

PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO BRASIL

Ileana Wenetz.

CEFD/UFES.Vitória/Brasil.

ilewenetz@gmail.com

Priscila Gomes Dornelles.

UFRB.Amargosa/Brasil.

prisciladornelles@gmail.com

Resumo: Em diálogo com os Estudos Feministas em uma perspectiva pós-estruturalista, apresentamos um ensaio de problematização de como as categorias gênero e diversidade são acionadas conceitual e metodologicamente para compor a agenda política do Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Para isso, analisamos cinco documentos norteadores do GDE (SPM/CEPESC 2007, 2009, 2010 e 2011), entre os anos 2006 e 2011. Em nossa análise, investimos em problematizar como o gênero e a diversidade acionados pelo GDE são produtos e produtores de caminhos epistemológicos e políticos que funcionam para certa ordenação e governamento na contemporaneidade a expensas da produção de corpos (in)viáveis pelas políticas públicas. Assim, problematizamos as ininteligibilidades de uma educação em gênero e diversidade proposta por esta política - como a diversidade sexual e a diversidade cultural, bem como o sexo e o binarismo de gênero - e, com isso, tensionamos seus limites e potencialidades como agenda de Estado.

Palavras-chaves: Gênero; Diversidade; Projeto Gênero e Diversidade na Escola.

1 INTRODUÇÃO

Este texto desdobra-se de uma pesquisa ‘guarda-chuva’¹ intitulada *Políticas públicas de inclusão social e transversalidade de gênero: ênfases, tensões e desafios atuais*², a qual se posiciona no arcabouço das problematizações acerca das relações entre gênero e políticas públicas de inclusão social no Brasil. Esta pesquisa maior multifocal e interinstitucional³ analisou a transversalização do gênero em programas e políticas governamentais aliadas pela: a) proposição de promoção da inclusão social; b) gênero como categoria teórica e política importante para contemplar este fim. Esta pesquisa problematizou duas questões centrais: 1. Como – do ponto de vista das ênfases, tensões e desafios – a proposição governamental da transversalidade de gênero tem sido apresentada e proposta nos textos programáticos das políticas de inclusão social que temos analisado?; 2. Quais têm sido as ênfases, tensões e desafios apontados por outros estudos que têm discutido e analisado essa proposição de transversalidade de gênero em políticas públicas no Brasil e fora dele) na confluência das áreas da educação e da saúde, e como têm se posicionado diante de tais questões?

Dado este panorama geral, este artigo se desdobra das análises realizadas em um dos subprojetos vinculados a pesquisa marticial citada acima. Apresenta como especificidade e objetivo problematizar como as categorias gênero e diversidade são acionadas em um plano conceitual, metodológico e político compondo e constituindo as proposições públicas do Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE). De modo importante e como estratégia analítica,

1 Utilizaremos o recurso das aspas simples para destacar aquelas palavras que, intencionalmente, implicam em desacordo com o sentido tradicional de sua utilização. O uso das aspas duplas será realizado em citações apresentadas no corpo do texto.

2 Financiamento via Edital Universal/CNPq para o período de 2014 a 2018.

3 A equipe é constituída por um coletivo de pesquisadoras de universidades de diferentes regiões brasileiras coordenada pela profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) agrega pesquisadoras de cinco instituições universitárias brasileiras localizadas em diferentes regiões do país, tais como, na região Sul, a UFRGS e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI); na região sudeste, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e na região nordeste, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A equipe de pesquisadoras é composta por pós-doutorandas, doutoras e mestrandas de dois programas de pós-graduação.

ênfatiza os limites e as potencialidades desta trama gênero-diversidade enquanto agenda de Estado. Assim, realizamos a análise de cinco documentos sistematizadores desta política produzida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Para dar conta deste propósito, a seguir, apresentamos uma breve descrição do GDE, dos documentos analisados e dos critérios de seleção deste material. Em seguida, discutimos como gênero e diversidade são acionados e compõem caminhos epistêmico-políticos de proposição do GDE para as vidas e corpos (in)viáveis na contemporaneidade. Estas tramas de problematização conduzem o texto como modo de visibilizar nossas posições teóricas de ruptura com uma diversidade harmônica, multicultural e tolerante, bem como com um gênero binário, considerando o GDE enquanto política pública de transversalização de gênero.

2. O GDE E OS DOCUMENTOS SELECIONADOS

O GDE se constituiu como política de governo⁴ direcionado para operar com gênero, sexualidade e raça-etnia no campo da educação. Nesse sentido, a política indicava como prioridade

formar educadores/as das redes públicas de educação básica nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar (2011: 54).

4 O GDE foi instituído em 2006 no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esta política foi mantida durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff.

Assim, o GDE se caracterizou pela prioridade na formação continuada de professores/as seja através da oferta de cursos em nível de extensão e/ou de especialização.

A constituição do GDE desdobrou-se de uma articulação intersetorial, incluindo, a parceria entre diferentes instituições brasileiras e estrangeiras, como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)⁵, a Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC)⁶, o British Council (financiador)⁷ e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)⁸.

O GDE apresentou a sua primeira oferta na formação de professoras no formato curso de extensão entre os anos de 2006 e 2007. Esta ação foi realizada em seis municípios brasileiros, a saber, Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu. Após esta experiência inicial, a

5 Participa como auxiliar no processo educacional, disponibilizando recursos como a TV Escola, os objetos de aprendizagem (RIVED) e o ambiente colaborativo de aprendizagem e-Prinfo que foi utilizado para inclusão digital e atividades de Ensino a Distância. Em 2011, a secretaria foi renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão Educacional, (SECADI) destacando a transferência da Secretaria de Educação especial para essa secretaria com nova coordenação. Posteriormente, no governo Temer, em 2016 a secretaria foi extinta conforme pode ser conferido em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Desdobramentos dessa extinção serão destacados mais adiante.

6 No ano de 2005, em uma etapa anterior foi assinado Protocolo de Intenções entre a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o MEC— por intermédio da SECAD e da SEED, e o British Council, com o objetivo de implementar políticas educacionais para a igualdade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, por meio de ações de formação de educadoras/es.

7 O British Council é uma organização internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura, e dentre elas promover o direito humano e possibilita fortalecer e compartilhar experiências de políticas educacionais entre os países. No projeto foi responsável no subsídio mas também promovendo intercâmbio de experiências sobre políticas públicas educacionais nesta área.

8 O CLAM tem como objetivo produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos procurando uma diminuição das desigualdades de gênero e sexuais. O CLAM foi selecionado para realizar o processo de execução que coordenou a elaboração do material didático; selecionou via Internet os/as cursistas; selecionou e capacitou professores/as on-line; selecionou orientadores de temas e, em parceria com o Governo Federal, coordenou o desenvolvimento do curso até sua etapa final.

SECAD/MEC⁹ modifica e amplia os modos de realização do GDE construindo a sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC e em parceria com as instituições públicas de ensino superior do país, incluindo também cursos em nível de especialização. Segundo informações da SPM¹⁰, em 2006, na sua versão piloto, o GDE realizou a formação continuada de 865 professoras. Em 2008 e nos anos seguintes temos um aumento deste número em função da sua oferta conveniada às instituições superiores públicas. O relatório Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções (2017) aponta que “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (Carrara et al., 2017:15). Assim, o GDE constituiu-se em uma importante rede de formação de professorxs em diferentes níveis no âmbito do Ministério da Educação, multiplicando suas ações e atendendo às diversas cidades e regiões brasileiras.

Diante dos diferentes materiais produzidos neste período de realização do GDE para nortear a política. Deste modo, para analisar este material produzimos um percurso metodológico documental (Flick, 2009) e consideramos as contribuições de Costa (et. al, 2013) sobre as várias fases de uma política, desde o processo de elaboração (percepção e elaboração do problema), formulação (como o problema será solucionado) até as etapas de implementação e avaliação.

Isso repercutiu na leitura completa de muitos documentos e materiais, como primeiro movimento metodológico, com o objetivo de categorizá-los nesta trama de fases de uma política, bem como de compreender suas contribuições para atender aos objetivos desta pesquisa. Após este movimento, selecionamos quatro documentos do GDE para análise, os quais foram definidos a partir de critérios como: a) documentos iniciais norteadores da política; b) documentos que apresentassem um quadro de registro e avaliação da experiência do projeto. Estes critérios permitiram a seleção de documentos

9 Atualizar a sigla em nota de rodapé. Antes era SECAD agora é o que?

10 Disponível em <http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria/subsecretaria-de-articulacao-institucional-e-acoes-tematicas/coordenacao-geral-de-programas-e-acoes-de-educacao/genero-e-diversidade-na-escola/curso-genero-e-diversidade-na-escola-gde>

que apontam para diferentes fases da política, compondo um escopo que versa sobre o processo de implementação, bem como sobre os primeiros movimentos de avaliação da política construída pelos atores/sujeitos da proposta.

O primeiro documento analisado é apresentado como *Curso de Gênero e Diversidade na Escola (projeto resumido do curso)*, publicado em 2006, e se constitui como registro do projeto piloto do curso. O segundo documento intitulado *Caderno SECAD 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007)* é parte de uma série de cadernos que documentam as políticas públicas da SECAD/MEC postas em ação tendo como marco temporal inicial o ano de 2004, dentre as quais está o GDE. O terceiro documento analisado é a publicação *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais (2007)*, o qual foi selecionado visto que se constituiu como uma primeira tentativa de sistematização da experiência, explicando a sua implementação e apresentando as primeiras avaliações de professores/as, alunos/as e tutores/as. O quarto documento¹¹, *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – livro de conteúdos (versão 2009)*. E, finalmente, o quinto documento intitulado *Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões de uma política pública inovadora (2011)*.

Como procedimento de análise do material empírico selecionado, operamos com a análise cultural. Neste campo conceitual-operativo, o conceito de cultura é acionado como um campo de constantes lutas, ações, contestações, aceitação e resistências, nos quais os sujeitos conformam-se em grupos diferentes (MEYER, 1999). Hall (1997: 33) destaca que a cultura não significa apenas “partilhar significados”, mas também um campo de constantes lutas, negações e aceitação, isto é, contínuas disputas e relações de poder, nas quais a linguagem constitui um modo privilegiado pelo qual os significados são produzidos, negociados e trocados. Onde são produzidas formas de

¹¹ O caderno constitui o material didático e orientador para os/as professores/as (livro conteúdo).

significação e de classificação social produzindo posições sobre raça, etnia, nacionalidade, geração, classe e gênero, por exemplo.

Partindo dessa compreensão cabe problematizar como alguns enunciados sobre gênero e diversidade podem ser acionados para explicar as tramas epistemológico e políticas destes conceitos, bem como seus efeitos na trama cultural. Além disso, ao consideramos as políticas públicas e, especialmente, o GDE como parte dos mecanismos culturais educativos na contemporaneidade, em diálogo com uma noção larga de educação (Meyer, 2013), investimos em um movimento analítico desta política que nos permite “descrever elementos constitutivos da racionalidade que produz e sustenta tais políticas, e temos argumentado que nela se articulam, explicita e intensamente, problemas sociais contemporâneos” (Meyer, 2012:49). Deste modo, a análise cultural aqui empreendida investe na compreensão de como os conceitos de diversidade e gênero são postos de forma conceitual e operativa.

3. MODOS DE OPERAÇÃO COM DIVERSIDADE NO GDE

O “virar e mexer” do processo de análise do GDE a partir dos documentos selecionados da política nos colocou uma provocação sobre o papel estratégico da categoria diversidade em suas (des)articulações conceituais e políticas. Este principal movimento analítico nos permite discutir e problematizar como este conceito e seus usos (nas suas tramas de poder) compõem compromissos, tensões e limites para uma proposta de educação para a “diversidade”, bem como seus movimentos de estreitamento/alargamento políticos para uma agenda governamental comprometida com a transversalidade de gênero.

Nestes movimentos de organização/visibilização analítica, primeiramente, afirmamos que a expressão/palavra diversidade é citada com muita frequência nos documentos analisados. Esta constatação tem relação direta com a posição transversal que é atribuída à diversidade nos projetos e programas produzidos pela SECAD/MEC entre 2004 e 2007, incluindo aqui o GDE. Sobre isso, o caderno *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007a) orienta que “os temas abordados [na

política da SECAD/MEC] compreendem questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental” (Brasil, 2007a:5).

Em acordo com a proposta da SECAD/MEC, o GDE apresenta regularidade de enunciações do termo diversidade, as quais funcionam basicamente nas seguintes posições: a) pela sua localização na agenda de objetivos do GDE – como produto social da eficácia da política; b) pelo investimento conceitual e operativo com diversidade nos diferentes documentos e módulos do GDE – como ferramenta operativa e estratégica da política. Assim temos, por exemplo, no primeiro ponto, alguns exemplos como metas “políticas de formação de profissionais da educação para os direitos humanos, para a equidade de gênero e étnico-racial e para o respeito à diversidade de orientação sexual (BRASIL, 2007^a:11) ou “promover a articulação das políticas públicas de diversos setores [...] voltadas à promoção da educação para a igualdade de gênero e para o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero (Brasil,2007b,P.20).

No que se refere ao acionamento da diversidade como operação conceitual, como citado no item b), identificamos que o GDE constitui dois modos principais de operação com a diversidade: as concepções de diversidade cultural e de diversidade sexual. Ambas aparecem de modo principal nos documentos analisados e são posicionadas como mecanismos epistêmicos e políticos importantes para a promoção de uma *educação para a diversidade*. Nesta trama, as operações teóricas com estas diversidades (cultural e sexual) funcionam como engrenagem para a promoção de uma diversidade - produto da eficácia da política – e condição para a proposta de educação.

A composição e conformação da *diversidade cultural* é explicitada no módulo de conteúdos como “caráter arbitrário e coletivos de comportamentos e identidades sociais” (Brasil, 2011:41), bem como “a diversidade de valores, comportamentos e identidades segundo diferentes culturas” (ibidem:42-43). Além disso, importa mencionar que esta relação entre diversidade e cultura é colocada como uma grande associação positiva de sujeitos e significados.

Junto a isso, há destaques para a necessária operação conceitual e política com a diversidade sexual e/ou orientação sexual na escola e no âmbito da educação. Há, assim, um investimento específico que aponta para a visibilidade de minorias gênero-sexuais de modo a “levar em conta experiências e percepções juvenis sobre temas como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas” (Brasil, 2007b: 44). Assim, a escola precisaria acionar a sexualidade e/ou a orientação sexual pois, “a escola silencia sobre o tema ou lida com a diversidade sexual pela ótica de “problema a ser enfrentado” (Brasil, 2007b: X). Estes movimentos com a diversidade compõem a política analisada e se constituem como ferramentas operativas que garantem respostas à demanda de “ações e políticas educacionais que visem ao respeito e à valorização da diversidade e combatam a discriminação” (BRASIL, 2011: 25).

Dialogando com a produção acadêmica, é fundamental identificarmos expressões/sentidos que assumem determinadas legitimidades ao serem nomeados. Isso pode ser identificado através do conceito de linguagem. A linguagem não só expressa as características dos elementos de sentido, mas também os constitui (Hall, 1997). Assim, os elementos de nossa vida social são conformados discursiva e linguisticamente. Segundo Hall, “não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo” (1997:33). Por esses aspectos a linguagem tem como característica uma “indeterminação, ambiguidade e instabilidade” (Silva, 2000: 91), pois, justamente, a partir dessa impossibilidade da linguagem ter um só sentido, é que torna-se possível a negociação pelos diversos significados sociais através das relações de poder/saber.

Dita concepção da linguagem permite afirmar que a diversidade pode funcionar com diversas conotações ao ser utilizada em algum enunciado político. Ditas conotações dentro de um enunciado político nos permitem refletir sobre como diversidade é enunciada e quais desdobramentos que ela possibilita. Para identificar as diversas conotações do enunciado diversidade nas políticas públicas, Consentino (et.al. 2011) afirma que é possível distinguir uma “ascensão da diversidade”, na qual

[...] os significados e as implicações sociais de sua utilização na orientação das políticas públicas de educação para que a imprecisão ou o uso irrestrito da mesma não se restrinja ao simples elogio às diferenças, às pluralidades e às diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças (: 245).

Esta ascensão da diversidade foi se desenvolvendo em diversos períodos. O primeiro momento, a partir dos anos 90 nos quais o termo diversidade passou a estar presente nas políticas no país, como resultado das demandas de diversos organismos internacionais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que passou a incluir o termo diversidade nos seus documentos, planos de ação e promoveu diálogos entre elas.

Consentino (et. al, 2011) realizaram um estudo analisando as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitaram a emergência do conceito de “diversidade” nas políticas públicas de educação entre 2003 a 2006. Identifica-se um processo de institucionalização das políticas da diversidade no âmbito do MEC¹², mesmo que os movimentos de apropriação e operacionalização pelas secretarias tenham se dado de modos distintos. No levantamento das autoras, um conjunto de dezenove ações foram concentradas entre a SECAD e a SESu e, em menor quantidade, ações na Secretaria de Educação Especial (SEE). Ainda referente a este panorama no qual há a criação do GDE, as autoras destacam que é possível identificar no MEC e nas suas propostas certa ausência de “uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. A

12 Nesse contexto, identificamos diversos programas no qual a diversidade é citada, como por exemplo: a) os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) - que destacam entre seus temas transversais a “pluralidade cultural” e a “orientação sexual”; b) o *Diversidade na Universidade e Educação para a cidadania e educação inclusiva: direito à diversidade da Secretaria da Educação Especial*, embora o programa que efetivamente teve maiores recursos foi *Diversidade na Universidade* (CONSENTINO, 2011). Além destes, pode-se mencionar a criação da *Secretaria de Educação e Alfabetização e Diversidade* (SECADI/MEC).

diversidade tem servido como um grande conceito guarda-chuva para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão” (2011: 252).

Mas cabe destacar que esse conceito diversidade aparece nas políticas educacionais sempre em um sentido múltiplo embora o seu uso não seja vinculado no texto a uma diversidade sexual ou de gênero, mas sim uma diversidade cultural como um todo. Nessa direção, a diversidade cultural entrou na pauta educacional com o objetivo de promover diversas estratégias adaptadas aos alunos e seus diferentes contextos dando espaço a concepções vinculadas ao Multiculturalismo ou interculturalismo.

Segundo Silva (2000) o problema dessas perspectivas recai sobre o seu trato com a diversidade, pois “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” (:73). Deste modo, corroboramos com Michele Vasconcelos e Jeane Félix (2016) quando propõem que as políticas públicas operem com direito à educação como direito à igualdade e à diferença. Esse caminho conceitual e político, colocaria o campo da educação e suas instituições, como a escola, mais distantes de um “cenário de confinamento identitário” e mais como um investimento na vida como espaço de política.

Em Habitantes de Babel, Larrosa e Skliar (2001) nos provocam a pensar os desafios da política da diferença. Suas provocações apontam para os perigosos efeitos de proposições que enunciam diversidade, democracia, tolerância e pluralidade, por exemplo, como palavras de ordem e objetivos das suas práticas, contudo, acionando as diferenças

representando-as, desativando-as, ordenando-as, fazendo-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos ou em mercadorias bem rentáveis; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios, porém, isso sim, de forma ordenada, vigiada e produtiva: teríamos de convocar toda alteridade possível, de permitir-se todas as comunicações, porém,

isso sim, silenciando, doando, ressignificando e harmonizando as vozes dissonantes, governando os silêncios dilaceradores e regularizando e rentabilizando os deslocamentos” (ibidem:10).

Assumindo compromissos teórico-políticos e éticos com a rasura das estratificações identitárias (ou de suas reuniões no plano da diversidade), dos essencialismos culturais como produto deste modo de governo e, conseqüentemente, dos movimentos de definição/fixação dos corpos na modernidade, nos colocamos a problematizar o GDE para afirmá-lo como modo para a produção de “políticas de identificação e governo da diferença” (:12).

Nesse sentido e corroborando com Tomaz Tadeu da Silva (2000), referimo-nos a uma diversidade que funciona no/pelo movimento da diferença, assumindo-a como processo produtivo, como uma operação-ação-movimento pelo múltiplo e não pelo diverso. Um investimento de questionamento “não apenas à identidade [e à diferença], mas também ao poder ao qual ela está estritamente associada” (Silva, 2000:101). Nessa linha de argumentação, o GDE propõe-se a problematizar posições epistemológicas etnocêntricas e generificadas de produção do outro em algumas de suas proposições, contudo, este movimento aparece de modo secundário ao trato com a diversidade cultural e diversidade sexual como o encontro de produtos representativos, capturados por certa fixidez - como a identidade, a diferença e a diversidade. Além disso, na contramão de uma política da diferença, estas categorias são acionadas como referentes para as subjetividades contemporâneas, como uma estratégia de funcionamento performativo, mesmo esta sendo uma política produzida na esteira das lutas inclusivas e minoritárias.

Acionamos a diversidade menos como uma celebração, encontro, junção ou reunião de ficções identitárias estratificadas, mesmo que estas possibilidades tenham funcionalidades políticas importantes no âmbito da produção social. Buscamos, aqui, pensar na diferença e no desejo como possibilidades de subverter a ideia de funcionalidades do corpo (e dos sujeitos) e suas posições

fixas na contemporaneidade. Diversidades e gênero poderiam se articular no âmbito do GDE operando com a produção “registros abertos à disposição dos corpos falantes” (Preciado, 2014:35).

Não extinguímos, com isso, a relação com o outro para a produção do sujeito. Apenas, não fixamos a diferença e a identidade em binários – aquela sede de poder que “é uma reafirmação do mesmo, uma economia do mesmo em sua relação com o outro, sem que seja necessário, para que ela exista, congelá-la, ou fixá-la numa distinção ou num sistema de oposições duais” (Derrida & Roudinesco, 2004:34). Aqui, estaríamos a “pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais linguísticos ou mesmo humanos. Existe diferença desde que exista traço vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência” (ibidem:33).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado nesse artigo, é necessário colocar a transversalidade de gênero em pauta em discussão na política pública nacional. Mais ainda, em tempos nos quais parece ser que o debate foi finalizado (ou pretende-se ser finalizado). Mas cabe refletir o que seria uma no âmbito da política o que significaria educar para a diversidade? Seria uma política que está localizada no campo da educação, mas está restrita para a escola. Também é uma política que está querendo repensar o currículo estrito e não as práticas ampliadas de educação que produzem a generificação do social e o racismo institucional.

Nessa direção, em nome das diversidades, nós estamos produzindo identidades e classificando condutas no espaço escolar e a transversalização posta e um caminho possível pela política. Observamos que o curso piloto do DGE efetivamente veio a tentar suprir algumas lacunas existentes nas políticas públicas de gênero e na educação, lacunas que foram potentes e responderam as demandas internacionais e nacionais colocadas. Demandas que ainda estão (ou deveriam) na agenda de governo.

O curso promoveu de fato um diálogo mais próximo com a questão da ideologia de gênero. Dialogar com isso porque o GDE vem como necessidade para formação de professorxs com temas que os docentes dizem que não estão preparados, com dificuldades de transversalizar os conceitos e operar com eles, com xs alunxs identificando que não tem um único jeito/receita ou modo de resolver acontecimentos escolares tão complexos. Mas, enfatizaram a possibilidade de mudar suas ideias preconcebidas e estereotipadas sobre as temáticas abordadas, finalidade de formação para agentes multiplicadores fundamentais em termos tanto educacionais, pedagógicos quanto políticos.

5 REFERÊNCIAS

Carrara, Sergio; Nascimento, Marcos; Duque, Aline; Tramontano, Lucas; Pereira, Maria Elisabete (2017). *Gênero e Diversidade na Escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC.

Cosentino, Tatiane; Abramowicz, Anete. Diversidade e as Políticas Públicas de Educação. *Revista Contraponto*. eletrônica. Vol.11, n.3set-dez. 2011 pag. 244-254.

Flick, Üwe. (2009) *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed: 230-237.

Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. (2007). Cadernos SECAD 4. Henriques, Ricardo; Brandt, Maria Elisa Almeida; Junqueira, Rogério Diniz; Chamusca, Adelaide (organizadores). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Maio.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. (2007). Org. Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden ... [et al]. – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo(2009). Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.

Gênero e Diversidade na Escola: Trajetórias e Repercussões de uma política pública inovadora. (2011) Sérgio Carrara, Andreia Barreto, Leila Araújo, Solange Dacach, Maria Elisabete Pereira, Vanessa Leite. Rio de Janeiro: CEPESC.

Hall, Stuart. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, : 15-46, jul./dez.

Meyer, Dagmar E. (2003). E. Gênero e educação: teoria e política. In: Goellner, Silvana V.; Neckel, Jane; Louro, Guacira L. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes:9-27.

_____. (2012). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: Meyer, Dagmar E. E.; Paraíso, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições. v. 1, : 47-62.

Preciado, Paul Beatriz. (2014) *Manifesto contrassexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.

Vasconcelos, Michele; Felix, Jeane. (2016). *Gênero, sexualidade e Direitos Humanos na Educação Escolar: entre igualdades e Diversidade, a diferença*. Reflexão & Ação. Santa Cruz do Sul, v.24, n.1, p.255-272. Jan/Abril Disponível em: online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index acesso em: 20/05/2017.

Silva, Tomas Tadeu da. (2000). *A produção social da identidade e da diferença* In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Silva, tomas Tadeu da (Org). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Petrópolis, RJ. Vozes.