções em participar do GDE, dos quais citei os excertos selecionados no início dessa seção, representam o material empírico dessa investigação.

---

<sup>28</sup> Os excertos aqui apresentados, foram retirados dos textos escritos por docentes – mantendo a escrita original – que solicitavam uma vaga no GDE, desse modo, os demais campos de significação também estão organizados. Tal organização se deu a fim de demonstrar a similaridade dos discursos, ou seja, o alto grau de compatibilidade entre os posicionamentos discursivos em questão, embora, ao longo do texto trechos sejam recuperados e analisados pontualmente.

As concepções de gênero, investigadas a partir dos excertos aqui expostos, mas que acionam os discursos específicos das políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, estão, na maior parte, fundamentadas pela matriz de inteligibilidade heteronormativa. Tais concepções entendem como “natural” a existência do binarismo macho/fêmea. Um exemplo dessa prática discursiva está na afirmação de que as “questões” de gênero são “[...] um desafio diário na minha disciplina, pois quando trabalho dança, os meninos geralmente tem a tendência de negação do conteúdo, assim como quando a proposta é o futebol, as meninas tem a mesma tendência.” (EF 1). O termo gênero é compreendido de forma binária, por isso, não se difere do termo sexo. Ademais, a questão da “tendência” anunciada se relaciona com a ideia de uma essência ou substância feminina/masculina que condicionaria o apreço por uma determinada prática de movimento e não por outra.

No campo da produção científica, são inúmeras as pesquisas que dizem tratar de relações ou questões de gênero, mas há ainda muitas que se baseiam nessa mesma rede discursiva dicotomizante, em que o objeto analisado diz respeito à comparação entre os dois polos do binarismo de gênero. Dito de outro modo, fazem comparações entre meninos e meninas ou homens e mulheres em determinados contextos, ou se limitam a investigar as peculiaridades de um dos polos de tal sistema binário – por exemplo, quando se trata de relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas, diferenças entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, mulheres pescadoras, etc. Todavia, tais discursos, difundidos como saberes científicos, não se dedicam a investigar como se dá essa divisão e, conseqüentemente, quais as suas implicações.

Se o gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise do gênero. O *locus* de intratabilidade, tanto na noção de “sexo” como na de “gênero”, bem como no próprio significado da noção de “construção”, fornece indicações sobre as possibilidades culturais que podem e não podem ser mobilizadas por meio de quaisquer análises posteriores. (BUTLER, 2016, p. 30).

Portanto, por um lado, a noção de “gênero”, baseada no binário macho/fêmea, tem como pressuposto a existência inata de características de gênero correspondentes à noção de “sexo”, enquanto produto de uma natureza encarnada

nas genitálias, logo, a própria de noção de “construção” cultural do gênero, já de antemão, se limitaria também a operar com esses moldes binários que, inevitavelmente, dependem da suposta neutralidade da “natureza”. Como Judith Butler sugere, ao tomar o gênero e, também, a ideia de sexo como construções discursivas que sugerem as características pelas quais cada pessoa se torna socialmente inteligível, a partir do encadeamento entre sexo-gênero-desejo, essas redes discursivas são reforçadas pelos termos de uma

[...] matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível [e] exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2016, p. 44).

Contrariamente, aqui entendemos o gênero como produto de uma matriz binária e heterocentrada, discursivamente articulada e materialmente encarnada, que se realiza por meio da performatividade de gênero, não como um atributo da ordem “natural”, muito menos, como uma assimilação da ordem “cultural”, já que essa compreensão busca limitar as experiências de vida sob os moldes de inteligibilidade heteronormativa, fazendo-os passar como insuperáveis ou inevitáveis. Logo, gênero é algo performativo no interior do discurso.

Para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário. A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica. (BUTLER, 2016, p. 47).

É, então, impossível tratar do gênero, sem tratar da sexualidade, visto que as identificações, em termos de gênero, só ocorrem por meio de uma matriz heteronormativa que pressupõe e, muitas vezes, efetiva a correspondência entre sexo, gênero e desejo. Assim, as situações problemáticas que são destacadas dentro contexto escolar nas discursividades acionadas pelas professoras, referem-se às sexualidades e aos gêneros não normativos, ou seja, aos discursos responsáveis pela criação e manutenção de tal matriz heterocentrada e excludente, como podemos ler a seguir:

Veja o que aconteceu a pouco tempo: um aluno que é declarado homossexual, e ele não consegue utilizar-se do banheiro masculino pois ele é discriminado pelos próprios alunos do local. Ele levou ao conhecimento da pedagoga, e ela achou melhor ele ocupar o banheiro das funcionárias da secretaria. Não que vejo isso inconveniente para as funcionárias, mas vejo isso como um comodismo para não ser trabalhado com esses alunos a disciplina e a indiscriminação nesta escola; Precisamos ter mais conhecimento para podermos tratar destas situações, e não apenas colocarmos “panos quentes”. (CB 4).

[...] tenho interesse em fazer o curso por querer ter mais conhecimento sobre as novas tendências de gêneros, para poder entender melhor meus alunos, nas nossas salas de aulas existe uma grande diversidade de alunos, tanto na maneira de se portar em sala, quanto de se vestir, de falar, em tudo em uma visão geral, e essas diferenças nos causa uma grande duvida na maneira em como devemos agir com esses alunos, já que cada um é cada um e não podemos os tratar como um todo. (CB 8).

A culpabilização da vítima de violência homofóbica e/ou transfóbica se justifica, por meio do processo escolar e político de individualização acionado nas redes discursivas aqui analisadas, transformando o fato em “casos isolados” para tentar resolver o problema com a própria vítima, e não com suas agressoras ou, ainda melhor, em confronto com a matriz heteronormativa que institui os moldes para que essas violências se desenrolem e se perpetuem. Logo, não seria preciso pensar em “como lidar com esses alunos”, mais uma vez isolando-os, diferenciando-os, identificando-os, pois, a identidade gay não é compartilhada por pessoas idênticas que constituem uma “espécie”, que precisaríamos conhecer melhor. Aliás, foi justamente essa “vontade de saber” que favoreceu o desenvolvimento do próprio dispositivo de sexualidade:

A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-os nos corpos, introduzi-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem. Exclusão desses milhares de sexualidades aberrantes? Não, especificação, distribuição regional de cada uma delas. Trata-se, através de sua disseminação, de semeá-las no real e de incorporá-las ao indivíduo. (FOUCAULT, 2015, p. 49).

Sendo assim, em outra direção, conviria, talvez, fazer uma análise junto com as alunas dos termos, sentidos e significados conferidos à identidade lésbica, por exemplo, e problematizá-los, não “lidando” com uma aluna em si, mas com toda a turma e/ou, se possível, com a comunidade escolar, investigando signos e

discursividades de nossa sociedade, em suas assimétricas relações de poder quando se trata da sexualidade e do gênero.

Os excertos remetem à compreensão de que “[...] atualmente a realidade oportuniza uma externização maior dos sentimentos e preferências.” (PG 3), o que indica que a sexualidade seria, dentro de redes discursivas específicas que permeiam o contexto do GDE, de ordem “interna” ou “inata” ao indivíduo, e que uma suposta variação dessa “natureza” daria lugar à diferença. Pode-se inverter a dimensão de destaque, na medida em que “[...] o foco explicativo para a constituição das identidades desloca-se do indivíduo para as genealogias dos discursos.” (BENTO, 2011, p. 558). Percebemos, assim, a matriz excludente da heterossexualidade, produzindo uma sexualidade normal e, as demais, como dissidentes ou, muitas vezes, como patologias, como argumenta Foucault sobre os saberes médicos e psiquiátricos que atribuíram a essas sexualidades “[...] um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 2015, p. 114), consolidando o dispositivo de sexualidade.

O esforço de incluir “Outras” culturas como ampliações diversificadas de um falocentrismo global constitui um ato de apropriação que corre o risco de repetir o gesto autoengrandecedor do falocentrismo, colonizando sob o signo do mesmo diferenças que, de outro modo, poderiam questionar esse conceito totalizante. (BUTLER, 2016, p. 37).

Em face deste horizonte de captura e produção de subjetividades, elaboram-se fronteiras entre sujeitos e práticas sexuais tidas como “iguais”/“normais” e, outras tantas, que são assimiladas como “diferentes”/“anormais”. Vejamos mais alguns enunciados: “A escola não pode se privar de (re) conhecer os diferentes sujeitos que por ela circulam e a integram, sob pena de tratar os desiguais como iguais” (LT 1). Aqui, a discursividade particular das políticas públicas em torno do gênero e da sexualidade para a qual recorrem as docentes, busca evitar uma discriminação violenta com base na mesma diferenciação feita pela ordem heteronormativa e falocêntrica, em que os “desiguais” são os não heterossexuais, ou as pessoas que não performam o gênero de maneira heterocentrada.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e

regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um dos seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo.

(BUTLER, 2016, p. 53).

No mesmo horizonte do excerto analisado anteriormente, percebemos discursividades com efeitos globais, como os que Judith Butler questiona, costurando e modulando as perspectivas apresentadas pelas docentes. O que há em comum nessas redes discursivas é a crença de que existam sujeitos “iguais” e sujeitos “diferentes”, devido a uma operação de ordem natural, como sugere esse enunciado:

Muitas vezes o diferente é visto com desprezo, e dentro da escola pode se transformar nas mais diversas formas de violência contra um sujeito ou um grupo; Através deste curso pretendo entender melhor como assegurar o direito à educação desses sujeitos, reconhecer e valorizar as diferenças de gênero, raça, etnia, cultura, religião, orientação sexual, classe social dentre outras. Em especial a diversidade de gêneros, as realidades existentes no meio escolar, geralmente, dificilmente são aceitas tanto por muitos docentes e discentes. (CB 1).

Dentro disso, entende-se que boa parte das discursividades, reconduzidas nos excertos, estão orientadas por redes discursivas universais, como as que instituem o binarismo de gênero como algo natural e fixo. De alguma forma, os enunciados analisados denotam um desejo de encontrar a “verdade” que distinguiria essa certeza binária já colocada, para reconhecer/conhecer/discernir o que há de distintivo na “diferente”, que a separa das pessoas que não dão “problema”, aquelas que não sofrem a violência, justamente, porque são tidas como iguais e nelas poderíamos, de pronto, ler o enquadramento nas normas sexuais e de gênero. Essa discursividade liga-se ao compromisso do Estado de valorizar a “diferente”, a fim de que ela possa não mais ser menosprezada, violentada e excluída.

O embate por si só merece especial atenção de estudiosos/as culturais e educadores/as. Mas o que o torna ainda mais complexo é sua contínua transformação e instabilidade. O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem

é exatamente a fronteira. (LOURO, 2015a, p. 28).

Quando se trata da diferença, “[...] não estamos perguntando sobre uma relação entre x e y, mas, antes, sobre como x devém outra coisa.” (SILVA, 2002, p. 66). A pergunta pela verdade da diferença é o que sustenta o próprio funcionamento do dispositivo de sexualidade. Ao contrário, seguindo as pistas de Guacira Lopes Louro, o que deveria interessar saber é como se formam – através de quais mecanismos – as “verdades” acerca da sexualidade que, por sua vez, sustentam a afirmação de que existe uma sexualidade igual/normal, dois gêneros normais e tudo que se desviasse de tal normalidade seria alojado sob o signo do diferente/anormal. Esse debate também se estende até as relações étnico-raciais no contexto educacional, pois estudos

[...] apontam para o estabelecimento do branco como norma única de humanidade, a “branquidade normativa”, como característica hierarquizante das mais arraigadas e que atua de forma a construir o branco como norma e grupos racializados – no caso brasileiro, negros e indígenas – como “outros”. (SILVA; SOUZA, 2013, p. 40).

Nesse sentido, a diferença é sinônimo de anormalidade, o diferente é o “outro”, o que não é branco, o que não é heterossexual, o que não é cisgênero. Por isso, a diferença tem sido compreendida como a não correspondência com os parâmetros normativos da sociedade, sejam eles parâmetros étnico-raciais, sejam eles parâmetros de gênero e sexualidade. Isso tudo se evidencia em enunciados do tipo: “[...] o racismo e preconceito ainda existem e precisam ser banidos” (LT 8); “[...] preconceito este que se estende a todos aqueles que de alguma forma fazem parte de um grupo diferenciado; Sendo negra, conheço o preconceito existente e acho de suma importância lutarmos pela igualdade” (PG 16); “[...] adotar uma postura crítico-reflexiva acerca dos processos que a escola pode demandar frente aos diferentes aspectos sociais da pessoa humana, preservando e garantindo seus direitos fundamentais independente de gênero ou de raça” (EF 4), entre outras.

Contudo, enquanto a noção de humanidade for definida apenas por parâmetros identitários brancos e heteronormativos, a educação formal estará dirigida à compreensão de que ser diferente é ser algo distinto no confronto com tais parâmetros normativos. Outra discursividade, reconduzida nos excertos, afirma que:

Enquanto Professora da Rede Pública Estadual de Ensino, presenciei inúmeras situações de preconceito relacionadas à identidade sexual de alunos por parte de professores, porém desconheço qualquer trabalho realizado no sentido de abordar o assunto; Para tanto, é imprescindível repensar o contexto educacional frente à diversidade e questões das diferenças e direitos, começando pela formação de professores e políticas públicas garantidas pelas lutas dos movimentos sociais dos últimos anos, pois negar as diferenças é negar aos sujeitos o direito de livre expressão. (LT 9)

Diferentemente desse posicionamento discursivo, acionado pelas professoras e derivado das políticas públicas, a diferença não deve ser confrontada com a norma, mas entendida como processo de subjetivação imprevisível e constante. Logo, o que ocorre não é a negação da diferença e, sim, justamente a produção, reafirmação e manutenção dos processos de inclusão social da diversidade sexual e de gênero, bem como da população negra no Brasil, como indica o autor a seguir:

Ora muito bem, estas novas divisas de esquerda que giram em torno do “direito à diferença” trazem consigo o ardil, instalado justamente nessa sua ambiguidade, uma debilidade hereditária: o fato de ter sido o amor da diferença alimentado no campo (ultra)conservador duzentos anos a fio, e só mui recentemente ter sido incorporado nalgumas faixas ou zonas do campo de esquerda. Este fato torna o atual clamor pelo “direito à diferença” dificilmente distinguível da defesa das diferenças própria do estoque de certezas do senso comum conservador e do pensamento de direita. (PIERUCCI, 2013, p. 31).

E, talvez, por isso não seria a negação da diferença que cercearia a livre expressão das pessoas, mas o próprio processo encabeçado pelas esquerdas de valorizar as diferenças, em meio à mesma diferenciação heteronormativa e racializadora que buscamos combater, que vai negar às pessoas o direito de desviarem as normas que definem o centro e a margem dos gêneros, sexualidades e raça, ou seja, que definem tanto o aceitável quanto o abjeto, fazendo com que seja muito custoso operar subjetivações fora dessas fronteiras/limitações, criar novas subjetividades, ou mesmo, expressões livres.

Lembremos apenas que a dissolução de outrem não implica em eliminação da diferença ou da alteridade. Um mundo sem outrem é um mundo de subjetivações não identitárias, um mundo em que o outro, ou, melhor ainda, as diferenças, não podem ser acomodadas à identidade de um outro eu posto em face de minha identidade. (SILVA; KASPER, 2014, p. 720).

Remontando acontecimentos que marcaram, fortemente, a relação entre os Estudos de Gênero, derivados dos estudos feministas e o campo da educação no Brasil, conclui-se, primeiramente, que o engajamento feminista precedeu o engajamento com o gênero, em uma apreensão do termo ainda muito estruturada pelo discurso biológico. Sendo assim, foi preciso reconfigurar a “categoria de gênero”, para entender o termo como elemento organizador/produzidor de corpos e subjetividades normatizadas, portanto, de identidades de gênero normatizadas. Contudo, as estudiosas pós-estruturalistas precursoras dessas pesquisas passaram a pensar o gênero de forma inacabada e performativa, logo, não mais como atributo acabado da natureza ou somente da cultura. Margareth Rago (1998), uma das mulheres pesquisadoras que fizeram essa história relata que:

Dá história das mulheres passamos repentinamente a falar da categoria de gênero, entre as décadas de 1980 e 1990. Uma imensa literatura abriu-se, então, para nós: as pós-estruturalistas, com Derrida e Foucault à frente, dissolvendo os sujeitos e apontando para a **dimensão relacional** da nova categoria. (p. 90).

Diante disso, com relação às redes discursivas que forjam as concepções de gênero aqui expressadas e destacadas, surgem, predominantemente, os discursos em que o encadeamento heteronormativo entre “sexo” e “gênero” se dá de forma compulsória e naturalizada, por exemplo, na conclusão de que essa associação direta entre uma leitura biológica, que define determinado corpo como um “corpo-mulher”, suscitaria, conseqüentemente, o pertencimento ao gênero feminino. Assim, nos excertos, se lê: “Uma situação recorrente as pessoas do sexo feminino são as situações desagradáveis relacionadas a gênero” (PG 11).

Por outro lado, surgem algumas discursividades que denunciam a heteronormatividade, destacando a necessidade de rever durante a formação docente “[...] o caráter relacional entre os sexos e a diversidade em geral” (PG 13), no sentido de como foram formadas as subjetividades compreendidas e instituídas enquanto diversas e apontando para a *dissolução do sujeito*, sendo assim, do *binário de gênero* que nos constitui em relação à matriz de inteligibilidade heteronormativa. Outro enunciado diz assim: “Educar para a diversidade não significa reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos; No estabelecimento de ensino no qual trabalho, a diversidade de gêneros

existem e com elas os desafios de como lidar com essa temática no âmbito escolar.” (PG 14).

Aqui aparece o cruzamento dos discursos do movimento social LGBT e da perspectiva política educacional recente, de promoção da inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, apresentadas, em um primeiro momento, como temas que deveriam perpassar de forma interdisciplinar o ensino público.

Esses acontecimentos reverberaram em outras metas educacionais pensadas em torno do gênero, por conta da recepção positiva das pautas levantadas pelos movimentos sociais, sobretudo, os feministas, a partir de um cenário político favorável à minimização das desigualdades sociais. Diante disso,

Tais linhas teóricas inserem a educação escolar no rol dos processos sociais mais importantes pela suposta capacidade alargada de (trans)formar os sujeitos em racionalidade e consciência para fins de emancipação das relações de poder opressoras da sociedade e/ou para fins de desenvolvimento cognitivo pleno. (DORNELLES; DAL'IGNA, 2015, p. 1587).

Embora, as concepções de educação escolar derivadas das perspectivas críticas, que as autoras se referem, tenham abarcado em suas estratégias para o desenvolvimento social as questões pertinentes às pautas feministas e LGBT, essas medidas dirigiram o ensino ao olhar mimetizado e binário dos gêneros, em que, em primeiro lugar, seria preciso considerar o determinante de classe para, em um segundo momento, perguntar pela “categoria de gênero”, quando se trata, nessa perspectiva, de buscar a superação das relações opressoras de poder.

Logo, concebe-se a necessidade de conduzir o sujeito pela educação, a uma (re)configuração ideal – “à tomada de consciência”. Por meio dessa meta primária se espera pela libertação dos demais problemas socioculturais tomados como secundários, por exemplo, o machismo. Não há aqui o questionamento de como se dá a própria configuração dos sujeitos e subjetividades submetidas aos crimes derivados de uma sociedade/cultura machista. Vejamos outra discursividade aqui manifestada:

Em certa situação, quando trabalhei como professora num colégio particular, havia na sala, um aluno de 5ª série homossexual, que falava e gesticulava de forma bastante diferenciada dos outros alunos. Encontrei por parte dos outros colegas dele, muita resistência principalmente ao fazer trabalhos em grupo. Como não podia dizer nada na presença dele, aproveitava os dias

em que ele faltava e conversava muito com os demais, mostrando todas as qualidades que o colega possuía, o quanto ele era inteligente, amigo e participativo. Após algum tempo, todos já eram seus amigos. (CB 6).

Nessa prática discursiva anunciada no excerto, reforça-se a compatibilidade entre o que é simplesmente dito/reconduzido pelas docentes, com as compreensões difundidas de maneira geral dentro da relação direta do Estado brasileiro com os movimentos sociais LGBT, pela forma de pedir por tolerância e aceitação ao buscar positivar a identidade gay desvalorizada, como meio educativo e não por meio da desconstrução da artificialidade discursiva que se produz a heterossexualidade valorizada em face das demais sexualidades. Como Louro nos diz:

Personagens que transgridem gênero e sexualidade podem ser emblemáticas da pós-modernidade. Mas elas não se colocam, aqui, como um novo ideal de sujeito. Não se pretende instaurar novo projeto a ser perseguido, não há intenção de produzir nova referência. Nada seria mais antipós-moderno. A visibilidade e a materialidade desses sujeitos parecem significativas por evidenciarem, mais do que outros, o caráter inventado, cultural e instável de todas as identidades. São significativas, ainda, por sugerirem concreta e simbolicamente possibilidades de proliferação e multiplicação das formas de gênero e de sexualidade. (2015a, p. 23).

Segundo tal sentido – para o qual a presente pesquisa aponta – o gênero é o elemento a partir do qual toda a noção de humanidade, normalidade e diversidade se organiza, por isso, importa “[...] ater-se aos pressupostos ontológicos produzidos pelo Estado, tais como concepções fixas de sujeito, cultura, identidade e gênero” (DORNELLES; DAL’IGNA, 2015, p.1589), a fim de concebê-lo como efeito das relações de poder e de discursos/saberes que instituem o dispositivo de sexualidade, bem como a matriz de inteligibilidade heteronormativa.

Portanto, antes de pretender, simplesmente, “ler” os gêneros e as sexualidades com base nos “dados” do corpo, parece prudente pensar em tais dimensões como sendo discursivamente inscritas nos corpos e se expressando através deles; pensar as formas de gênero e de sexualidade fazendo-se e transformando-se histórica e culturalmente. Não se pretende com isso negar a materialidade dos corpos, mas o que se enfatiza são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos. (LOURO, 2015a, p. 82).

A seguir discutirei o próximo campo de significação, que é sobre a inclusão

escolar da diversidade sexual e de gênero dentro do processo educativo.

### **3.2 Escola, inclusão e prática/formação docente**

PG 1: No âmbito escolar vivenciamos muitas realidades, pois nos deparamos com várias pessoas oriundas de diferentes bairros, diferentes famílias, diferentes opiniões; Por isso, torna-se importante a capacitação dos docentes para trabalhar esta diversidade que está presente nos estabelecimentos de ensino de todo país, pois a escola é um ambiente igualitário.

PG 2: Nas escolas o Bullying ocorre através de brincadeiras demonstrando o preconceito na forma de atitudes ou ações que invadem os direitos das pessoas, utilizando como referência critérios difamatório; Contudo hoje em dia na maioria das escolas ocorre um trabalho, para inibir a atitude de Bullying por parte dos alunos.

PG 3: No cotidiano escolar nos deparamos com vários aspectos pertinentes ao tema, precisamos conhecer para poder lidar com as situações adversas; Na minha atuação como professora já me deparei com muitas situações relacionadas ao tema, tanto à diversidade sexual, quanto étnico raciais, gostaria muito de aprofundar meu conhecimento para construir uma concepção favorável à minha ação docente, pois percebo uma dificuldade geral em lidar com isso, incluindo pais, professores e alunos.

PG 4: O Curso de Gênero e Diversidade na Escola me chamou atenção para realizá-lo devido ao fato de estar presenciando cotidianamente na educação algumas situações diante de nossa sociedade; O Estado, por sua vez, já promoveu cursos para os profissionais da educação com o intuito de ampliar a compreensão de todos e para efetivarmos ações educacionais diretas ao combate à discriminação e ao preconceito; Enquanto Profissionais da Educação temos a obrigação de fortalecer aos alunos a garantia que lhe é assegurada dos direitos de cada cidadão. Estamos conscientes de que enfrentamos diariamente inúmeros problemas na escola, porém não podemos desistir pelo simples fato de que a escola é um meio que possibilita aos alunos um processo de aprendizagem que servirá para o resto de suas vidas.

PG 5: Necessitamos desta formação, pois, estudamos e pesquisamos; A formação acadêmica dos professores foi defasada devido aos fatos históricos passados por gerações e que ainda persistem nos bancos universitários. É preciso desmistificar, conhecer e oportunizar estudos para podermos mudar a ação pedagógica da escola, do professor, podendo assim orientar os alunos, transformando a sociedade; Organizamos a Equipe Multidisciplinar estudamos a lei 10.639/03 e buscamos conhecimentos, formas de trabalhos.

PG 6: Realizar um Curso de Gênero e Diversidade na Escola é importantíssimo no meu caso, pois atuo como pedagoga com aproximadamente 150 profissionais da educação e 1600 alunos; [...] vivenciei situações envolvendo a temática do curso nas quais senti a necessidade de estudar mais sobre o assunto. Acredito que obter conhecimentos sobre Gênero e Diversidade na Escola é fundamental para ampliar a compreensão; [...] construindo uma postura crítica sobre estas temáticas; Nesse sentido este curso representa uma possibilidade de

perceber melhor preconceitos oportunizando o enfrentamento dos mesmos no cotidiano da escola. Os estudos, discussões e reflexões sobre os temas poderão favorecer o autoconhecimento e o fortalecimento de ações de combate à discriminação.

PG 7: Sou professora na rede municipal de Guaratuba, trabalho com crianças de idades entre 4 a 11 anos ( ou mais ), a clientela da escola em questão é bem variada, e composta por muitas crianças em situação de risco; O tema do curso Gênero e Diversidade na escola vem de encontro com a realidade em que atuo, apesar de sempre estar me atualizando; A escola deve ser um local imparcial; [...] com o embasamento teórico deste curso terei mais segurança para tratar deste assunto.

PG 8: Ser professor nos dias atuais, em tempos de mudanças é uma tarefa árdua, pois estamos marcados por ansiedade, medo, resistência e, ao mesmo tempo esperança em conseguir reavaliar toda a nossa concepção de educação e prontos a rever velhos conceitos e quebrar antigos paradigmas; No contexto do cotidiano escolar, muitas vezes, nos deparamos com situações inéditas, com imensos desafios, e vamos em frente por caminhos desconhecidos procurando uma saída, portanto, este curso vem de encontro aos meus anseios em encontrar soluções para os problemas que ocorrem diariamente na escola onde atuo como professora de 5º ano; [...] pois acredito que vá corresponder as minhas expectativas, disponibilizando subsídios para o meu aprimoramento.

PG 9: A área em que atuo, depara constantemente com diversas situações, muitas vezes constrangedora para professor e aluno, acredito que não estamos preparados para dialogar com os alunos de uma maneira aberta e usando as palavras corretas. Para não criar constrangimento para o mesmo e que o professor não venha a ter problemas com seus familiares; Acredito que com uma boa formação saberei me posicionar nas mais diversas situações.

PG 10: Deparamos com pessoas das mais variadas culturas, opiniões e classes sociais que se chocam com frequência no mundo globalizado; Para compreendermos um determinado povo ou costume é necessário entendê-lo. Para entendê-lo é preciso estudá-lo. Estuda-lo para ter mais segurança ao lidar com todas as diversidades encontradas dentro das escolas, onde a maioria dos casos é com relação ao racismo e sexualidade, temas polêmicos dos quais temos dificuldade de falar sobre eles, mas que ao mesmo tempo, é muito falado e discutido.

PG 11: O interesse em realizar o Curso de Gênero e Diversidade na Escola está relacionado aos desafios diários enfrentados dentro e fora da sala de aula. A temática está presente na vida de todos e, nós como profissionais de educação devemos, hoje mais do que nunca, estarmos preparados para lidar com situações diversas relacionadas a preconceito, gênero e diversidade. E, principalmente, devemos estar capacitados a incluir em nossas aulas a conscientização dos alunos a esse respeito pra que esses e nós mesmos possamos repassar tais atitudes e conceitos á comunidade escolar em geral e nossos familiares.

PG 12: Acredito que o educador possui uma relação estreita e direta com o educando; A escola é uma importante instituição social, que precisa estar aberta e motivar mudanças, já que é multiplicadora de novas ideias e para isso é imprescindível o conhecimento sobre o assunto. Enquanto pedagoga “enfrento” todos os dias com situações de preconceito, tanto sexual, quanto étnico-racial. Mesmo com uma legislação mais expressiva, nossos

estudantes ainda reproduzem comportamentos da família ou da mídia. Trazemos no nosso consciente o ranço do preconceito que nos foi repassado, reproduzindo relações dominantes; Para que tenhamos uma escola inclusiva, precisamos conhecer o tema, para lidar com as situações de forma menos “traumática”.

PG 13: No que tange aos desafios teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem a distância relativos a gênero e a diversidade na escola, há que se reconhecer, que: não se trata apenas de acrescentar informações, suportes pedagógicos aos conteúdos, e de ampliar a visão de mundo, agregando outros conteúdos que se insiram como adendo à formação do professor, ou ao conjunto de disciplinas que ele ministra.

PG 14: Adolescentes hoje, jovens e adultos amanhã. Todos só temos a crescer nessa discussão e o principal desafio é contribuir na prática e garantir a efetividade do direito à educação; Nesse contexto, o gênero e diversidade na escola é um tema que se faz necessário abordarmos com conhecimento sobre o mesmo tanto professores e alunos precisam estar envolvidos, pois o debate precisa ser garantido a todos e a todas sem qualquer distinção.

PG 15: Enquanto educadora, participo de grupos de estudo para debater esta temática, e entendemos que já conquistamos importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos; As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira inclusive na escola, e isso me motiva realizar este Curso; É importante ressaltar que não bastarão leis, se não houver a conscientização e mudança na prática, por isso são indispensáveis as ações educacionais que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

PG 16: O interesse em fazer o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade devesse ao fato de trabalhar há muito tempo com alunos que fazem parte de minorias; Sendo o preconceito fruto da falta de conhecimento, faz-se necessário conhecer, estudar as relações sociais atuais buscando melhorar os problemas existentes nas escolas; Na área da Educação Especial, tem-se uma constante preocupação com a inclusão e em como lidar com o preconceito.

PG 18: Percebo que os temas a serem estudados, trará uma grande reflexão sobre o trabalho pedagógico na instituição escolar. Irá desenvolver também preocupações sobre como é tratado esses temas na escola, o que os professores ensinam e o que os alunos tem discutido com a família e sociedade; Os fatos que acontecem no cotidiano contribuem grandemente para que eu possa rever as minhas dificuldades e as dos professores em relação aos temas atuais, como devem ser desenvolvidos esses temas e como devem ser trabalhados; Vemos que a diversidade é grande e que queremos a todo custo forma alunos com os mesmos conteúdos, sendo ensinados de maneira arcaica, e não percebemos que precisamos diversificar; O curso será muito positivo e enriquecedor, possibilitando uma fonte de pesquisa, estudos de caso e de um olhar coletivo, através do material oferecido para estudo. Trazendo reflexão e a busca de novas estruturas para uma comunidade tão necessitada de informação e de transformação.

PG 19: Sou pedagoga a quase um ano em uma Escola Municipal de Pontal

do Paraná a qual atende uma grande quantidade de alunos de diferentes classes sócio econômicas e que me fez a ter os primeiros questionamentos sobre a diversidade; Como ainda continuei com meus questionamentos participei do Grupo em Processos de Educação, Diversidade e inclusão o qual aguçou o meu interesse em pesquisar e estudar mais sobre as temáticas gênero e diversidade, assim, tenho interesse em participar deste curso a fim de me aprimorar em minha formação e conhecer diferentes formas e meios para trabalhar estes temas na área educacional.

PG 20: A escola passou a ser um ambiente voltada à reflexão e o educador passou atuar como medidas da aprendizagem; Como já fui educadora de jovens e adultos (EJA) num período de cinco anos, pretendo num futuro passar aos educando que a escola é um lugar privilegiado para o aprendizado, que tem na figura do educado um agente mediador no processo de consolidação, da diversidade na sociedade em que vivemos, o educador deve estar preparado para a pratica que valoriza a dignidade, a justiça e a cidadania; Criar um clima de dialogo é fundamental é preciso dar voz e vez aos educando e a todos no processo educativo.

PG 21: É muito importante nós educadores, termos conhecimento específico sobre gênero e diversidade, principalmente em nossa prática diária, pois convivemos diariamente com diferentes pessoas e enfrentamos muitas situações de preconceito; Existem divulgações constantes nas mídias hoje em dia, mas pouco se tem feito para enfrentar essas barreiras. Com essa visão busco através desse curso, um embasamento teórico/prático sobre gênero e diversidade, e a partir desse conhecimento tentar introduzi-lo na minha prática pedagógica e enfrentar os preconceitos que estão surgindo dentro da escola/dia-a-dia, desenvolvendo propostas, estratégias nas diferentes áreas do conhecimento; [...] valorização de cada indivíduo inserido nessa esfera de exclusão.

PG 22: Trabalhar diariamente com alunos em uma escola não é tarefa fácil, ainda mais em tempos de tantas informações tecnológicas, um bombardeio de inovações e temas que nos fazem buscar fundamentações teóricas aprofundadas, sobre inúmeras temáticas que vivenciamos no dia a dia da jornada profissional; São inúmeras as experiências vivenciadas no decorrer da jornada, tanto dentro da sala de aula, quanto nos corredores da escola. Muitas vezes nos deparamos com reclamações e choro de alunos que sofrem alguma discriminação, e outras vezes de pais preocupados pedindo orientações ou mesmo ajuda. Assim a cada dia precisamos buscar novos caminhos, desafios e buscar fazer nossa parte.

PG 23: É complicado, no meu caso, resumir em linhas as motivações de uma vida profissional, este tema, envolve aspirações de uma carreira profissional, de um mestrado, doutorado, e o que mais puder estudar e me habilitar e especializar na área, uma vez que sinto que nossa sociedade brasileira vive em tempos primatas ou talvez nem estes; Sou professora da rede estadual do estado do Paraná e trabalho este tema com meus alunos do curso de formação de docente, em um projeto de minha autoria, e vejo neste curso uma relevância inquestionável para meu trabalho, uma vez que fundamentaria teoricamente meu trabalho, me levando a reflexões mais importantes e profundas. Ampliando questionamentos, referenciais, e problematizações, uma vez que não mais podemos nos isentar da responsabilidade de inserir em nossas aulas estas questões que durante tanto foram anuladas dos conteúdos escolares.

PG 24: Minha motivação para querer realizar o curso de Gênero e Diversidade na Escola se faz devido a uma formação frágil na área, e ao

mesmo tempo uma busca por respostas, sobre o papel dos educadores frente à formação dos alunos, os quais por sua vez estão inseridos numa triste realidade de preconceitos e bullying na sociedade. A escola por sua vez, ainda acaba sendo um dos principais germinadores do preconceito; pela indiferença dos educadores quanto à diversidade de gênero ou sexualidade do aluno, ou simplesmente pela omissão em problematizar e fomentar a discussão, sobre a diversidade de gênero, étnico-racial ou cultural que existe na sociedade; Sou professora do ensino fundamental e me deparei com situações de preconceitos que infelizmente vinham dos próprios educadores.

PG 25: Vivemos em um mundo de diversidades, porém o âmbito escolar é onde os professores têm uma vivência maior e mais ampla; Apesar de ainda não estar atuando em sala de aula acho muito importante fazer um curso voltado ao tema, porque assim quando assumir futuramente uma turma poderei ter subsídios para resolver problemas sobre o mesmo que possam surgir, mas penso que, é importante para todos que integram alguma escola; Sabendo que numa escola cada aluno tem suas características individuais; [...] para buscar a resolução o mesmo tem que ter algum conhecimento de como o fazer, e creio que o curso ira auxiliar; Poderia elencar outros motivos falando da importância do curso, mas o principal é aprender e para ter subsídios de aplicação na finalização, ou seja, na prática, e o mesmo é valido para todos os níveis de ensino, visto que gênero e diversidade encontramos desde a educação infantil até mesmo no ensino superior, pois o professor pode se deparar com casos a qualquer momento de atuação.

PG 26: O curso de Gênero e Diversidade na Escola interessou-me muito por vir de encontro com uma grande necessidade de formação sobre esse tema entre os profissionais da educação. Questões polêmicas sobre estas temáticas são tratadas nas mídias atualmente, e os professores deve ter um aprofundamento teórico para abordá-las para além do senso comum; Trabalhando em duas redes de ensino públicas atualmente, atuando nos sindicatos do magistério e já tendo trabalhado na rede privada, vejo que os profissionais estão totalmente despreparados para a realidade colocada nas escolas e na sociedade em geral, agindo pautados em seus valores pessoais e sociais e não como agentes de um estado laico; Pessoalmente sofri na vida escolar por não ser orientado sobre estas questões, passando a infância e a adolescência com graves crises sobre minha sexualidade, tratando-a como uma “abominação”, somente ao tornar-me professor, superei muitas destas crises.

PG 27: O curso de Gênero e Diversidade na Escola me interessou muito por ser um curso com uma grande necessidade de formação continuada, para os profissionais da educação. Onde enfoca questões polêmicas sobre estas temáticas que são tratadas nas mídias atualmente, e os professores devem ter um conhecimento mais aprofundado nesse teórico para abordá-las para além do senso comum; Trabalho em uma escola da rede de ensino pública atualmente, e já tendo trabalhado na rede pública e privada, vejo que os professores estão totalmente despreparados para a realidade colocada nas escolas e na sociedade em geral, agindo pautados em seus valores pessoais e sociais.

LT 1: [...] além da falta de formação do profissional para lidar com o tema. A maioria dos professores sentem dificuldade em tratar desse assunto devido às reações violentas e discriminatórias, bem como pela falta de material didático para a abordagem da sexualidade de forma transversal. Estudar esse tema me motiva e se justifica pela necessidade de reduzir ou quiçá

erradicar o preconceito contra gênero e diversidade sexual no espaço escolar. Para tanto, procuro me capacitar sempre nesse tema através dos cursos de capacitação que já frequentei e na minha busca pela especialização em mestrado defendendo este tema.

LT 2: [...] preciso de mais informações de como trabalhar diante da realidade que nos apresenta a Diversidade de Gênero no ambiente escolar. Tenho pouco conhecimento, baseado em leis, que venham a me ajudar nas diferentes situações que se apresentam no dia a dia na educação; Através desse Curso adquirirei mais conhecimento para poder enfrentar as situações que surgem no meu local de trabalho; Assim como educador pretendo angariar conhecimento para poder intermediar esses conflitos.

LT 4: A escola bem como os educadores, não podem ficar alheios a tudo isso e no colégio onde trabalho, tenho acompanhado e vivenciado de perto várias situações; É preciso acima de tudo, amarmos uns aos outros, analisar e mediar conflitos em diversos setores da sociedade em especial no local onde trabalhamos.

LT 5: O curso Gênero e Diversidade na Escola aborda uma temática, muito atual na sociedade que levanta uma discussão e enquanto educadores é importante sabermos lidar com novos desafios que aparecem na sala de aula. Acredito que estudo irá trazer novos horizontes para enfrentamento que o assunto exige.

LT 6: Como educadora e atuando na Rede Pública de Ensino há quase 20 anos, vejo a necessidade urgente em querer cada vez mais estar preparada, atualizada sobre o tema; Espero que possamos trabalhar a ideia de que a Escola como instituição formadora de opinião e com o dever de formar o aluno para a cidadania, ajude-o a prepará-lo enquanto sujeito capaz de ter a liberdade de decidir sobre a sua sexualidade, sobre que atividade no mercado de trabalho deseja desenvolver independentemente do gênero ou cor da sua pele.

LT 7: Em minha experiência profissional em sala de aula com jovens e adultos, vejo que a diversidade e a multiculturalidade está inserida neste ambiente e nós como educadores, temos o dever de nos adaptar e atualizar os nossos conhecimentos para um melhor controle das diversas situações de discriminação, racismo e preconceitos que ainda estão presentes; Assim, penso que com este curso contribuiremos para a promoção da inclusão digital por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, inter-racial e de orientação sexual, além de desenvolver a capacidade de compreendermos e de nos posicionarmos positivamente em sala de aula diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais decorrentes, nos levando a trabalhar de forma diferenciada em sala de aula, melhorando desta forma as relações humanas e também a convivência.

LT 8: Sempre morei em um bairro pobre, estudei em escola pública a vida toda, convivi e convivo com a classe menos favorecida e a escola onde estudei era considerada de alto risco; Hoje como professora, sinto uma grande necessidade e vontade de falar sobre esse tema. Por outro lado, sinto-me despreparada e tenho uma grande vontade de aprender mais sobre o tema tendo referencial teórico para subsidiar minhas discussões e aulas; Pretendo usar o conhecimento adquirido no curso em minhas aulas de Língua Inglesa de maneira mais densa. Tenho já trabalhado com biografias de artistas e líderes políticos negros, falo sempre do Dia da África, e da influência dos ritmos de blues, jazz, e vários ritmos africanos em nossa

cultura musical.

LT 9: É inegável que a diversidade esteja cada dia mais presente na escola, espaço formador de opiniões que representa um estado laico e democrático. Todos têm direitos e deveres e, sobretudo, individualidade, história, crenças, orientação sexual e formação étnica. Entretanto, ainda hoje, encontramos profissionais da Educação com atitudes preconceituosas face à diversidade de gênero e sexualidade.

LT 10: Motivado por colegas que já participaram do mesmo curso em anos anteriores e por estar trabalhando desde 2003 na rede estadual de ensino. Estes temas fazem-se presentes em meu plano de trabalho docente, com mais teoria e experiência, resolvi inscrever-me e participar do curso; Trabalhei Gênero e Diversidade, debatendo e informando: os tipos de violência, as conquistas dos movimentos sociais, o direito de igualdade na vida social e profissional. Fazendo a reflexão de que MÃE também é mulher, uma vez que ouvi muito a reprodução neles de que “a mulher tem que ser estuprada, violentada”. Orientação sexual, heteronormatividade e homofobia. Ambos os temas, utilizei cinco aulas, usando imagens, vídeos, curtas-metragens e músicas; Abordar temas que há muito tempo estão presentes em nossa sociedade, mas que foram gradativamente expostos, é uma luta diária contra o machismo, o racismo e a homofobia dentro de nossas escolas.

LT 11: A escola é um dos espaços sociais que as crianças e jovens começam a conviver com outros sujeitos fora do seu âmbito doméstico. Assim a escola é o espaço de contradições, de embates, de formação e informação; Sendo eu profissional da educação, mulher, mãe e cidadã sempre me interessei com estudos e reflexões sobre a diversidade. Já fiz cursos sobre diversidade étnico racial, gênero e orientação sexual. Ano passado fiz um curso “educação, diversidade e inclusão” pela Seed/Pr.

LT 12: A principal razão pela qual decidi me inscrever no Curso de Gênero e Diversidade na Escola é porque esse tema está sendo amplamente discutido pela sociedade neste momento histórico e a escola pública não pode se omitir; Em 2012 participei do Curso de Formação em Gênero, Igualdade Racial e Diversidade Sexual oferecido pela UNIOESTE em parceria com a APP. Esse curso foi muito proveitoso e esclarecedor, no entanto, como a abordagem do tema é muito recente, sinto que preciso me aprofundar em algumas questões legais e éticas.

LT 13: Ciente dos desafios que a atividade educacional exige e como professora da escola pública; Diante disso, sabedora dos desafios advindos dessa profissão tenho buscado constante atualização, uma vez que muito há para ser feito.

LT 14: Escola como instituição de produção e transmissão de conhecimentos e valores historicamente institucionalizados deve orientar e esclarecer o indivíduo objetivando a formação crítica cidadã livre de estereótipos e preconceitos que circundam o senso comum, que por sua vez vai de encontro com a diversidade; seja ela qual for: cultural, étnica e, principalmente, de gênero; É necessário, pois, que o educador, principal representante da instituição Escola, tenha formação científica sólida a respeito da diversidade; Eu percebo que o Curso de Gênero e Diversidade na Escola é necessário para a complementação da minha formação profissional, acadêmica e cidadã. Este curso servirá para me respaldar diante dos desafios que me são lançados pela docência na rede estadual de ensino; Partindo dessa premissa, eu como professor da rede estadual de

ensino do Paraná, sinto-me incumbido do dever de proporcionar aos alunos uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade presente na realidade inerente ao homem como ser sociável, para aceitação do diferente como normal.

LT 15: A escola, de modo geral, não tem conseguido responder adequadamente às novas indagações e exigências de uma parte da sociedade que, historicamente esteve à margem, mas que cada vez mais vem buscando seu lugar social como cidadãos e cidadãos de direito; Assim, a formação em cursos de especialização que abordam essas temáticas é de grande importância para docentes que entendem que é preciso buscar novos saberes para romper com velhas práticas.

LT 16: Considero papel da escola refletir questões que propicie a qualidade de vida do ser humano enquanto sujeito capaz de ter a liberdade de decidir sobre a sua própria sexualidade; Me interessei muito sobre a temática, estou cursando a faculdade de Psicologia e tenho uma certa vivência através de estágios realizados em escolas. Existe ainda muita falta de informação dentro das escolas, que não podem continuar propagando ideias e conceitos que alimentem o preconceito e a discriminação contra a pessoa humana.

LT 17: Tornou-se necessário, no ambiente escolar, a realização de trabalhos de conscientização sobre gênero e diversidade, realidade presente na sociedade, cultura e história. É muito importante desconstruir padrões estereotipados que geram exclusão, sexismo e homofobia; O maior desafio, entretanto, está em encontrar formação teórica adequada sobre o tema e, também, subsídios, materiais de apoio, voltados ao profissional da educação para ampararmos nessa missão de informar/esclarecer o cidadão em formação; Em busca de conhecimento já participei de grupos de estudo com docentes do colégio onde leciono e de cursos oferecidos pelo sindicato dos professores (APP). Porém, há ainda a necessidade de melhor compreensão sobre o tema e de metodologias possíveis de serem aplicadas em sala de aula.

LT 18: Meu interesse em participar do Curso de Gênero e Diversidade na escola é, adquirir mais conhecimento e transmitir aos meus alunos, pois o enfrentamento a diversidade é um desafio, e vejo que só consigo trabalhar porque estou constantemente buscando aprender sobre o termo; Minha experiência profissional em 2009, 2010 e 2011 trabalhamos no colégio o projeto: Iguais na Diferença e 2012 e 2013, estamos trabalhando o Projeto "Conhecer e Prevenir" ("Cultura da Paz") o termo diversidade cultural torna-se um tema relevante a partir do momento em que desenvolvemos um ensino que procura atender a diversidade cultural de nossa clientela, sem exceção dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, não obstante a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade, mas temos trabalhado e mostrado para nossos alunos que as diferenças nos oportunizam saberes em diferentes níveis de aprendizagens; Estamos conscientizando nossos alunos que é fundamental ampliar a compreensão e fortalecer o combate à discriminação e ao preconceito.

CB 1: Com o objetivo de repensar sobre Diversidade e Educação, interessei-me plenamente pelo assunto proposto. A escola, em função de sua pluralidade, convive com inúmeros referenciais advindos das diferentes realidades de seus estudantes e dos profissionais da educação.

CB 2: Enquanto professor educador sinto a necessidade de aprofundamento acerca do tema. Penso que esse curso venha de encontro

aos meus anseios já que trabalho como formador de opinião e objetivo contribuir na formação de pessoas dotadas de espírito crítico e conscientes de um mundo diverso e de infinitas variações; Penso que este curso é a oportunidade ideal que terei de buscar novos conhecimentos, dividir experiências e enriquecer meu conhecimento dentro da temática e de uma forma simples, objetiva e efetiva, trabalhar junto ao meu aluno em sala. Alguns assuntos são recorrentes em sala de aula e de extrema importância e urgência que nós professores estejamos preparados e embasados para abordá-los: questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual; Contribuir para a promoção de políticas públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação de grupos historicamente discriminados e que efetivamente a formação acadêmica contemple o debate desses temas.

CB 3: Nós professores como formadores de adolescentes e de jovens e sendo a escola mais que um local de ensino formal, onde esses adolescentes exercem seus direitos e deveres, precisamos o quanto antes no espaço escolar, debater de forma clara e objetiva sobre o assunto diversidades e gêneros. Assunto esse existente no âmbito escolar e que levará o estudante a amadurecer sua capacidade de reflexão crítica para suas tomadas de decisões e comportamento diante do tema; Nesse contexto, o gênero e diversidade na escola é um tema que se faz necessário abordarmos com conhecimento sobre o mesmo, pois o debate precisa ser garantido a todos e a todas sem qualquer distinção; Esperamos com essa capacitação, possamos agregar subsídios sobre gêneros e diversidades e poder aplicá-los em nossos locais de trabalho, como uma prática pedagógica afim de enfrentarmos os preconceitos arraigados.

CB 4: Nós que trabalhamos dentro de uma instituição de ensino, seja ela, estadual, municipal ou particular, todos somos envolvidos com várias situações que podemos orientar legalmente se soubermos do que se trata, ou seja dentro das leis existentes para este tipo de situação.

CB 5: O curso de Gênero e Diversidade na Escola causa interesse, de modo particular, por reconhecer que esta temática vem se difundindo de maneira muito rápida dentro dos ambientes escolares.

CB 6: Ao longo de minha vida como educadora, enfrentei as mais diversas situações. Não digo que foi fácil, pois o professor tem que ter atitudes e respostas condizentes para cada situação que se apresenta; Agora vou começar a trabalhar na SEED, setor DIVERSIDADE, e este curso é o que de melhor posso querer para desempenhar com sabedoria minha função; Trabalhei também 10 anos numa escola de EJA, onde a inclusão me fez aprender por conta própria como ensinar alunos com as mais diversas deficiências (visual, auditivo, mental, Down, físico, disléxico, racial). Na maioria das vezes, eles mesmos me ensinaram como aprender melhor.

CB 7: Penso que como professora de ensino fundamental e médio é necessário que estejamos atualizados com as questões que envolvem a nossa clientela. A diversidade é um tema que a cada dia vem se tornando real nas salas de aula e se faz uma obrigatoriedade que abrimos espaços para diálogos com nossos educandos; Já tive a oportunidade de participar de algumas palestras e cursos sobre essa questão, mas acredito que posso me aprofundar um pouco mais sobre o tema proposto e que isso irá auxiliar no processo de transformação dentro da realidade dos alunos.

CB 8: Nos dias de hoje, nosso mundo está muito diversificado, muita coisa é aceita e muitas não são aceitas, essa diversidade existe também no ambiente escola; Quero muito ter um pouco mais de compreensão para

entende-los e poder os ajudar enquanto professora.

CB 9: A escola é espaço não apenas de ensino e aprendizagem, mas também um rico universo de relações interpessoais, nesse contexto, se insere toda a diversidade humana onde se busca uma convivência harmoniosa, democrática e baseada em valores humanos nobres; Nesse sentido, me interesse pelo tema Gênero e Diversidade na Escola, por entender que a escola deve ser espaço de diálogo e consciência, na busca da conquista de direitos humanos e civis daquelas que há séculos lutam por igualdade e respeito; No entanto, muitas vezes percebemos que a escola não está preparada para dialogar com os novos papéis sociais dos indivíduos, e justamente onde deveria iniciar o processo de construção coletiva de uma sociedade para todos, é onde se reproduz velhos paradigmas, se incentiva preconceitos, exclui e até mesmo “criminaliza” aqueles que não se enquadram na heteronormatividade.

EF 1: [...] sou professor desde os 11 anos de idade (Judô) em escolas, academias e clubes, no ano de 2002 assumi turmas na área de Educação Física em instituições particulares, atualmente - desde 2005 - atuo exclusivamente na Rede Pública Estadual; Estou no grupo da escola que vai promover atividades no dia da consciência negra e também já realizei um projeto de combate as drogas (MEC) com colegas no ano corrente (2013), tenho interesse pela pesquisa e estudos, pretendo nesse ano ainda entrar no programa PDE e no mestrado.

EF 2: A sociedade está passando por momentos de transformações entre elas a do enfrentamento da homofobia, racismo, preconceito. Estas situações interferem diretamente no ambiente escolar, pois a exclusão, a evasão muitas vezes acontece por motivos de discriminação, por preconceito. A escola é aberta a todos sem distinção de sexo, cor, religião ou classe social, as situações que acontecem no interior das mesmas pedem respostas, sendo o professor interventor para acalmar essa inquietude e este por sua vez precisa estar preparado para argumentar e decidir o que fazer, o que falar, intermediar uma situação sobre orientação sexual ou simplesmente se esquivar alegando que a aula tem um tópico determinado a ser estudado; [...] muitas vezes escolhas difíceis dolorosas, para a família, aceitação da sociedade e daqueles próprios que tomam para si outra orientação sexual.

EF 3: Gênero e Diversidade um assunto amplamente abordado pela mídia nas telenovelas e jornais e, como educadora não poderia ficar alienada a esse tema que, apesar de estarmos no século XX, é cercado de tanto preconceito. Assim, encontrei a oportunidade de me aperfeiçoar neste conteúdo, no curso da CIPEAD e levá-lo ao âmbito escolar, pois segundo Dias (2008) a escola é um espaço de socialização da cultura; [...] aonde as crianças e adolescentes; [...] interagem socialmente, e essa interação, ajuda os alunos na compreensão de si mesmos e seus outros sociais, construindo os alicerces para a vivência efetiva da cidadania.

EF 4: Atuei como Coordenadora do Projeto Harmonia do Colégio Estadual Rodolpho Zaninelli, por 10 anos de 1998 a 2008. O objetivo do projeto era desenvolver ações conjuntas com as unidades de saúde locais orientando os adolescentes da Vila Verde acerca dos temas envolvendo a sexualidade, saúde e gravidez na adolescência, prevenção das DST's Aids, bem como a prevenção ao uso de drogas; Meu interesse em participar do Curso de Gênero e Diversidade na Escola, justifica-se pela necessidade de trocar experiência com outros profissionais da área da educação, bem como pela possibilidade de sistematizar estes conhecimentos na minha prática

pedagógica e poder contribuir com o desenvolvimento das comunidades que tenho acesso como educadora e como agente social.

EF 5: As questões relacionadas ao Gênero e Diversidade são constantemente afloradas nas relações humanas na escola; Ao iniciar os estudos da temática “Gênero e Sexualidade”, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - Educação Física 2012, percebeu-se o quão comum estas questões estão presentes nas vidas das crianças e o quão significativo se faz levar para a escola, através de práticas educativas, a temática; Diante disso, se torna necessário uma formação capaz de compreender o contexto ao qual a temática está inserida e discutir de forma crítica e acessível ao universo escolar, um repensar sobre o contexto histórico/cultural e aos estereótipos e preconceitos, impostos ao longo tempo, por diferentes culturas, o que são provavelmente a maior dificuldade ao se trabalhar esta temática com as crianças.

EF 6: A oportunidade de realizar o curso de Gênero e Diversidade na Escola representa dar continuidade no desenvolvimento de reflexões e práticas que envolvem o tema no contexto escolar e extra-escolar, além de abrir caminhos para novas descobertas, aprofundando questões necessárias; Esta oportunidade é também uma forma de não me distanciar da Universidade, de continuar trilhando um caminho que começou na graduação com o encontro com o tema de gênero, sexualidade e diversidade que marcou significativamente minha presença dentro do curso, fazendo muito mais sentido para mim estar estudando Educação Física. Após esse encontro do tema comigo e vice-versa devido à escrita do trabalho de monografia, tive o prazer de participar do projeto de pesquisa e ensino “Gênero e sexualidade na escola” que me proporcionou a imersão neste “multiverso”, bem como a participação em vários eventos acadêmicos, práticas e estudos junto das escolas no sentido de aproximar a disciplina escolar de Educação Física com o gênero e a sexualidade.

Na seção anterior, discuti os conceitos de gênero e de sexualidade, em seu **campo de significação** específico. Já essa seção, por sua vez, se refere aos efeitos gerados pelos discursos no sentido de produzir a relação paradoxal que desencadeou os recentes processos de inclusão da diversidade no Brasil, com base em trabalhos como o de Lopes; Fabris (2013a) e (2013b), bem como Meyer; Dal'Igna; Klein; Silveira (2014). Assim, discuto os processos contemporâneos de inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, bem como as estratégias de normalização produzidas pelo Estado.

Acredito que seja importante reforçar, nesse momento, que para a análise do discurso foucaultiana, com a qual essa pesquisa de filia, não interessa o sujeito em si – nesse caso as docentes que se inscreveram no GDE, que expressam determinadas discursividades, pois tais discursos são analisados na medida em que estão marcados por efeitos globais e compulsórios, em que as professoras são apenas parte desse universo de repetições necessárias para difundir normas de

gênero e sexualidade, bem como os processos de inclusão da diversidade sexual e de gênero nas escolas. Assim, interessa o que os excertos nos dizem e não o que, de fato, as docentes pensam, já que tive acesso apenas aos textos elaborados por elas, durante o processo de formação no GDE.

Desse modo, concebendo que “[...] inclusão e exclusão guardam em si uma relação de dependência que inscreve os sujeitos em tramas sociais desenhadas por distintas práticas no tempo e no espaço” (LOPES; FABRIS, 2013b, p. 19), se torna fundamental pensar sobre esses processos de inclusão contemporâneos, como continuam as próprias autoras:

É importante atentar para um detalhe, a partir do incremento das políticas de inclusão como práticas biopolíticas: essa classificação só aumentará cada vez mais, mas com distintas categorias, pois os saberes de todas as áreas do conhecimento se voltarão sobre os sujeitos para melhor conhecê-lo, esquadrihando-o em todas as suas possibilidades de entendimento, para que a vida biológica da espécie seja assegurada, ou melhor, a vida que depois de avaliada, pesquisada, mostre que merece viver. É importante lembrar nesse momento em que até as pesquisas podem funcionar como seleção e investimento nessa proteção biopolítica, que pode levar ao racismo político. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 94).

Como base nesses argumentos, podemos ver que em muitos das redes discursivas acionadas nos excertos há um investimento para tentar responder, objetivamente, a uma questão complexa como: o que a escola é? Ou, qual é a função social da escola? Questões comuns às práticas pedagógicas, que requerem uma mesma objetividade na resposta, o que coloca os sujeitos já constituídos e a todos os momentos instigados a se adequarem às normas de gênero e de sexualidade. Vejamos um excerto:

A escola é espaço não apenas de ensino e aprendizagem, mas também um rico universo de relações interpessoais, nesse contexto, se insere toda a diversidade humana onde se busca uma convivência harmoniosa, democrática e baseada em valores humanos nobres; Nesse sentido, me interesse pelo tema Gênero e Diversidade na Escola, por entender que a escola deve ser espaço de diálogo e consciência, na busca da conquista de direitos humanos e civis daquelas que há séculos lutam por igualdade e respeito; No entanto, muitas vezes percebemos que a escola não está preparada para dialogar com os novos papéis sociais dos indivíduos, e justamente onde deveria iniciar o processo de construção coletiva de uma sociedade para todos, é onde se reproduz velhos paradigmas, se incentiva preconceitos, exclui e até mesmo “criminaliza” aqueles que não se enquadram na heteronormatividade. (CB 9).

Nesse horizonte, Maura Corcini Lopes e Elí T. Henn Fabris contam as principais contribuições de seus estudos que norteiam as análises feitas nessa parte da dissertação. Dizem elas, que “[...] a inclusão pode ser entendida como um *imperativo do Estado* brasileiro materializada em práticas observáveis em distintos *gradientes de inclusão*” (LOPES; FABRIS, 2013b, p. 21), ou seja, o Estado via práticas de governo, rege os processos de inclusão não apenas no sentido de trazer o indivíduo tido como anormal para o quadro de normalidade, mas, também, opera a inclusão na medida em que o sujeito é capaz de atingir certo grau de proximidade com a norma, segundo um *gradiente de inclusão*, em que os mais distantes da normalidade são os que mais sofrem as consequências desse processo.

No entanto, algumas das discursividades aqui apresentadas e analisadas entendem esses processos de inclusão apenas como algo positivo, visto a persistência das atitudes discriminatórias no cotidiano das escolas, como no seguinte exemplo, dentre outros expostos no início da seção:

Em minha experiência profissional em sala de aula com jovens e adultos, vejo que a diversidade e a multiculturalidade está inserida neste ambiente e nós como educadores, temos o dever de nos adaptar e atualizar os nossos conhecimentos para um melhor controle das diversas situações de discriminação, racismo e preconceitos que ainda estão presentes; Assim, penso que com este curso contribuiremos para a promoção da inclusão digital por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, inter-racial e de orientação sexual, além de desenvolver a capacidade de compreendermos e de nos posicionarmos positivamente em sala de aula diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais decorrentes, nos levando a trabalhar de forma diferenciada em sala de aula, melhorando desta forma as relações humanas e também a convivência. (LT 7)

Evidentemente, as pesquisas que venho citando trabalham com a perspectiva de Michel Foucault, que também pensou os processos biopolíticos e as formas de exercício do biopoder, especialmente em obras como a “História da Sexualidade, volume 1: a vontade de saber”, publicada em 1976. Dentre as problematizações foucaultianas está o fato de que:

[...] o desenvolvimento dos grandes aparelhos de Estado, como *instituições* de poder, garantiu a manutenção das relações de produção, os rudimentos de anátomo e de biopolítica, inventados no século XVIII como *técnicas* de poder presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades), agiram no nível

dos processos econômicos, do seu desenrolar, das forças que estão em ação em tais processos e os sustentam; operam, também, como fatores de segregação e de hierarquização social, agindo sobre as forças respectivas tanto de uns quanto de outros, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia. (FOUCAULT, 2015, p. 152).

Nesse sentido, encontramos nas práticas discursivas analisadas, vestígios dos efeitos de segregação e hierarquização, bem como os de hegemonização, na medida em que apontam para as *discriminações negativas* e preconceitos vividos também no contexto da escola, bem como desejam com objetividade os “bons” caminhos para uma determinada educação escolar que levariam a transformação da sociedade, a partir dos discursos elaborados na esfera do Estado e reconduzidos nos excertos. Sobre os efeitos de segregação e hierarquização, segue os excertos:

Nas escolas o Bullying ocorre através de brincadeiras demonstrando o preconceito na forma de atitudes ou ações que invadem os direitos das pessoas, utilizando como referência critérios difamatório; Contudo hoje em dia na maioria das escolas ocorre um trabalho, para inibir a atitude de Bullying por parte dos alunos. (PG 2);  
Acredito que o educador possui uma relação estreita e direta com o educando; A escola é uma importante instituição social, que precisa estar aberta e motivar mudanças, já que é multiplicadora de novas ideias e para isso é imprescindível o conhecimento sobre o assunto. Enquanto pedagoga “enfrento” todos os dias com situações de preconceito, tanto sexual, quanto étnico-racial. Mesmo com uma legislação mais expressiva, nossos estudantes ainda reproduzem comportamentos da família ou da mídia. Trazemos no nosso consciente o ranço do preconceito que nos foi repassado, reproduzindo relações dominantes; Para que tenhamos uma escola inclusiva, precisamos conhecer o tema, para lidar com as situações de forma menos “traumática”. (PG 12).

E com relação aos efeitos de hegemonização:

O Estado, por sua vez, já promoveu cursos para os profissionais da educação com o intuito de ampliar a compreensão de todos e para efetivarmos ações educacionais diretas ao combate à discriminação e ao preconceito; Enquanto Profissionais da Educação temos a obrigação de fortalecer aos alunos a garantia que lhe é assegurada dos direitos de cada cidadão. Estamos conscientes de que enfrentamos diariamente inúmeros problemas na escola, porém não podemos desistir pelo simples fato de que a escola é um meio que possibilita aos alunos um processo de aprendizagem que servirá para o resto de suas vidas. (PG 4);  
A área em que atuo, depara constantemente com diversas situações, muitas vezes constrangedora para professor e aluno, acredito que não estamos preparados para dialogar com os alunos de uma maneira aberta e usando as palavras corretas. Para não criar constrangimento para o mesmo e que o professor não venha a ter problemas com seus familiares; Acredito que com uma boa formação saberei me posicionar nas mais diversas

situações. (PG 9);

Adolescentes hoje, jovens e adultos amanhã. Todos só temos a crescer nessa discussão e o principal desafio é contribuir na prática e garantir a efetividade do direito à educação; Nesse contexto, o gênero e diversidade na escola é um tema que se faz necessário abordarmos com conhecimento sobre o mesmo tanto professores e alunos precisam estar envolvidos, pois o debate precisa ser garantido a todos e a todas sem qualquer distinção. (PG 14).

Acontece que, diante da complexidade de nossos dias, enfrentar as *discriminações negativas* e produzir uma inclusão escolar “positiva”, não requer novos valores morais que substituam violências por harmonização<sup>29</sup> quando tratamos do gênero e da sexualidade na escola, assim como propõe as políticas públicas de inclusão em suas redes discursivas específicas. Seria preciso, supostamente, olhar para o que veio antes da “situação” que se quer remediar, quais foram os marcadores e os discursos que possibilitaram a existência de conceitos do tipo anormalidade ou masculinidade e, assim por diante, buscando entender como as normas e as hegemonias que constituem essa sociedade e, portanto, nos constituem, podem ser (re)significadas em favor de novas subjetividades. Diante disso, evidencia um excerto:

Ser professor nos dias atuais, em tempos de mudanças é uma tarefa árdua, pois estamos marcados por ansiedade, medo, resistência e, ao mesmo tempo esperança em conseguir reavaliar toda a nossa concepção de educação e prontos a rever velhos conceitos e quebrar antigos paradigmas; No contexto do cotidiano escolar, muitas vezes, nos deparamos com situações inéditas, com imensos desafios, e vamos em frente por caminhos desconhecidos procurando uma saída, portanto, este curso vem de encontro aos meus anseios em encontrar soluções para os problemas que ocorrem diariamente na escola onde atuo como professora de 5º ano. (PG 8).

Muitos dos discursos, reconduzidos pelas docentes, apontam que as questões em torno da inclusão e do gênero são atuais e, por isso, merecem discussão:

O curso Gênero e Diversidade na Escola aborda uma temática, muito atual na sociedade que levanta uma discussão e enquanto educadores é importante sabermos lidar com novos desafios que aparecem na sala de aula. Acredito que estudo irá trazer novos horizontes para enfrentamento

---

<sup>29</sup> Retomo essa discussão no próximo e último campo de significação analisado, ou seja, no item 3.3 Respeito/tolerância, políticas públicas e in/exclusão.

que o assunto exige. (LT 5);  
 Questões polêmicas sobre estas temáticas são tratadas nas mídias atualmente, e os professores deve ter um aprofundamento teórico para abordá-las para além do senso comum. (PG 26);  
 Existem divulgações constantes nas mídias hoje em dia, mas pouco se tem feito para enfrentar essas barreiras. Com essa visão busco através desse curso, um embasamento teórico/prático sobre gênero e diversidade, e a partir desse conhecimento tentar introduzi-lo na minha prática pedagógica e enfrentar os preconceitos que estão surgindo dentro da escola/dia-a-dia, desenvolvendo propostas, estratégias nas diferentes áreas do conhecimento; [...] valorização de cada indivíduo inserido nessa esfera de exclusão. (PG 21).

Logo, as redes discursivas aqui manifestadas estão engajadas com o que há de mais atual nas discussões educacionais, digamos progressistas, ou que se apresentam como não tradicionais, onde a atitude de marcar/identificar as diferenças para obter direitos e, assim, “incluir” sujeitos historicamente excluídos das escolas, seria, de antemão, um movimento recente. Porém,

[...] o pavilhão da *defesa das diferenças*, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o das minorias étnicas ou linguísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/designio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. *Différence oblige, chacun à sa place*. (PIERUCCI, 2013, p. 19).

Desse modo, o que aparenta ser “a solução” para o que é tido como problemas educacionais, como o racismo, a homofobia, a xenofobia, entre outras discriminações – que na verdade são de ordem social/cultural – fica evidente nas redes discursivas conduzidas pelos critérios, também, discriminatórios abordados nas políticas públicas de inclusão e acionadas pelas docentes, como nesse trecho: “Abordar temas que há muito tempo estão presentes em nossa sociedade, mas que foram gradativamente expostos, é uma luta diária contra o machismo, o racismo e a homofobia dentro de nossas escolas. (LT 10). Ou ainda: “[...] para buscar a resolução o mesmo tem que ter algum conhecimento de como fazer, e creio que o curso ira auxiliar” (PG 25).

Portanto, as políticas públicas educacionais envolvidas diretamente com tais demandas sociais – como é o curso GDE, se apresentam enquanto solução para

tais problemáticas, embora seja necessário desconfiar dessas políticas que estão baseadas, enfim, em perspectivas de educação também voltadas para a lógica da diferenciação/identificação, em grande parte feitas a partir da parceria entre Estado e movimentos sociais, como argumenta Sierra (2013). Aliás, em alguma medida essas parcerias permitiram que as biopolíticas passassem a exercer poderes e sustentar relações de hierarquização e segregação social, inclusive, dentro de propostas e políticas públicas de inclusão da diversidade, cujo

[...] foco são as temáticas que preocupam professores inseridos na complexa realidade da escola contemporânea – espaço no qual a inclusão funciona como um imperativo impondo às escolas funções cada vez mais complexas e pouco voltadas à aprendizagem dos alunos. (LOPES; FABRIS, 2013b, p. 22).

O imperativo destacado pelas autoras, decorre das normas que constituem nossas subjetividades, ou seja, que fornecem um “meio termo” definidor de quem é passível de inclusão e de quem não é.

O poder de normalização institui um conjunto de práticas que serão colocadas em ação em diferentes instituições disciplinares: escolas, prisões, hospitais, fábricas, quartéis. Esse poder é mais anônimo e funcional, uma vez que, ao mesmo tempo, opera como uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo. Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado em um caso seu. (DAL'IGNA, 2013, p. 183).

Nesse sentido, na escola, em função de seus discursos normativos recorrentes, as discentes têm que alcançar, por exemplo, uma média de racionalidade, conforme expõe Dal'Igna (2013). Essas práticas constituem a todas nós. Somos, portanto, a soma de inúmeras referências que no final dizem respeito a um mesmo campo de significação que normaliza, determinando a média entre nós e nos dividindo, identificando, objetivando.

Nos excertos produzidos pelas professoras, aparentemente, podemos ler um interesse pelo curso, em função de sua relação com a vida cotidiana: “O interesse em realizar o Curso de Gênero e Diversidade na Escola está relacionado aos desafios diários enfrentados dentro e fora de sala de aula. A temática está presente

na vida de todos (PG 11). Em seguida, diz o enunciado:

“[...] e, nós como profissionais de educação devemos, hoje mais do que nunca, estarmos preparados para lidar com situações diversas relacionadas a preconceito, gênero e diversidade. E, principalmente, devemos estar capacitados a incluir em nossas aulas a conscientização dos alunos a esse respeito pra que esses e nós mesmos possamos repassar tais atitudes e conceitos à comunidade escolar em geral e nossos familiares. (PG 11).

O excerto indica que os discursos acionados pelas docentes, diante de condições específicas de utilização no contexto do qual derivam, podem sugerir que elas tomem para si uma tarefa que demandaria, talvez, ao invés do que propõe as redes discursivas oficializadas pelo Estado, práticas coletivas, no sentido de (re)significar e, ao mesmo tempo, produzir novas possibilidades de vida, provocando a desorganização de normatividades, não procurando pelo mesmo em nossas discentes, por fim, dando espaço para a diferença.

Não pela meta ou missão educacional, mas pela atividade de questionar práticas que normalizam via discurso escolar, do Estado e das ciências, entre outras discursividades, que descrevem e criam algumas pessoas como conscientes e outras como não conscientes; algumas como “problemas e situações adversas”, por sua falta de adequação com a heteronormatividade, e outras como casais normais; algumas como desenvolvidas e outras como não desenvolvidas, entre outros binarismos.

### **Direito e diversidade**

Criar e demarcar a diferença para efetivar e manter desigualdades, sempre foi o grande empreendimento de setores conservadores e, por conta disso, garantir acesso aos direitos e minimizar desigualdades sociais sem recorrer a limitação da diferença em uma identidade específica é, a meu ver, o grande desafio para quem pensa a educação na contemporaneidade. “Se há que procurar uma estrutura invariante e permanente da várias formações históricas de direita através desses dois últimos séculos da modernidade, tal estrutura se encontra nisto: na denegação do direito.” (PIERUCCI, 2013, p. 29). Os excertos a seguir indicam a relação estrita da diversidade com o campo do direito:

[...] ações que invadem os direitos das pessoas. (PG 2);  
 Enquanto Profissionais da Educação temos a obrigação de fortalecer aos alunos a garantia que lhe é assegurada dos direitos de cada cidadão. (PG 4);  
 Todos só temos a crescer nessa discussão e o principal desafio é contribuir na prática e garantir a efetividade do direito à educação. (PG 14);  
 Enquanto educadora, participo de grupos de estudo para debater esta temática, e entendemos que já conquistamos importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos. (PG 15);  
 Trabalhei Gênero e Diversidade, debatendo e informando: os tipos de violência, as conquistas dos movimentos sociais, o direito de igualdade na vida social e profissional. (LT 10);  
 A escola, de modo geral, não tem conseguido responder adequadamente às novas indagações e exigências de uma parte da sociedade que, historicamente esteve à margem, mas que cada vez mais vem buscando seu lugar social como cidadãs e cidadãos de direito. (LT 15).

Os movimentos orquestrados por setores conservadores agem para cercar/limitar o exercício dos direitos, centralizando e privilegiando alguns, por meio de um processo de diferenciação que coloca à margem determinadas populações. Essa diferenciação também se faz nos movimentos mais de esquerda, na luta pelo *direito à diferença*.

Por outro lado, alguns movimentos como apontam César e Sierra (2016) lembram que Foucault, durante a década de 1980,

“[...] já explicitava clara preocupação em relação aos limites presentes nessa forma de luta social pela aquisição de direitos, pois a aceitação de práticas sexuais homossexuais no interior de uma ordem heterossexual não seria capaz de operar transformações sociais significativas”. (p. 2014).

Os dados aqui analisados, por meio de práticas discursivas reconduzidas por docentes, foram questionados ao remeterem-se à planos amplos de significação, como já havia mencionado na seção acerca da metodologia.

As redes discursivas presentes nos excertos alertam para o fato de que, atualmente, exista “[...] um bombardeio de inovações e temas que nos fazem buscar fundamentações teóricas aprofundadas” (PG 22), fato que nessa pesquisa nota-se desde o oferecimento do GDE, em seus moldes singulares levantados aqui, até a abrangência de áreas do conhecimento e quantidade de pessoas inscritas para participar do curso. Assim, essas discursividades suscitam a conclusão de “[...] que não mais podemos nos isentar da responsabilidade de inserir em nossas aulas estas

questões que durante tanto tempo foram anuladas dos conteúdos escolares.” (PG 23).

### **Responsabilização docente**

Ocorre, nessa direção, um processo de responsabilização das profissionais pelo sucesso ou fracasso do curso GDE, ou seja, pela extinção ou manutenção das desigualdades sociais demarcadas pelo gênero e/ou pela sexualidade. As docentes dizem sentirem-se na obrigação de “entender” o gênero e a sexualidade, a fim de resolver conflitos escolares cotidianos, embora, paradoxalmente, esses conflitos estejam sempre voltados para as discentes tidas como fora do normal, as quais são apresentadas pelas próprias políticas públicas de inclusão, de onde derivam as discursividades manifestadas pelos textos docentes, como diversas. Um exemplo tem que ver com compreender a escola:

[...] como instituição de produção e transmissão de conhecimentos e valores historicamente institucionalizados deve orientar e esclarecer o indivíduo objetivando a formação crítica cidadã livre de estereótipos e preconceitos que circundam o senso comum; [...] para aceitação do diferente como normal. (LT 14).

Meu interesse em participar do Curso de Gênero e Diversidade na escola é, adquirir mais conhecimento e transmitir aos meus alunos, pois o enfrentamento a diversidade é um desafio, e vejo que só consigo trabalhar porque estou constantemente buscando aprender sobre o termo; Minha experiência profissional em 2009, 2010 e 2011 trabalhamos no colégio o projeto: Iguais na Diferença e 2012 e 2013, estamos trabalhando o Projeto “Conhecer e Prevenir”(“Cultura da Paz”)o termo diversidade cultural torna-se um tema relevante a partir do momento em que desenvolvemos um ensino que procura atender a diversidade cultural de nossa clientela, sem exceção dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, não obstante a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade, mas temos trabalhado e mostrado para nossos alunos que as diferenças nos oportunizam saberes em diferentes níveis de aprendizagens; Estamos conscientizando nossos alunos que é fundamental ampliar a compreensão e fortalecer o combate à discriminação e ao preconceito. (LT 18).

A escola, proposta, assim, pelas redes discursivas que circunscreveram as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, apenas reproduz os mesmos processos excludentes da sociedade no espaço institucional, em que se há inclusão, essa se dará com o intuito de que as práticas normalizadas sejam reiteradas e as dissidentes sejam aceitas e pacificadas.

Quanto ao processo de responsabilização das professoras, envolvidas com políticas de Estado que buscam promover a inclusão social, esse processo foi investigado por um conjunto de autoras que apontam os mecanismos do Estado para, através de políticas públicas, “chamar” a responsabilidade das famílias, contanto que essas se comportem de determinada forma, dentro do jogo paradoxal da inclusão.

É preciso incluir para conhecer, controlar, vigiar e governar. Pode-se, desde esse ponto de vista, questionar certa banalização de um conceito unívoco de inclusão como resposta à exclusão para compreendê-la como prática de regulação e controle; Como conjunto de práticas que agem sobre o indivíduo e a população; como um imperativo. (MEYER; DAL’IGNA; KLEIN; SILVEIRA, 2014, p. 1010).

A inclusão, aparentemente, é tida como algo essencialmente positivo e necessário, que merece comemoração, entretanto, pensá-la como um imperativo, exige não apenas perseguir uma desejada inclusão, mas, principalmente, exige atenção aos processos, concomitantes, de exclusão que dela derivam ou que a precedem.

De algum modo, o que ainda justifica a criação de políticas públicas em torno da diversidade, estaria na constatação usual – resguardando ponderações quanto ao conceito de “pessoa humana” que discutirei no próximo trecho - presente nesse excerto: “Existe ainda muita falta de informação dentro das escolas, que não podem continuar propagando ideias e conceitos que alimentam o preconceito e a discriminação contra a pessoa humana.” (LT 16).

Diante disso, não há “[...] indiferença dos educadores quanto à diversidade de gênero ou sexualidade do aluno” (PG 24) e sim, pelo contrário, há uma solicitação constante de que essas alunas tenham bem claro o que são suas vivências em termos de gênero e o que cabe experimentar em termos de sexualidade, tendo como fundamento, predominante, o binário de gênero, proposto pela própria matriz de inteligibilidade heteronormativa. Já a perspectiva feminista da desconstrução, apoiada em Derrida, propõe a desconstrução da lógica dicotômica anterior:

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busque os processos e as condições que estabelecem os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a

hierarquia nela implícita. (LOURO, 2014, p. 36).

Esse ponto de vista desconstrucionista apresentado pela autora é pertinente quanto à expressividade de uma necessidade prática mencionada nos textos das docentes, em que – durante suas lutas no campo da inclusão escolar da diversidade sexual e de gênero, desdobram-se posicionamentos discursivos como esses: “[...] para buscar a resolução o mesmo tem que ter algum conhecimento de como fazer” (PG 25); “Na área da Educação Especial, tem-se uma constante preocupação com a inclusão e em como lidar com o preconceito” (PG 16); “Os fatos que acontecem no cotidiano contribuem grandemente para que eu possa rever as minhas dificuldades e as dos professores em relação aos temas atuais, como devem ser desenvolvidos esses temas e como devem ser trabalhados.” (PG 18). Essa preocupação metodológica atrela-se a uma discursividade na qual os “problemas” em torno do gênero e da sexualidade são individualizantes, ou seja, cabem apenas, a título de exemplo, às pessoas lésbicas ou transexuais, aquelas que são o outro lado do elaborado binário normal/anormal. As redes discursivas analisadas apontam para um entendimento de que

“[...] o principal é aprender e para ter subsídios de aplicação na finalização, ou seja, na prática, e o mesmo é válido para todos os níveis de ensino, visto que o gênero e diversidade encontramos desde a educação infantil até mesmo no ensino superior, pois o professor pode se deparar com casos a qualquer momento da atuação.” (PG 25).

Pautar ações políticas e pedagógicas pelos mesmos parâmetros que se pretende combater, dito de outro modo, pautar a política educacional de afirmação das pessoas marginalizadas *pelos óculos* do mecanismo que suscitou tal marginalidade é, por exemplo, manter a mulher lésbica e transexual de forma secundária em relação à mulher heterossexual e cisgênero.

Com esses contornos a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social. A maior visibilidade de gays e lésbicas sugeria que o movimento já não perturbava o *status quo* como antes. No entanto, tensões e críticas internas já se faziam sentir. Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média e adotavam, sem questionar, ideais convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas lésbicas, o

movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias relativamente a dos homens às dos homens gays; para bissexuais, sadomasoquistas e transexuais, essa política de identidade era excludente e mantinha sua condição marginalizada. (LOURO, 2015a, p.34-35).

Diante disso, um dos enunciados frisa que, na prática, docentes não estariam preparados “[...] para a realidade colocada nas escolas e na sociedade em geral, agindo pautados em valores pessoais e sociais e não como agentes de um estado laico” (PG 26), o que suscita outro questionamento quanto ao desafio de alargar a noção e efetividade do direito à educação, sem recorrer à ideia de *direito à diferença*, implícita na política identitária.

Organizar ações pedagógicas em torno de como reagir contra os poderes exercidos sobre as pessoas nas escolas é algo que demandaria a sistemática reavaliação dos nossos interesses e de como nos movimentamos nesse paradoxo de inclusão que atinge a todos, indiscriminadamente.

### 3.3 Respeito/tolerância, políticas públicas e in/exclusão

PG 1: O respeito às diferenças é de sua importância para o desenvolvimento das comunidades. Respeitar é um ato de amor; [...] onde todos tem o direito de aprender, torna-se cidadãos e, além de tudo ser respeitado.

PG 2: [...] onde o educador trabalhe a importância de proporcionar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com os outros.

PG 4: Houve mudanças à respeito dessas lutas quanto a igualdade de gênero, étnico-racial e também respeito à diversidade.

PG 5: [...] para oportunizar aos nossos alunos e a comunidade escolar o conhecimento respeitando as diversidades encontradas no meio social, familiar e escolar, mundos estes onde a convivência gera conflitos; trabalhando o respeito diante das mudanças e diversidades que encontramos.

PG 7: [...] pois de um lado temos que respeitar as diferenças e de outro lado temos as cobranças; [...] onde a construção da cidadania deve ser fundamental.

PG 8: Dentro da sala de aula são inúmeros os casos de desigualdades, de discriminações, onde o desrespeito, a violência são personagens constantes na vida das crianças e de suas famílias.

PG 9: Preparando-os para que possam conviver harmoniosamente, sem

preconceitos para com os outros, criando assim um ambiente de respeito mútuo.

PG 10: É preciso, além de tolerância, respeito incondicional aos direitos humanos.

PG 11: [...] possamos exercer plena cidadania sabendo respeitar, e tendo consciência dos direitos e deveres de todos.

PG 12: [...] responsável em transmitir valores, na construção social do cidadão; [...] assumindo uma postura mais tolerante, para o desenvolvimento de uma sociedade efetivamente democrática.

PG 13: [...] cotidiano escolar impõem aos/as professores/as uma aproximação com temáticas diversas que se relacionam com promoção da igualdade, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, identidade de gênero e de orientação sexual.

PG 14: [...] favorecendo condições para sua emancipação e afirmação cidadã. O respeito à vida humana é uma atitude essencial para o convívio em sociedade, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial.

PG 15: [...] desde o século XX as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. No entanto, o predomínio de atitudes discriminatórias, ainda é uma realidade persistente; O respeito à vida humana é uma atitude essencial para o convívio em sociedade, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial.

PG 16: [...] trabalho onde as diferenças sejam respeitadas por todos, professores, alunos e comunidade em geral.

PG 17: [...] dificuldade em estabelecer o equilíbrio no âmbito escolar quando existe a heterogeneidade e esta não é respeitada. O imperativo heterossexual que prevalece na sociedade não condiz com o discurso de mudança de pensamento e respeito à diversidade de que tanto se fala; forma de evitar a intolerância que tanto perdura no meio social.

PG 18: [...] já que vemos a todos momentos, rótulos, preconceitos, intolerância em relação à escolha de cada indivíduo; [...] mudar hábitos tão preconceituosos e pouco humano.

PG 19: [...] pois atendemos alunos de diferentes religiões, diferentes opções sexuais e antes que eles sobreponham essas diferenças há a necessidade que todos compreendam que por si só já somos diferentes e que estas outras questões são opções que realizamos no decorrer de nossas vidas e que devem ser respeitadas.

PG 20: [...] sabendo respeitar; A tolerância, o respeito mutuo, a solidariedade são questões que devem não apenas para serem ensinadas na escola, mas aprendidas e vivenciadas.

PG 21: [...] proporcionando assim o respeito.

PG 22: Diariamente percebemos a falta de respeito a diversidade dentro e fora dos portões da escola. O tema proposto do curso Gênero e diversidade vêm ao encontro dessa problemática constante, onde, devemos acabar com

a descriminalização de gênero, ético-racial, respeitar a opção sexual de cada pessoa e dar fim a violência homofóbica que acontece todos os dias nesse mundo Globalizado; [...] sempre respeitando a todos para que haja transformação na sociedade.

PG 23: [...] por ter que necessitar de leis para o respeito entre iguais que gostam de iguais, por precisar de força legal para se fazer entender que a questão sexual é individual de cada ser e este merece respeito quanto a isto.

PG 25: [...] porém nem sempre todos aceitam as diferenças um do outro, e primeiramente cabe ao professor resolver.

LT 1: [...] a questão que envolve a diversidade sexual ainda tramita sob um abismo entre a relação pedagógica e dogmática do próprio profissional.

LT 2: Apesar das mídias trabalharem essas questões, ainda temos adolescentes ou até mesmo jovens que não aceitam essa situação apresentada pelo seu ou sua colega, porque esse preconceito já faz parte de sua casa.

LT 3: Em sala de aula vivenciamos muitas coisas e conhecemos pessoas com hábitos diferentes dos nossos e isso constrói uma pluralidade cultural que nos cerca diariamente. As diferenças fazem parte da nossa vida e são elas que constroem o respeito que devemos ter uns pelos outros. Diante de diferentes realidades aperfeiçoamos a nossa maneira de ser, a construção do caráter de cada um através da tolerância e da aceitação que precisa existir entre os seres humanos; Assim, no trabalho em sala de aula, podemos enriquecer nossa maneira de ensinar, aprendendo com tanta diversidade que nos rodeia. As diferenças estão presentes em todo momento e temos que respeitá-las, pois só deste jeito saberemos nos respeitar.

LT 4: Tenho olhos e pele claros, meus pais são afrodescendentes onde uma miscigenação total na família nos fez acreditar que é preciso realmente respeitar o ser humano na sua maneira de ser e de pensar; Isto me faz pensar que não somos pior ou melhor que os outros, que precisamos nos respeitar uns aos outros, tanto na cor da pele, opção sexual ou religiosa, etc, enfim somos todos irmãos; Motivações não faltam, principalmente no momento pelo qual passa o Brasil diante de tantas manifestações, sejam elas de caráter política ou social e nelas as questões de gêneros e diversidades.

LT 5: Esses alunos têm os mesmos direitos de respeito que os demais; Portanto, o curso irá me ajudar a lidar com os alunos que não têm uma postura de respeito as diferenças sociais e assim podemos batalhar por uma sociedade mais justa e sem preconceitos.

LT 7: Acredito que uma educação voltada para o respeito à diversidade e para o bom entendimento das multiculturas não significa apenas reconhecer as diferenças, mas sim refletir sobre as diferentes relações e os direitos de todos/as e propor soluções para que estes preconceitos sejam eliminados e que assim o aprendizado e a socialização pacífica e harmoniosa possa ocorrer de forma satisfatória; Sabemos que o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando o enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação que ocorrem e que levam à constituição de uma cultura dos direitos humanos.

LT 8: Espero aprender ainda mais sobre gêneros e contribuir para uma

sociedade mais tolerante e humana. LT 9: Esse contexto precisa ser compreendido e respeitado. LT 10: Cabe a nós, buscar informações e repassa-las, pois aprender nunca é demais, e respeitar o ser humano em sua essência, seja ela qual ela for, nunca será demais.

LT 11: Em muitas situações os alunos(as), professores(as), funcionários(as), direção e equipe pedagógica não conseguem conviver e respeitar as diversidades que permeiam o ambiente da escola e não sabem como fazer a mediação e reflexão crítica dessas relações que foram construídas socialmente; Acredito que o aprofundamento teórico e prático através da especialização irá contribuir na minha docência e nas reflexões com a comunidade escolar para que juntos possamos construir uma escola e uma sociedade, mais humana, igualitária, solidária e respeitosa.

LT 13: A escola é o local por excelência para o exercício da cidadania. Para isso é necessário incentivo à conscientização, à democracia e ao respeito. Além disso, é imperativo que os profissionais que atuam nas instituições educacionais tenham um preparo para trabalhar com a diversidade existente nesses locais, sempre tendo claro que o respeito é um dos melhores aliados neste processo.

LT 14: [...] e principalmente para a construção de uma comunidade tolerante.

LT 15: Como professora que estuda esses temas, buscamos desenvolver práticas que prestigiem reflexões acerca da diversidade que forma a sociedade, estabelecendo reflexões interdisciplinares objetivando práticas coletivas de promoção da igualdade e do respeito no ambiente escolar.

LT 17: Pois o preconceito, além de gerar violência e desrespeito à dignidade humana, na escola, em especial, dificulta a aprendizagem, conduz à evasão e ao abandono escolar. Tornando-se assim um problema cujo enfrentamento não pode ser mais adiado.

LT 18: Oportunizamos muitas atividades aos alunos e eles observam a importância do respeito e a valorização da diversidade, no entanto eles percebem, que a escola é o lugar que se faz amigos, e que não se trata só de salas, horários... mas que a escola e os demais espaços que frequentamos na sociedade é o lugar de conhecer e valorizar as pessoas, e que a escola será cada vez melhor, se cada um aprender a respeitar e conviver com as pessoas.

CB 2: Pessoas estas que saibam compreender que tais diferenças devam ser respeitadas e promovidas, inclusive para promover a inclusão social e política; A ideia penso eu, é dar noções de respeito e valorização dessa diversidade, entendendo que há uma grande complexidade nessas relações e suas formas de confronto.

CB 3: O respeito à vida humana é uma atitude essencial para o convívio em sociedade, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial.

EF 1: Na questão da diversidade, nota-se ainda – infelizmente - um preconceito arraigado decorrente ainda da nossa sociedade excludente e machista, sendo a sociabilização nas aulas de Educação Física um poderoso instrumento de aproximação de grupos de alunos e conscientização do respeito ao próximo.

Encerrando a análise, nessa última seção a discussão se organiza em torno da recorrente lógica do respeito e da tolerância como meio educacional primordial, talvez único, para alcançar a desejada “paz social”, proposto pelas políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, em suas redes discursivas, acionadas nos textos elaborados, nesse contexto, por docentes. Tal lógica advém da concepção de que é caráter intrínseco da “humanidade” a atitude respeitosa entre as pessoas.

No entanto, a própria noção de humanidade deriva do processo de identificação e diferenciação que, a partir das relações de poder vigentes, organiza zonas limitadas de humanidade, diferenciando identidades centrais e outras periféricas e, assim, agem excluindo e cerceando a leitura dessas pessoas para que não se encaixem dentro dos limites normativos estabelecidos pelo processo de diferenciação. Sendo assim, são analisadas as discursividades constantes que, no campo entrecruzado da militância e do Estado, recorreram à premissa da fraternidade e generosidade como elementos fundamentais na promoção de políticas públicas para o gênero e para a sexualidade, culminando, ao mesmo tempo, na dinâmica da in/exclusão. Veja, por exemplo, o excerto que se segue:

[...] é imperativo que os profissionais que atuam nas instituições educacionais tenham um preparo para trabalhar com a diversidade existente nesses locais, sempre tendo claro que o respeito é um dos melhores aliados nesse processo. (LT 17).

Explicitamente, com a leitura dos excertos a consideração aqui retomada é quase unânime. Diante disso, com base em identidades normativas e diferenças estabelecidas na sociedade/cultura, os discursos remontados nos excertos trazem o entendimento de que as alunas “idênticas” respeitem e tolerem as “diversas”. Superficialmente, tal lógica passa como pura positividade quando o assunto é “gênero e sexualidade na escola”. Nesse horizonte, ao introduzir um de seus textos Tomaz Tadeu da Silva diz:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que

coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. (SILVA, 2014, p. 73).

Dado esse alerta panorâmico sobre o multiculturalismo e seus desdobramentos problemáticos para com o campo educacional, é preciso reconsiderar os processos de identificação e de diferenciação. O processo de identificação ou classificação como o autor aponta, só ocorre a partir da diferenciação, ou seja, não existe identidade comum, sem o estabelecimento anterior de uma identidade diferente. Logo, só se “é” heterossexual se você não “é” homossexual. Assim, não é que exista algo concreto fixo e comum que constitua, naturalmente, a identidade heteronormativa, nem a identidade gay. Essas apenas serão nomeadas em relação ao campo de significação específico que lhe atribuí uma história, por meio de certas características/signos definidos pela linguagem e não pela suposta natureza homossexual e heterossexual, por exemplo. “A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido.” (SILVA, 2014, p. 78).

Por outro lado, os excertos trazem discursos nos quais aparece a expectativa por uma explicação, em que se pergunta pelo que “é” uma identidade “diversa” ou “diferente”. Segundo essa mesma apreensão, na medida em que partindo de uma base igualitária as políticas públicas buscam valorizar diferenças em troca de alcançar a igualdade de tratamento entre as discentes. Vejamos os próximos excertos:

[...] mudar hábitos tão preconceituosos e pouco humano. (PG 18); A tolerância, o respeito mutuo, a solidariedade são questões que devem não apenas para ser ensinadas na escola, mas aprendidas e vivenciadas. (PG 20); As diferenças fazem parte da nossa vida e são elas que constroem o respeito. (LT 3); [...] somos todos irmãos. (LT 4);

[...] desde o século XX as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. No entanto, o predomínio de atitudes discriminatórias, ainda é uma realidade persistente. (PG 15).

A relação problemática e paradoxal da inclusão escolar da diversidade, analisada anteriormente, efetiva-se também nas redes discursivas que compõe tais enunciados. Parte-se dessa diferenciação/identificação limitadora e excludente para, em seguida, solicitar atitudes respeitosas, a fim de garantir que a diferença seja

notada, valorizada e tratada não mais como motivo para desigualdade e violências, tornando-se, enfim, motivo político para combater desigualdades históricas. No entanto, perpetua-se o problema que se pretendia erradicar, quando também discrimina quem respeita e quem é respeitado, mantendo a superioridade do primeiro grupo em relação ao segundo, fundamentada pela política identitária representativa, fundamentalmente normativa.

[...] no âmbito da aliança entre Estado e movimentos sociais produzem-se novas retóricas conciliatórias em relação à diversidade sexual. As narrativas do respeito e da tolerância em relação à diferença ocupam campos sociais e políticos sem que hajam interrogações fundamentais sobre a produção da alteridade e das dicotomias baseadas nos corpos, desejos e práticas sexuais e sociais. Se, por um lado, a governamentalização representa enormes ganhos sociais por parte da população LGBT, por outro lado a perda é política, no sentido de que se perde a capacidade de análise e denúncia crítica dos campos e relações de força que produzem a norma e as separações entre normalidade e anormalidade. Com efeito, já é perceptível o risco da contínua reprodução de gays e lésbicas bem comportadas/os, além de travestis e transexuais incluídos/as nas descrições e protocolos médico-cirúrgicos. A normalização da população LGBT engendrada pela produção das identidades específicas vai se manifestar tanto nas práticas do Estado, como também no interior dos próprios movimentos sociais, que por vezes acaba reivindicando um lugar no interior do campo da norma da heterossexualidade. (CÉSAR; SIERRA, 2015, p. 231).

Além disso, o discurso que visa à harmonização social – via lógica do respeito e tolerância –, proposto pelo Estado, opera individualizações ao tratar a diferença como uma questão de opção, por exemplo, quando é assim acionado:

[...] pois atendemos alunos de diferentes religiões, diferentes opções sexuais e antes que eles sobreponham essas diferenças há a necessidade que todos compreendam que por si só já somos diferentes e que estas outras questões são opções que realizamos no decorrer de nossas vidas e que devem ser respeitadas. (PG 19).

Tal individualização se faz necessária para que as práticas de governo possam ocorrer, a problemática levantada se dirige ao sujeito que, nessa perspectiva derivada do Estado, faria uma escolha considerada “distinta”, devendo essa ser respeitada. Aí se coloca a dinâmica da in/exclusão, em que esse sujeito individualizado e identificado como “diverso” pode fazer parte de determinado grupo, mas apenas se ele se conformar com o fato de que “é diferente” por escolha própria. Só então poderá ser respeitado/tolerado e in/excluído. Entretanto, essa

individualização ocorre com vistas à totalidade do corpo populacional, pois

Nesse cenário neoliberal, ameaçado pela própria criação, ou seja, pelo individualismo exacerbado, pensar a inclusão é um desafio que necessita ser assumido pelo Estado na parceria com o mercado. Ambos e juntos criam formas de condução de cada indivíduo de modo a criar uma inter-relação de dependência financeira. Queremos dizer que todos, de algum modo, ao se tornarem empresários de si mesmos, assumem o risco de gerenciar a sua própria vida e a vida daqueles que integram a sua rede de relações. Todos devem participar ativamente de gradientes de produtividade, ou seja, todos devem ser capazes de se manter incluídos, mesmo que com a tolerância dos pares. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 40).

A hierarquização entre quem deve ser respeitosa/tolerante e quem deve ser respeitada/tolerada, a partir desse contexto político neoliberal, é manifestada em discursividades reconduzidas nos seguintes trechos: “Esses alunos têm os mesmos direitos de respeito que os demais” (LT 5). Nesse caso, os demais, são aqueles considerados normais e, portanto, superiores. Esses não necessitam da boa vontade e do respeito alheio para transitar na sociedade e para acessar seus direitos, conforme dispõe as políticas públicas de inclusão. De fato, isso se efetiva no cotidiano escolar, quando um grupo de pessoas é mantido “na frente” das que representam a diversidade sexual e de gênero, justamente, por terem passado por um processo linguístico de diferenciação e de identificação enquanto anormais.

Fazer a crítica torna-se agora uma atividade que comporta diversas tarefas contíguas e complementares, pois diz respeito à denúncia e ao combate das práticas de exclusão social, mas também requer a denúncia e recusa das práticas de inclusão social domesticada e normalizadora das condutas dos indivíduos, difundidas seja por políticas estatais, seja por padrões comportamentais inspirados em preceitos de veridicção promovidos pelo mercado neoliberal de competição. Ademais, fazer a crítica também implica o exercício contínuo de um repensar e redefinir nossas formas de convivência e de relação conosco, com os outros e com o mundo. (DUARTE; CÉSAR, 2014, p. 2014).

Se as relações de poder – que significam e constituem o mundo que conhecemos – estão pautadas pela heteronormatividade e pelo machismo, elas se dão na direção contrária da “harmonização social”.

Evidentemente, sendo esse um processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer é passível de transformações. Ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas, e parece notório que esses processos de subversão e

desafio da norma vêm se tornando, contemporaneamente, cada vez mais visíveis. (LOURO, 2009, p. 92).

Manter uma atitude desconfiada é preciso, a fim de não remontar operações discriminatórias e excludentes, mesmo dentro dos processos inclusivos. Instalar e conduzir políticas públicas de gênero e sexualidade sem se colocar a questionar a própria constituição das identidades tidas como diferentes, apenas promove hierarquia e exclusão, justamente os mesmos motivos pelos quais essas políticas se efetivaram. No entanto, em seu desenrolar passam a sustentar e criar desigualdades muito similares as que se queria erradicar ao efetivar tais políticas na prática educativa, devido, também, as relações de poder na contemporaneidade. Eis o paradoxo que temos em mãos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões contemporâneas sobre a “diversidade sexual e de gênero” na escola, partindo das discursividades reconduzidas por docentes, no contexto do GDE, foram o foco desse estudo, que destaca as concepções de gênero e sexualidade expressas nessas redes discursivas em específico, questionando, assim, quais são os efeitos de produzir políticas públicas educacionais fundamentadas pela política identitária dos nossos dias. As práticas discursivas analisadas indicaram enunciações correntes, em planos amplos de significação, próprios dos dias atuais, como por exemplo, as biopolíticas que produzem a relação paradoxal da inclusão da “diversidade”.

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade incluyente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade incluyente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e para cambiar posições. (LOPES; FABRIS, 2013a, p. 105).

Em vista disso, nessa dissertação tratei dos (des)caminhos que incidem sobre a “formação” docente em “gênero e diversidade sexual” no Brasil. Desse modo, ao considerar “[...] a importância das mudanças ocorridas a partir de 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000” (VIANNA, 2015, p. 795), nota-se a inserção cada vez mais latente das reivindicações dos movimentos sociais dentro da agenda política do Estado brasileiro, até pouco tempo envolvido com a proposição de políticas públicas de inclusão social e diminuição das discriminações entre sua população.

A participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos nas várias conferências mundiais, ao longo de 1990, guardaram estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socio-culturais, direcionado ao cumprimento de metas de universalização do acesso e elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos e formação docente, entre outras. (VIANNA, 2015, p. 796).

Nesse horizonte, a noção de universalização da educação formal como meta

para promover a equidade do ensino público brasileiro, supostamente, poderia garantir o combate e minimização das desigualdades sociais agindo em favor da abertura à diversidade cultural. É nesse contexto que as “questões”<sup>30</sup> em torno do gênero e da diversidade sexual se inserem. Mas como ficam as coisas a partir de agora?

Como vimos, a consolidação dessas discussões, que criam e colocam em prática políticas públicas visando incluir no espaço escolar a diversidade sexual e de gênero, passa a acontecer em larga escala desde 2003 – no primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva, até 2016 – durante o processo de impedimento do segundo mandato de Dilma Rouseff, a partir da parceria dos movimentos sociais LGBT e o Estado, conforme nos diz Sierra (2013). Entretanto, hoje, como um novo governo, o cenário é completamente distinto e, talvez, requer de nós novas formas de análise para pensarmos os processos que estão ocorrendo agora. Inclusive o que se compreendia como espaço de promoção de políticas públicas específicas para mulheres foi imediatamente cerceado. “O avanço na implementação de tais políticas públicas encontra hoje forte oposição política de parlamentares que orientam seus mandatos por preceitos de fé religiosa.” (LIONÇO; TAVIRA; BAERÉ; PORTELA, 2016, n.p.).

Com a formação docente não é diferente, os recursos que até pouco tempo estavam disponíveis para a efetivação de atividades formativas no âmbito do combate às violências sexistas, racistas, machistas e LGBTfóbicas vão sendo extintos, ao passo que Ministérios são fechados<sup>31</sup> e as Secretarias responsáveis por tais iniciativas são remanejadas ou passam pela troca forçada de pessoal, como foi o caso da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, tendo sido exoneradas 23 pessoas que trabalhavam como assessoras técnicas dessa secretaria no dia 1º de junho de 2016<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Aqui é preciso considerar que o trabalho com o termo gênero pode tanto ser de ordem filosófica e epistemológica como no decorrer desse estudo, quanto pode apenas indicar o binário macho/fêmea.

<sup>31</sup> A estrutura organizacional da Presidência da República, bem como os Ministérios que compõe o governo federal, foi amplamente reconfigurada pelo atual governo, que logo no dia 12 de maio de 2016 – ainda na condição de interino – tornou oficial a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, chegando a suspender pelo período de 90 dias as ações em torno dos Direitos Humanos a partir de 10 de junho 2016. Para mais informações acesse: <http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria>; <http://alertasocial.com.br/1606-temer-paralisa-direitos-humanos-por-90-dias/>

<sup>32</sup> Mais informações em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/06/ministro-mendonca>

Em contrapartida aos dois governos anteriores em que víamos de forma mais sistemática uma relação que possibilitou, mesmo que na dinâmica da in/exclusão, determinados avanços, o que se segue agora precisará de trabalhos futuros para sua avaliação e problematização já que, vemos agora, uma movimentação que limita compromissos anteriores, quando ignora necessidades específicas de uma população e busca-se de diversas maneiras conter e normalizar a compreensão/vivência de humanidade, de família e de escola, ou seja, todas essas estratégias limitadoras do pensamento.

Contudo, a realidade escapa, não existem normas que comportem todas as experiências de vida, de gênero e de sexualidade. O Estado é responsável por toda a extensão dessa realidade não normativa e age sobre ela, principalmente, quando se isenta em reverter casos graves de violência cometidas contra determinadas parcelas da população. Segundo Vianna (2015):

Apesar de certa porosidade do governo Lula aos movimentos de mulheres e LGBT – especialmente quando se trata de introduzir demandas sobre diversidade sexual na educação –, as relações de poder que determinam os parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade ainda limitam as possibilidades de consolidar conceitos como gênero e diversidade sexual enquanto definidores de políticas públicas para a educação e de, assim, desestabilizar a heteronormatividade e, sobretudo, a homofobia. (p. 801).

Feitos esses apontamentos acerca dos avanços e retrocessos mais recentes no que tange à promoção de políticas públicas educacionais envolvendo gênero, “diversidade sexual” e as questões étnico-raciais, abre-se a possibilidade de atualizar essa discussão, que anteriormente contava apenas com um cenário de um “avanço” ininterrupto, questionado pelas análises realizadas nesse estudo.

Atualmente, temos um quadro grave de retomada de valores morais, conservadores e, muitas vezes, de ordem fundamentalista e religiosa, dirigindo seus ataques às propostas de ensino que pautam a “diversidade” de gênero e sexualidade<sup>33</sup>. Nesse sentido, é importante rever nossas estratégias para resistir.

---

filho-exonera-31-assessores-e-esvazia-forum-nacional-de-educacao-2795.html

<sup>33</sup> Isso corresponde a qualquer tipo de transgressão que abale o encadeamento sexo-gênero-desejo e todos os seus requisitos de inteligibilidade normativa, como no exemplo do professor afastado por usar saia em protesto que denuncia a violência contra a mulher, proveniente da heteronormatividade e do machismo. Para saber mais acesse: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/03/1753337-campinas-afasta-professor-que-usou-saia-em-ato-sobre-a-questao-do-genero.shtml>

Foucault pensará a resistência não apenas como um enfrentamento de forças contrapostas, visando promover curtos-circuitos nas relações hegemônicas estabelecidas, mas também, e sobretudo, como prática crítica de transformação do modo de existir, destinada a nos liberar das identidades sociais e sexuais impostas pelos dispositivos contemporâneos de normalização, controle e condução das condutas. (DUARTE; CÉSAR, 2014, p. 406).

Vivemos uma época em que esse exercício de poder não se dá mais, principalmente, por meio do adestramento dos corpos – em sua individualidade, mas também, a partir da regulação dos corpos e suas práticas – em sua totalidade populacional.

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. (FOUCAULT, 2015, p. 149-150).

Diante disso, a proposição de espaços de “formação” docente vinculados ao Estado que colaborem com esse conjunto de biopolíticas, por conta de seu enraizamento na luta por direitos que demandam um essencialismo estratégico, frente às identidades que se quer representar para, conseqüentemente, garantir seus direitos, acaba por forjar situações de captura das subjetividades e operar no sentido de um governo das vidas. Assim, a termo diversidade torna-se uma espécie de blefe político, pois quando a diferença, em sua capacidade incontornável de se multiplicar, questiona os critérios de inteligibilidade que forjam o gênero e a sexualidade de maneira heteronormativa, as redes discursivas que permeiam as políticas públicas de inclusão da diversidade, não dão conta de subverter os processos de exclusão, pelo contrário, acabam conduzindo à in/exclusão.

Num contexto identitário e normalizador, indivíduos e experiências de corpo e de gênero inclassificáveis e ininteligíveis permanecem por definição sob vigilância, sendo incluídos nesse paradigma jurídico-disciplinar ao preço de sua pacificação normalizada; ou, então são excluídos do jogo político e social. (DUARTE; CÉSAR, 2014, p. 411).

Com uma atitude micropolítica e coletiva, muitas são as formas recentes de produzir pelo corpo e pela amizade ruídos nesse jogo como, por exemplo, as manifestações e ocupações feitas pelas estudantes secundaristas<sup>34</sup>, questionando o Estado sobre a precariedade do ensino, da infraestrutura, da alimentação. Nas escolas públicas, se criam formas outras de resistir a essas condições, bem como novas linguagens corporais, visuais e estéticas de luta na contemporaneidade, embalando a resistência ao fazer questão de introduzir o debate sobre as discriminações raciais, de gênero e de sexualidade.

Diante disso, essa dissertação abre caminhos para novas possibilidades de pesquisas que se dediquem a pensar a relação entre inclusão escolar, gênero, sexualidade e diferença, a partir da formação docente. Aqui tal relação foi analisada, de forma bem localizada, com base em textos produzidos pelas docentes antes de completarem o processo formativo em questão. Seria muito pertinente também pensá-la, daqui em diante, a partir de momentos posteriores ao GDE.

---

<sup>34</sup> As ocupações tiveram início no mês de novembro de 2015, em São Paulo, como consta na seguinte reportagem: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/05/movimento-que-inspirou-alunos-da-capital-comecou-em-sao-paulo-5800918.html>  
Outras informações e registros fotográficos desse contexto: <http://outraspalavras.net/brasil/pelbartudo-o-que-muda-com-os-secundaristas/>; <http://vaidape.com.br/2016/05/confira-fotos-do-segundo-dia-da-ocupacao-alesp/>

## REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-459, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 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 Editora, 2015. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10.ed. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 219-241.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 35, p. 37-51, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SETTI, Nádia. Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas. **Labrys, Estudos feministas**, s/v, n. 22, 2012. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20rita.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SIERRA, Jamil Cabral. Gênero, Sexualidade e Educação: a Crítica feminista e a Teoria Queer. In: HAGEMeyer, Regina Cely C.; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo A. (Orgs.). Curitiba: W&A Editores, 2016. p. 205-2016.

\_\_\_\_\_. Políticas *queer* e educação. In: GUEVARA, María de los Ángeles Arias; MARTINS, Ana Paula Vosne. (Orgs.). **Políticas de Gênero na América Latina**: aproximações, diálogos e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 227-237.

COSTA, Marisa Vorraber: Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.

DELEUZE; Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1585-1599, 2015.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Michel Foucault e as lutas políticas do presente: para além do sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 401-414, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de *trabalhar com* Foucault. In: In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 3.ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. 2.ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_. **Os anormais**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 24.ed. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42.ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber**. V. 1 2.ed. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_. **O belo perigo**. 1. ed. Trad. de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HALPERIN, David. **San Foucault**. Para una hagiografía gay. Buenos Aires: El cuenco de Plata, 2007.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-43, 2004.

\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 129-156.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 5.ed. Trad. de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

LIONÇO, Tatiana; TAVIRA, Larissa Vasques; BAERÉ, Felipe de; PORTELA, Raquel de Souza. Escuta diversa: análise da implementação de um serviço de acolhimento e de articulação de rede de proteção para a comunidade LGBT da UnB. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE, 4., ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNERO, 2., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2016. n.p.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. "É uma menina!": a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-127.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. O GEPI e como nos tornamos quem somos. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. p. 15-24.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p 85-93.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004.

\_\_\_\_\_. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-61.

MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ALVARENGA, Luiz Fernando. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, 2014.

NOGUEIRA, Juslaine de Fátima Abreu. Anormalidade em suspeita – ou quando a diferença joga no labirinto. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (Orgs.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 171-182.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao)>. Acesso em: 27 mai. 2016.

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, s/v, n.1, p. 89-98, 1998.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Corpos e subjetividades trans na escola e nos movimentos sociais: a reivindicação das tentativas de captura por meio das normativas oficiais**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n. 2, p. 71-99, 1995.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT**. Tese de doutorado.

Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação. 2013.

\_\_\_\_. Memórias do sexo – a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual e educação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 259-281.

SILVA, Cíntia Vieira da; KASPER, Kátia Maria. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 711-728, 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

\_\_\_\_. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002.

\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 61-81.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, M., ORLANDI, L. B. L., VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I:**

novos olhares na pesquisa em educação. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada linguística. In: BIZARRO, Rosa (Org.). **Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais**. Porto: Areal, 2007. p. 19-35.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.