

Os conceitos de gênero, sexualidades, diversidade e identidade: a produção da Secadi entre a filosofia da representação e a filosofia da diferença

The concepts of gender, sexuality, diversity and identity: Secadi's production about the philosophy of representation and the philosophy of differences

Los conceptos de género, sexualidades, diversidad e identidad: la producción de la Secadi entre la filosofía de la representación y la filosofía de la diferencia

Terezinha Maria Schuchter – DEPS/CE/UFES
Janete Magalhães Carvalho – PPGE/CE/UFES

RESUMO

Analisa o discurso expresso nos documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) visando observar se esse discurso governamental é apenas uma retórica discursiva, em uma perspectiva do multiculturalismo conservador, ou se problematiza as diferenças como possibilidades de potencializar as práticas curriculares. Aborda a ideia de educação inclusiva como um fenômeno que se manifesta a partir da década de 1990, momento de produção de documentos, por essa Secretaria, e de diversos ordenamentos legais. Utiliza como abordagem metodológica, a pesquisa documental e bibliográfica. Analisa os conceitos de gênero, sexualidades, diversidade e identidade, problematizando os discursos pretensamente universalistas e discute suas implicações para as práticas e relações sociais.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; diversidade; identidade.

ABSTRACT

This paper analyzes the discourse expressed in the documents of the Department for Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (Secadi), aiming at observing if this governmental discourse is only a discursive rhetoric in a perspective of the conservative multiculturalism, or if it questions the differences as possibilities to enhance curriculum practices. It approaches the idea of inclusive education as a phenomenon that starts from the 90s on, a moment of elaboration of documents by this Department, as well as several legal proceedings. It uses, as a methodological approach, documental and bibliographic research. It examines the concepts of gender, sexuality, diversity, and identity, questioning the supposedly universalist discourses and discusses their implications to practices and social relations.

Keywords: gender; sexuality; diversity; identity.

RESUMEN

Analiza el discurso expressado em los documentos de la Secretaria de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad y Inclusión (Secadi), com el objetivo de observar si ese discurso gubernamental es sólo una retórica discursiva desde una perspectiva del multiculturalismo conservador, o se problematiza las diferencias como posibilidades de potenciar las prácticas curriculares. Aborda la idea de educación inclusiva como un fenómeno que se manifiesta a partir de la década de 1990, momento de producción de documentos, por esta Secretaría, y de muchos ordenamientos legales. Utiliza como enfoque metodológico, la investigación documental y bibliográfica. Analiza los conceptos de género, sexualidades, diversidad y identidad, problematizando los discursos supuestamente universalistas, discutiendo sus implicaciones para las prácticas y las relaciones sociales.

Palabras-clave: género; sexualidad; diversidad; identidad.

Introdução

A produção teórica e a elaboração de ordenamentos normativos e legais acerca de temas que envolvem a diferença em suas diversas dimensões, como étnico-racial, sexualidades, gênero, educação especial e outras, cresceram muito a partir da década de 1990. Essas temáticas vêm sendo abarcadas dentro de um paradigma denominado de políticas de inclusão. De forma geral, há quase uma unanimidade quanto à aceitabilidade de mecanismos de integração social das pessoas consideradas diferentes. Entretanto, essa unanimidade parece consolidar-se apenas no nível do discurso, porque a realidade retrata diferentes formas de violência contra homossexuais, mulheres, negros, pessoas que vivenciam outras formas de religião, que não estejam fundamentadas na matriz cristã, entre outros grupos.

Desse modo, ao nortear o trabalho das escolas em direção a uma “política da inclusão” as diretrizes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)¹, assim como a discursividade dominante sobre essa temática, funcionam como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de definir um território ou de atuar como uma megamáquina² que busca controlar e regular as identidades. Segundo propõem Deleuze e Guattari (1996, p. 49), existiria uma máquina (abstrata) de *rostidade*. “Essa máquina é denominada máquina de *rostidade*

¹ Em resposta aos movimentos sociais a favor das lutas pelas políticas inclusivas, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atualmente denominada Secadi, pelo acréscimo do termo inclusão.

² Máquina (maquinico): distinguimos aqui a máquina da mecânica. “A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas [...]. As máquinas no sentido lato (isto é não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320).

porque é produção social do rosto, porque opera uma *rostificação* de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios”.

Essa máquina, que se alargou juntamente com o desenvolvimento histórico do homem branco, interpela os sujeitos e os define e enquadra por meio de um jogo de dois eixos fundamentais: o de significância e o de subjetivação. Os autores utilizam como metáforas analíticas, a perspectiva de um “muro branco” para a significância e a de um “buraco negro” para a subjetivação. O primeiro apresenta-se como superfície lisa onde se inscreve o significado; o segundo é uma larga alameda onde não há organização e controle. Enquanto um reflete as redundâncias de uma razão compartilhada, o outro seria um mergulho no poço obscuro das paixões (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Ao entender o arquétipo ocidental cristão sob a perspectiva dominante, enxerga-se a bipolarização que a maquinaria abstrata de *rostidade* estabelece em duas frentes distintas de operação: a das unidades e a das escolhas. A primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, como homem x mulher, adulto x criança, pai x filho, em que as dicotomias se consolidam e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda opera selecionando e julgando se o rosto passa ou não passa, se é aceito ou não, a partir de elementos que identificam e auxiliam o juízo (DELEUZE; GUATTARI, 1996). No entanto, a máquina não trabalha apenas com elementos concretos, mas, sobremaneira, com abstratos. A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis. Nesse contexto, a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa *rostificação* da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos, de seus cenários mundos, da construção social da realidade, como uma das forças na construção de rostos e/ou na reafirmação de condições de *rostidade* e, portanto, de processos de identidade/identificação (CARVALHO; FERRAÇO, 2014). Sendo assim, o modelo de base que sustenta a política educacional e a ordem escolar tende a fundamentar-se na linguagem indireta, na *rostidade*, nos processos identitários, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um modelo de escola, aluno, professor, em que tais elementos entram, produzindo um território muito segmentado.

Não há como negar, entretanto, que o debate acerca da inclusão trouxe à tona importantes temas. Temas latentes, mas encobertos em nome de um suposto padrão universal de normalidade. Entretanto, cabe-nos indagar: quais são os

significados das políticas inclusivas? O diferente – aquele que não se conforma ao padrão de normalidade estabelecido – é de fato reconhecido como legitimamente outro? Ou temos produzido apenas políticas de tolerância, que tratam o outro como alguém a ser integrado dentro de um modelo social previamente formatado? As ideias de gênero e sexualidades trazem subjacente uma essência feminina ou masculina naturalizada e universal, ou são tratadas como processos de construção histórico, social e político? Essas formas de conceber o “outro” alinham-se com a perspectiva do multiculturalismo conservador ou do multiculturalismo crítico? Essas questões precisam ser discutidas pelo fato de as políticas de inclusão serem hoje entendidas “[...] como uma questão de direitos humanos e, sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens” (MENEZES, 2011, p. 29).

Esse direito foi postulado em várias conferências mundiais. Na declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos de Jontiem (UNESCO, 1990), há a defesa da necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, o que deve ser garantido por meio de

[u]m compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais [...]. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, s/p).

A Secadi produziu muitos documentos de cunho teórico, metodológico e normativo sobre educação inclusiva e temáticas correlacionadas³. Sem dúvida, tais formulações foram importantes para *desinvisibilizar* temas, conceitos, conhecimentos, culturas, experiências, cosmovisões e histórias até então não contemplados na organização curricular das escolas, em função da ideia da normalidade preconizada pela filosofia da representação como parâmetro que produz uma homogeneidade simplória e ideologicamente excludente.

Em um dos documentos publicados pela Secadi, aponta-se que a escola pode “contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades” (BRASIL, 2009, p. 30). Entretanto passadas quase três décadas do desencadeamento das lutas sociais pelas políticas inclusivas e da consolidação do discurso da inclusão, ainda há muito que se

³ Além do material citado neste artigo, foi elaborada uma listagem de leis, decretos, pareceres e resoluções sobre as temáticas. A síntese e as referências completas dos documentos estão disponíveis em: <https://drive.google.com/open?id=0B5TC1R9WAYybO3IzSVV1NIIRdEE>

questionar, porque essas políticas, pretensamente inclusivas e igualitárias, parecem ignorar as diferenças ou tratá-las como problema ou anormalidade. Essas questões impõem-nos analisar se o discurso governamental é apenas uma retórica discursiva – uma forma de promover as políticas de tolerância, em uma perspectiva do multiculturalismo conservador, preconizada pela filosofia da representação – ou se esse discurso é formulado a partir das filosofias das diferenças, como algo que problematiza as diferenças e preconiza a sua coexistência como possibilidades de potencializar as práticas curriculares vivenciadas nas escolas.

Foram utilizadas, como proposta de investigação, a pesquisa bibliográfica e a documental (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999) porque essas formas de pesquisa complementam-se: tanto buscam as fontes caracterizadas como oficiais, quanto os autores que já se dispuseram a analisar alguns desses documentos. A análise documental foi um instrumento utilizado por compreendermos que a inclusão é um tema que entrou na agenda das políticas públicas atuais e apresenta uma rede de variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais e de disputas por significação que precisam ser problematizadas. Neste artigo, dispomo-nos a analisar os documentos que tratam especificamente da questão de gênero e sexualidades.

Gênero e sexualidades: marcas conservadoras do discurso oficial ou práticas discursivas potencializadoras de outros modos de existência?

A ênfase colocada na educação inclusiva seria uma tecnologia de poder para engendrar “regimes de verdade”, assegurando uma regulamentação, normalização, de como a escola deve considerar a diversidade ou a diferença?

Para Foucault (1986, p. 12):

[c]ada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Considerando que “regimes de verdade” são engendrados no âmbito de uma formação sócio-histórica discursiva, na qual se incluem os processos de produção de subjetividade,⁴ assim como as práticas discursivas e não discursivas que incidem nas

⁴ A produção de subjetividade não deve ser encarada como coisa em si, essência imutável. Essa produção depende de um agenciamento de enunciação. “Exemplo: o capitalismo moderno através da

perspectivas curriculares assumidas, os enunciados discursivos, uma vez constituídos no registro do social, entrecruzam-se, formando verdadeiras redes histórico-culturais que funcionam como uma espécie de “modelo/molde” para a produção de determinadas verdades e determinados significados historicamente localizados. Foucault (1986) visualiza a formação discursiva como uma rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas, para uma determinada época e um espaço definido, e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos.

Obviamente, uma formação discursiva, apesar de apresentar regularidades, não é composta apenas de homogeneidades, pois diferentes discursos convivem dentro de tal formação. Então, se as diretrizes e os princípios educacionais não são neutros, têm variado as suas abordagens em função das concepções sociofilosóficas e dos interesses que perpassam as práticas discursivas de determinada época.

Foucault (1986) destaca que a questão não é o ser da linguagem, mas seu uso, seu funcionamento histórico. Ao definir o que entende por discurso e práticas discursivas em sua relação com as práticas não discursivas, Foucault ressalta que não é o ser da linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são do caráter linguístico.

Nas práticas discursivas estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam e informam as redes de conhecimentos e os modos que configuram os espaços de estabelecimento da verdade na relação entre linguagem e poder. E o conjunto de discursos pronunciados, que se mantêm segundo regras específicas, constitui um arquivo. Para Foucault, “[o] arquivo é, antes de tudo, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2002, p. 170). O arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados.

Com efeito, os enunciados, considerados como acontecimentos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em discurso, nem apenas o jogo das circunstâncias. Os enunciados, como acontecimentos, possuem uma regularidade que lhes é própria, que rege sua formação e suas transformações. Por isso, o arquivo determina também que os enunciados não se acumulem em uma multidão amorfa ou se inscrevam simplesmente em uma linearidade sem ruptura. As regras do

mídia e dos equipamentos coletivos produz, em grande escala, um novo tipo de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322).

arquivo definem: os limites e as formas do que é possível falar; o que foi constituído como domínio discursivo; o tipo de discursividade que esse domínio possui; os limites e as formas de memória como aparecem em cada formação discursiva, isto é, os enunciados válidos, discutíveis ou inválidos, os enunciados considerados próprios e/ou estranhos; os limites e as formas de apropriação, no sentido de identificar os indivíduos ou grupos que têm direito à determinada classe de enunciados, observando como eles definem a relação de discurso com o seu autor e como se desenvolve, entre as classes, as nações ou as coletividades, a luta para se encarregar dos enunciados.

Foucault (2002, p. 272) diz:

[e]ntendo por arquivo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados. Esse conjunto é considerado não apenas como um conjunto de acontecimentos que tiveram lugar uma vez por todas e ficaram em suspenso, no limbo ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua funcionando, se transforma através da história, da possibilidade de aparecer de outros discursos.

No decorrer do debate sobre linguagem e vontade de verdade, Foucault pontua, indiretamente, que as práticas discursivas e, entre elas, as práticas educativas inclusivas, assentam-se numa perspectiva arborescente, deslizando entre uma experiência aberta do pensar para a totalização de um programa, cujo eixo se torna a produção do conhecimento. Nesse sentido, o debate para a produção da educação inclusiva, em nível local, nacional e internacional, mobiliza, sempre, um conjunto discursivo expressivo, pois nele se articularam as “vozes” de gestores, consultores especialistas, professores e outros, sobressaindo, evidentemente, nessa composição, a “vontade de verdade” daqueles que hegemonicamente compuseram o “arquivo” do “regime de verdade” instituído.

Assim, acreditamos que o debate, as normatizações, leis etc., sobre educação inclusiva, representam diferentes faces que coexistem e que podem, entretanto, manifestar-se de modo a produzir subjetividade normatizada – característica de uma filosofia da representação – ou como processos que podem envolver ações de resistência, de modo a potencializar as diferenças.

Mas por que a escola tem sido considerada como um possível lócus a contribuir na efetivação das políticas de inclusão?

A escola, como instituição que se consolidou na Modernidade – período histórico marcado por dicotomias, classificações e hierarquizações (ALVES, 2004) –, imprimiu marcas indeléveis ao processo de socialização. Trindade e Menezes (2009) apontam que a escola demandou, como sua função social, uma formação elitista e

discriminatória, que excluía as camadas populares. Com as transformações culturais e políticas, a revolução industrial e o advento do capitalismo, ocorridos a partir dos fins do século XVIII, construiu-se o “mito da educação” como um meio próprio e eficaz de dotar a sociedade de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento. Delineia-se, assim, um sistema escolar orgânico e submetido ao controle público; os programas de ensino passam a contemplar as novas ciências, os saberes úteis, científicos, prevalecendo, entretanto, o cunho elitista. Apenas o surgimento das fábricas introduz uma preocupação com a educação dos grupos populares, recolocando-os como elemento produtivo no âmbito da sociedade (TRINDADE; MENEZES, 2009).

De certo modo, a escola, no Brasil, vai acompanhar esse movimento ocorrido na Europa, mas a tônica elitista vai-se efetivar de forma muito mais contundente com a consequente exclusão dos grupos populares da escola. Somente a partir de 1970, quando a industrialização intensifica-se e a mão de obra minimamente qualificada passa a ser exigida, é que vai haver um processo de expansão da oferta e aumento da obrigatoriedade para oito anos de escolaridade (ROMANELLI, 1987). Com o fim da ditadura militar, instituída em 1964, e a busca de redemocratização da sociedade e da educação, ocorrida a partir do início da década de 1980, a preocupação em tornar a educação um direito de todos e dever do Estado efetiva-se com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras leis.

Efetivamente ocorreram avanços no que tange à universalização do ensino fundamental. Agora, cabe-nos indagar: a garantia do direito de permanência acompanhou a garantia do direito de acesso – ou seja, os estudantes que ingressam na escola concluem o ensino fundamental? E a educação de qualidade socialmente referenciada tem-se constituído como um direito de todos os alunos? A escola é um espaço público e democrático de vivência de pessoas de diferentes cores, etnias, sexualidades, entre outras? A escola tem contribuído no sentido de produzir outras formas de ser e estar na sociedade que superem os dogmatismos, as intolerâncias e o pensamento único?

O Ministério da Educação, demonstrando preocupação com essas questões, apresenta uma vasta produção por meio da Secadi. Quanto à produção dessa Secretaria, no que tange à gênero e sexualidades, temos os seguintes documentos, agrupados por categorias, no Quadro 1:

Quadro 1 – Produção da Secadi quanto a gênero e sexualidades

Categorias	Documentos
Igualdade de gênero	4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – redações e artigos científicos vencedores (BRASIL, 2009a) 5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – redações e artigos científicos vencedores (BRASIL, 2010) 6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – redações e artigos científicos vencedores (BRASIL, 2011)
Gênero e diversidade	Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (BRASIL, 2007) Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais (BRASIL, 2009b)
Feminismo	Olhares feministas (BRASIL, 2006)
Homofobia	Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004) Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (BRASIL, 2009)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Antes de trazer as proposições dos documentos, é importante destacar que, sobre a questão de gênero e sexualidades, muitos estudiosos procuram demonstrar “[...] a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação [...]. O conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos” (LOURO, 2011, p. 63).

Esses estudiosos apontam ainda para a

[...] impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de cada cultura. Portanto, as marcas da feminilidade são sempre diferentes de uma cultura para outra; essas marcas se transformam, são provisórias. Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade. Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional (LOURO, 2011, p. 63-64).

Nessa mesma linha, os documentos buscam problematizar a perspectiva biológica e essencialista que marcou historicamente esses conceitos:

[o] conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que

obscurecem as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Em outras palavras, expressa 'uma rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual', ao trazer à tona o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em tais conceitos (BRASIL, 2007, p. 16).

Outro documento intitulado *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (BRASIL, 2009, p. 99) destaca os processos de colonização do imaginário das sociedades que corresponderiam

[...] a uma naturalização da sexualidade humana, cujo efeito mais destacado é ter criado a ideia segundo a qual a heterossexualidade seria inata [...]. É dessa concepção naturalizadora da sexualidade que decorre igualmente a ideia segundo a qual nos cromossomos e nos hormônios estariam pré-fixadas as essências masculina e feminina que marcariam o desejo sexual e o destino social de homens e mulheres [...]. A heterossexualidade, vista como inata e inerente à biologia do ser sexual humano restava à homossexualidade a condição de uma 'tendência adquirida' a ser explicada por 'causas', um 'fenômeno' a ser esclarecido na história da espécie e na vida dos indivíduos: causa hormonal, causa genética, causa neurogenética, causa psicossocial...? As hipóteses são lançadas.

Louro, no artigo *Heteronormatividade e homofobia* (BRASIL, 2009, p. 93), problematiza as concepções naturalizantes sobre gênero e sexualidades e os binarismos derivados dessas concepções, apontando que

A episteme dominante não dá conta da ambigüidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. Não tenho qualquer pretensão de sugerir uma resposta para este impasse. Parece-me, no entanto, sugestivo que se problematize o estatuto de 'verdade' da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea. Será possível desconstruir esse binarismo? Demonstrar suas formas de produção? Estranhar sua intrincada presença na intimidade das instituições sociais, nos processos de produção do conhecimento e das relações entre os sujeitos?

Dessa forma, os documentos problematizam os conceitos de gênero e sexualidade, assumindo que ambos são construídos histórica e culturalmente e que "[...] diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade" (LOURO, 2011, p. 64). Entretanto, Lazzarato (2011, p. 79), ao discutir a pretensa "aceitação" das diferenças, retoma o conceito de "monismo híbrido" (CERTEAU, 1995) e "pluralismo tolerado" (FOUCAULT, 2005) para descrever a otimização das desigualdades e a gestão diferencial das minorias como processo que "[...] transforma, reescreve, homogeneiza, totaliza conteúdos flexíveis em um

esquadrinhamento duro". Nesse sentido, gostaríamos de indicar mais uma importante citação de Louro, em um documento analisado (BRASIL, 2009), por já nos indicar uma questão que queremos problematizar mais à frente, que é o fato de as "minorias", dos diferentes, serem tolerados nas sociedades e nas escolas e não efetivamente incluídos, acolhidos em suas diferenças.

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como "natural", entendendo este natural como 'dado'. Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é 'natural') com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como a forma compulsória de sexualidade. Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência serão tomados como 'minorias' e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral [...]. Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um pólo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado* como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em *múltiplas* sexualidades. A ideia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão. Penso que aqui se inscreve um importante limite epistemológico: onde ficam os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados dessa polaridade? Como se representa, ou o que se 'faz' com os sujeitos bissexuais, com os transgêneros, travestis e *drags* (BRASIL, 2009, p. 92)?

Assim, apesar de os documentos trazerem problematizações importantes quanto a sexualidades e gênero, imprimindo nesses o caráter histórico, cultural e político que lhes é inerente, aliam-nos aos conceitos de identidade e diversidade, que acabam por forjar um caráter determinista e dotar os conceitos de uma essência imutável. Um exemplo evidente disso é o documento *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007, p. 18) que, ao discutir a questão da heterossexualidade e homossexualidade, acaba por conduzir a reflexão para a criação de processos identitários, ou seja, a construção de identidades hétero, homo e bissexuais:

[f]alar de assunção de qualquer identidade sexual (hetero, homo ou bissexual) e atribuir a esse processo um caráter essencialista (como se existisse, por exemplo, o verdadeiro homossexual, em oposição ao verdadeiro heterossexual) é resvalar para uma naturalização tão simplificadora e alienante quanto qualquer outra – que prefere pensar as orientações sexuais como realidades fixas, a-históricas, a-culturais e universais. Equivale também a conferir invisibilidade a um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que os termos heterossexual ou homossexual tendem a supor. O que importa é reter que orientação sexual, sexualidades e identidades requerem – para serem bem compreendidas em um contexto democrático – uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de opressão.

As questões relativas às políticas de diversidade adotam um padrão majoritário, por isso a perspectiva da filosofia da diferença prefere falar de diferença cultural em contraposição à diversidade cultural, por sua inscrição [a inscrição da diversidade] no campo da tradição político-liberal.

A tentativa de pensar a diferença cultural como algo oposto à diversidade provém da compreensão de que, através da própria tradição liberal – particularmente no relativismo filosófico e algumas formas de antropologia – a idéia de que as culturas são diversas, e de que em certo sentido a diversidade de culturas é uma coisa boa e positiva que deve ser incentivada [...]. É um lugar comum das sociedades pluralistas e democráticas dizer que elas podem incentivar e acomodar a diversidade cultural (BHABHA, 1998, p. 35).

Bhabha (1998) argumenta contra esse tipo de perspectiva liberal relativista, como inadequado em si mesmo, e essa postura normativa e universalista a partir da qual a sociedade liberal também constrói seus julgamentos culturais e políticos. Segundo o autor, trata-se de uma estratégia substitutiva colonial para a discussão pública democrática e, sendo assim, acontecimentos vividos e inscritos sob padrões normativos majoritários têm que ser lidos e ditos de outro modo: a) pela sintaxe do adiamento (outro lugar, outro tempo); b) pelo signo sob rasura (percebido como temporalidade e textualidade específica daquele espaço – entre a enunciação e a interpelação).

Portanto, torna-se necessário não deixar de ler a duplicidade discursiva para ver a contraditoriedade que emerge nas práticas discursivas representacionais e interpelar a diferença em si mesma pela via da filosofia da diferença e não da filosofia da representação, que traz as marcas do multiculturalismo conservador, ou seja, com a diferença concebida a partir da ideia da diversidade e analisada sempre a partir de uma forma dada, uma identidade preestabelecida. Essas marcas aparecem nos documentos analisados – dentre os quais destacamos alguns, neste artigo – principalmente no que concerne à questão da identidade, como dotada de uma essência fixa e imutável. Um dos documentos, ao reconhecer a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão e formas de saber, até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa, discute a necessidade de promover

políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos (BRASIL, 2007, p. 35).

Agora perguntamos: o que são marcadores identitários legítimos? Algo que aprisiona as diferenças em formas determinadas? Ainda, aliados ao conceito de identidade, alguns documentos abordam a necessidade do respeito à diversidade nas escolas, tratando de forma indistinta os conceitos de diversidade e diferença, o que pode ser observado na seguinte citação:

[a]s questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e exigem estudo por parte dos professores [...]. O tema da diversidade sexual pode ser abordado no âmbito específico de algumas disciplinas, ou na forma de projetos que juntem diversas disciplinas [...]. Quais professores e professoras estão habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? [...] Reconheço também que o pertencimento religioso e/ou os valores morais de alguns professores não os habilitam a uma abordagem esclarecida e que permita a valorização da diferença [...]. Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular (BRASIL, 2009, p. 137).

Uma citação exemplificadora dessa perspectiva pode também ser observada na publicação *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007, p. 15 -16):

[a]o situar tais discussões no terreno dos direitos humanos, a SECAD/MEC tem em mente que a legitimidade da pluralidade de gênero, de identidade de gênero e da livre expressão afetiva e sexual vai além dos importantes aspectos relacionados ao direito, à saúde reprodutiva [...]. Assim, a função social da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local.

Mesmo quando as publicações buscam problematizar essas questões, acabam, contraditoriamente, afirmando a existência de uma identidade fixa:

[o] binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas (BRASIL, 2007, p. 20).

Das variadas abordagens teóricas, surgem diferenciações conceituais e práticas no trato às diferenças. Como afirmado, o conceito de diversidade traz a ideia de algo diverso a uma forma, de plural em relação a um modelo. É como se equiparássemos “[...] o significado que possuem as diferenças culturais com ligeiras diversidades que apenas se questionam sobre a hegemonia da normalidade”

(DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120). Na verdade, o que ocorre é um movimento de produzir a tolerância, a hospitalidade, o “respeito e convivência harmoniosa” entre as culturas, abrigando as diferenças, enformando-as.

Segundo Gallo (2014, p. 186),

[a] diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos prá ver. Ela não é nenhuma novidade. E não está reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica em tentar apagar a diferença, não vivê-la, de fato, convivendo, compartilhando a vida com as diferenças que nos rodeiam. A questão é que estamos colonizados pela filosofia da representação e, em seu contexto, percebemos a diferença em relação ao mesmo e não em relação a si mesma. A lógica da representação é centrada no princípio da identidade, que afirma que uma coisa é idêntica a si mesma ($A = A$) e diferente do seu outro ($A \neq B$). A diferença é pensada, portanto, sempre em relação à identidade [...].

Entretanto, as versões do multiculturalismo crítico ou revolucionário “[...] baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33). Quando utilizamos a diferença como conceito, assumimos que as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder (SILVA, 2001). Trabalha-se com a ideia de coexistência de diferentes culturas que se inter cruzam e que geram novas formas culturais, ou seja, é o próprio hibridismo cultural.

Louro (2011, p. 65) contribui na compreensão da ideia da diferença ao invés da diversidade, ao mostrar

[...] a diferença não como um ‘dado’ que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura. E, é claro, ela é atribuída a partir de uma posição que se toma como referência. No contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os problemáticos serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs. Para perturbar um pouco esta ordem, apenas como um exercício, proponho que experimentemos inverter essas posições e que imaginemos o que aconteceria se quem é representado desse modo subordinado tivesse o direito de falar de si mesmo e por si mesmo. Esses sujeitos deixariam, então, de ser ‘os outros’. Ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência. Para indicar os sujeitos diferentes, são mobilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens.

Não se trata, pois, de tolerância, nem de ver a diferença como problema ou desvio, mas de interculturalidade, em que prevalece o movimento de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes, por meio da criação de espaços e processos de confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações, desconstruções, ressignificações, mutuamente. Estar nessa condição é estar na fronteira, é ter a possibilidade de interação, interrelação e interseção de múltiplas culturas que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, produzindo redes de significações. É o entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se (BHABHA, 1998).

É, portanto, uma forma de compreender o mundo: podemos concebê-lo como multiplicidade, onde as diferenças proliferam e são potencializadas, ou como unidade, em que as diferenças nada mais são que distintos aspectos da mesmidade (GALLO, 2014). E essa forma de compreender o mundo – com suas múltiplas diferenças é orientadora do nosso ser, fazer, estar, agir, sentir, pulsar, que, por sua vez, se relacionam com nossos modos de intervir na sociedade e na escola, nas formas e práticas que instituem as relações sociais e nos modos de praticar o currículo, ou seja, as relações sociais e o currículo praticado/vivenciado na escola – é uma aposta na diferença e na vida com potência de criação/invenção ou a produção da mesmidade, da homogeneização?

Observamos que prevalece no discurso governamental uma ideia de inclusão universalista – uma educação para todos. Trata-se de incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar. Dentre os documentos analisados, não é apontada a preocupação com transformações necessárias ao acolhimento daqueles que, historicamente, foram excluídos da escola – como o currículo, a formação do professor, os materiais didáticos, livros, calendários, horários, entre outros. É a diferença pensada a partir da semelhança – pressuposto que se baseia na filosofia da representação.

Considerações Finais

O discurso da necessidade da inclusão e da defesa da educação para todos decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem. Isso porque as políticas de inclusão, ao suporem que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma, geram práticas homogeneizantes. Esse quadro deve-se à ciência moderna, que construiu paradigmas que tratam a diferença a partir dos modelos referenciais, com a prevalência da norma, excluindo o

que se constitui como nuance. A diferença torna-se desvio ou repetição, quando estabelecida a partir de uma identidade e ou de um modelo. Isso é decorrente do multiculturalismo, que se apresenta como ambivalente e polissêmico e, como projeto político, aparece tanto no pensamento conservador como no progressista, como expressão de celebração ou aceitação das diferenças. Daí resultam as conhecidas políticas afirmativas de cunho compensatório e reparador.

A organização da sociedade capitalista tem retificado esse modo de tratar a diferença. Esta sociedade apenas tolera territórios subjetivos que escapam a sua influência e, ela própria, se empenha para produzir um processo de gestão diferencial das minorias. Como já afirmamos, isso é feito de modo a produzir a homogeneização. Assim, o anormal, o excluído, o marginal e o diferente não se constituem como legitimamente outros, mas como desviantes de uma norma, que precisam ser governados. Isso quer dizer que os dispositivos de poder agirão preferencialmente no sentido de conter as diferenças em bordas aceitáveis.

Para extrapolar os limites da filosofia da representação, é necessário redimensionar a realidade em relação às lógicas instituídas, possibilitando a constituição de outros modos de subjetivação (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Precisamos, pois, trabalhar as diferenças na perspectiva da singularidade, como algo que não porta qualquer universalidade e que não pode ser reduzido a qualquer unidade universalizante. São apenas singularidades. Isso impõe a necessidade de conceber a diferença a partir não da tolerância, mas da coexistência das diferentes culturas, da educação e do currículo intercultural.

É urgente, pois, que nas escolas ultrapassemos o paradigma da filosofia da representação, que imprime nos currículos a ideia da mesmidade, da homogeneidade, da padronização e da tendência a modelos e formas predeterminados, porque a “[...] representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2000, p. 63).

Referências

ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 104p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 441p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 22 de agosto de 2018.

_____. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 31p.

_____. *Olhares feministas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2006. 501p. (Coleção Educação para Todos; v. 10).

_____. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secadi, 2007. 87p. (Cadernos Secad, 3).

_____. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. 455p.

_____. *4º Prêmio Construindo a igualdade de gênero: redações e artigos científicos vencedores*. 2009. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009a. 284p.

_____. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc: Brasília: SPM, 2009b. 108p.

_____. *5º Prêmio Construindo a igualdade de gênero: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores – 2010*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010. 284p.

_____. *6º Prêmio Construindo a igualdade de gênero: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores – 2011*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011. 236p.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares.

Currículo sem Fronteiras, Pelotas, v.14, n. 3, p. 340-345, set./dez. 2014.

CERTEAU, Michel *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995. 253p.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000. 287p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 83-115.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 304p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 432p.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 275p.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos: ditos e escritos II*. Organização e seleção de textos por Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 468p.

GALLO, Silvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alexsandro et al. (Org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: Edufes, 2014. p. 185-200.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986. 327p.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EDUFsCar, 2011. 93p.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte: v. 3, n. 4, pp. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2016.

MENEZES, E. C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189f. Tese – Curso de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 8p.

SANTOS, Boaventura Sousa; NUNES, José Arriscado. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 427p.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 156p.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. *História da educação*. Petrópolis: Vozes, 1987. 267p.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 36, pp. 124-135, dez. 2009.

Recebido em: 19/03/2017.

Aceito em: 08/02/2018.

Terezinha Maria Schuchter

Professora Associada do Departamento de Educação, Política e Sociedade da UFES. Cursando pós-doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, sob orientação da Professora Dr.^a Janete Magalhães Carvalho. Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas, integrando o grupo de pesquisa políticas de currículo e formação de professores. Membro do grupo de pesquisa coordenada pela Professora Dr.^a Janete Magalhães Carvalho: "A discursividade sobre currículo da comunidade acadêmico científica vinculada às associações do campo e veiculada a periódicos nacionais e internacional". Área de atuação: Política Educacional; Gestão Educacional, Educação, currículo e diferenças.

Contato: terezaschuchter@yahoo.com.br

Janete Magalhães Carvalho

Pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Líder dos grupos de pesquisa: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos; Formação de professores e práticas pedagógicas. Coordenadora do

Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas. Professora titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Áreas de atuação: Currículo; Formação de Professores; Teoria do Conhecimento; Cotidiano escolar.

Contato: janetemc@terra.com.br