

# É MELHOR SER INCLUÍDO OU NÃO SER PERCEBIDO? DIFÍCEIS DECISÕES NO DIA A DIA DAS SALAS DE AULA

Yara de Paula Picchetti  
Fernando Seffner

## 1. INTRODUÇÃO: O QUE ACONTECE VAI ALÉM DO QUE SE VÊ

A turma realiza a atividade de montar bonecas e bonecos de massinha, solicitada pela professora. As crianças estão animadas e empenhadas na montagem. O boneco de Joana<sup>1</sup> fica pronto e quando ela o levanta para mostrar às amigas que estão próximas, a perna do boneco despenca e cai na mesa. A menina ameaça começar a chorar. A professora vai a sua direção e pega o boneco que Joana está entregando com o braço estendido:

– *Caiu a perna!* – diz Joana.

A professora a acalma:

– *Não tem problema, fazemos um bonequinho de inclusão!*

---

1 O nome é fictício, a fim de preservar de exposição os sujeitos de pesquisa.

- *Não sei se é bem isso que tu está<sup>2</sup> estudando, mas está vendo aquele meu aluno de camiseta verde? Quem sabe tu fica de olho nele no recreio? Não sei se isso está dentro da sua pesquisa, mas ele é todo feminino, gosta de tudo que é de menina. E os outros chamam ele de tudo quanto é coisa, não tanto mais agora, porque eu não deixo, sou rígida com essas coisas. Mas hoje mesmo antes de descer [era festa à fantasia de comemoração do dia das crianças] eu maquiei todas as gurias e ele ficou morrendo de vontade.*

Estivemos na escola e conversamos hoje com as cinco professoras que vêm acompanhando as oficinas de estudo e desenho de estratégias de inclusão em gênero e sexualidade, coordenadas por uma equipe técnica da Secretaria de Educação do município. Ficou bastante evidente que a equipe deixou pouco espaço para as professoras estudarem ou manifestarem suas percepções acerca do que é inclusão e de como se gera o fenômeno de que alguns não estão ou não são “incluídos” por conta de seus atributos ou preferências de gênero e sexualidade. Ou seja, elas não tiveram a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre a norma, a construção do que é um sujeito supostamente normal do ponto de vista dos pertencimentos de gênero e sexualidade, e de como se geram essas identidades situadas nas margens, a assombrar a norma e serem por ela discriminadas. A equipe, ainda segundo as professoras, pressiona muito para que elas criem estratégias de inclusão e apresentem os resultados destas políticas de inclusão, o que é um dos objetivos pedagógicos da atual gestão, que quer, segundo uma das professoras, *mostrar serviço*. Por conta disso, as professoras fizeram uma longa lista de quem elas consideram que está excluído, deve ser incluído e como deve ser incluído. Ocorre que para além de questões de gê-

---

2. Optamos por manter a linguagem coloquial da fala.

nero e sexualidade, elas se deram conta dos atravessamentos de raça, classe econômica, pertencimento religioso, local de moradia, configuração familiar, padrão estético etc. Com isso, a lista ficou cada vez maior, chegando quase a abranger todos os alunos e alunas de uma determinada turma, na qual, no dizer de uma das professoras *todos são muito problemáticos, muito pobres, filhos e filhas de famílias desestruturadas, não recebem atenção devida em casa, têm muitas carências, não dão valor ao estudo, não tem noção de futuro*. Frente a um problema de tal magnitude, elas logo concluíram que a escola não tinha força para incluir estes alunos, pois os problemas deles vêm todos de fora, da família, da sociedade, do país. Em sintonia com isso, uma das professoras resumiu afirmando em alto e bom som *o Brasil é um país de excluídos*. Mais uma vez ficou claro para nós que a atual insistência do discurso educacional com o tema da inclusão, associado a certa urgência em *ver os resultados concretos dos processos inclusivos*, pode levar a impasses pouco produtivos.

Iniciamos com três trechos extraídos de situações que aconteceram durante a realização de nossas pesquisas conduzidas em contexto escolar, para elucidar o que gostaríamos de discutir neste texto, a saber, as vicissitudes pelas quais passam os discursos educacionais que elegem o tema da inclusão como pedra de toque das tarefas políticas e pedagógicas do atual momento. O primeiro aconteceu durante uma observação etnográfica em sala de aula, o segundo é a fala de uma professora ao ouvir da pesquisadora que seu tema de pesquisa era gênero e sexualidade no ambiente escolar, e o terceiro é fruto de rotinas de diálogo com professores e professoras que estão ativamente envolvidos – e de modo explícito – com propostas de inclusão e que manifestam o desejo de querer conversar sobre o assunto.

Os temas da inclusão, sexualidade e gênero já são bastante conhecidos pelas professoras, seja por estarem presentes em suas práticas na relação

com o alunado, seja por povoar os discursos educacionais nas revistas especializadas da área e em recentes políticas públicas, além de serem os preferidos para os momentos de abertura do ano letivo. Mesmo assim, sabemos que a prática não é fácil, pois há muitos meandros envolvidos e os efeitos obtidos em algumas intervenções nem sempre são os planejados, o que faz com que as professoras, muitas vezes, fiquem inseguras em suas próximas atuações.

Por outro lado, há uma questão a assombrar todas as professoras e gestores, que diz respeito a um vago sentimento de “aonde todos estes processos inclusivos vão nos levar?”, ou seja, o que é exatamente “incluir todos”? Todos “merecem” ser incluídos? Não era melhor separar os diferentes em grupos distintos, para que cada um se sentisse à vontade com os iguais? O que pretendemos aqui é incrementar o debate sobre estes temas, trazendo questões que possam auxiliar as professoras a refletirem sobre o assunto e fortalecerem sua prática profissional. É sabido que a escola se organiza, tradicionalmente, em torno de um difuso paradigma de homogeneidade: alunos e alunas aprenderiam mais ou menos ao mesmo tempo, em ritmo semelhante, completariam as tarefas em sintonia, e os que se afastam disso são reprovados ou expulsos ou se evadem. Com o discurso da inclusão, tudo isso se desarruma um bocado e provoca ansiedades.

A inclusão escolar, no âmbito da sexualidade e gênero, compreende a escola como espaço público de direito de todas e todos e toma a educação como um bem público, ou seja, cada um deve ter acesso a ela porque isso é muito importante para o país e para a sociedade, tanto quanto para o indivíduo. Ninguém pode ficar de fora dos processos educacionais, e isso explica porque a educação é, inclusive, obrigatória. Assim, a família não pode, simplesmente, decidir que o filho ou a filha não vai estudar. Porém, ao se especificar os sujeitos que se deseja incluir, estes são considerados o público-alvo das intervenções, o que traz adversidades, e a inclusão não se concretiza como gostaríamos.

Retomamos o título deste texto: nem sempre ser nomeado como alguém que precisa ou deve ser incluído é bom para a pessoa, que talvez prefira simplesmente passar despercebida, sem ser nomeada, num saudável

anonimato da igualdade. Às vezes, passa-se a impressão de que todo o processo consiste em identificar os cadeirantes, os negros, os homossexuais, arrancá-los de fora da escola e jogá-los para dentro de seu espaço físico, tomando apenas algumas medidas paliativas para que possam nela permanecer. O aluno “incluído” se torna foco da atenção e fica marcado perante os outros estudantes. Ou seja, não se torna, de fato, parte do coletivo escolar em um regime de igualdade, mas é sempre reconhecido a partir de seu déficit, de sua falta. Sendo assim, a noção de que a inclusão é um processo social e político se perde, substituída pela ideia de que alguns são os portadores da falta, do problema, do déficit, e devem ser incluídos, ou seja, devem se tornar “normais” como os outros.

Para discutir esta questão, vamos utilizar, neste texto, as noções de norma e heteronormatividade, tendo como foco a construção de uma educação composta por uma coletividade heterogênea, diversa, na qual, no fundo, “ninguém é normal”, embora haja a ficção de que alguns o sejam, e, por conta disso, recebem benefícios. Nosso objetivo é avançar na discussão sobre uma inclusão que viabilize um espaço escolar legítimo a todas e todos, e onde todos tenham que se modificar para construir um local amigável e de respeito com as diferenças, e não apenas aqueles/as que são apontados como “os que precisam ser incluídos”. Para alguns sujeitos, este local já é legítimo desde sempre, pois eles são construídos como “os normais”. Para outros, a frequência ao espaço escolar se torna legítima apenas depois de marcados pelo seu atributo “de inclusão”. É isto que pretendemos tensionar neste artigo.

## 2. UM BONEQUINHO DE INCLUSÃO

No primeiro trecho que trazemos na abertura deste texto, narramos a cena em que a palavra “inclusão” é utilizada para adjetivar o boneco de massinha que estava sendo construído pela criança. A expressão “aluno de inclusão” é largamente adotada no cotidiano da escola para referir-se aos estudantes que demandam das profissionais escolares uma atenção maior

ou diferenciada. Para o pensamento pós-estruturalista, as palavras têm um papel fundamental na instituição de sentidos, na marcação de lugares, na maneira como os próprios sujeitos e os outros percebem as identidades. Assim, a partir desta expressão podemos pensar em possibilidades de compreensões vigentes sobre o processo de inclusão na escola, como estão sendo designados lugares para alguns perante o coletivo de estudantes e quais os efeitos disto, tanto sobre os que são chamados de “alunos de inclusão” quanto sobre os que, supostamente, já estariam incluídos (e que se compreende, não precisariam fazer nada, a não ser aceitar os “colegas com problemas”).

Para esta discussão, vamos iniciar com a noção de norma. A norma estabelece as condições de (a)normalidades em dada população, determinando-se aspectos que classificam sujeitos em normais e anormais, aqueles que vivem vidas viáveis e os que vivem vidas que se considera pouco viáveis. Um dos aspectos da norma é sua presença e atuação silenciosas. Praticamente não se fala dos “normais”, mas se fala de modo abundante dos supostos “anormais”. Assim, seu silêncio restringe-se a quando não é provocada, quando seu modelo é seguido quase que de modo inercial. Neste caso, ela atua de modo que sua presença passe despercebida, conferindo naturalidade a identidades sintonizadas com seus preceitos. Dessa forma, seu silêncio é conferido a quem cumpre seus padrões. São identidades que não precisam ser nomeadas e especificadas o tempo todo, pois são referência, não há nada de “errado” com elas.

Por outro lado, o que foge aos padrões da norma é evocado a partir de sua marcação. Torna-se “o diferente” (da normalidade) e é lembrado o tempo todo pelo “desvio” à norma que carrega consigo. No caso apresentado da feitura de bonecos, temos o “aluno com perna” sem uma designação específica e o “aluno sem perna” como “aluno de inclusão”, marcado pela sua condição na própria forma como se referem a ele. Assim, “algumas identidades são ‘tão normais’ que não precisam dizer de si; enquanto outras se tornam ‘marcadas’ e, geralmente, não podem falar por si” (Louro, 2000, p. 67). Principalmente, a partir do movimento social, sujeitos que anteriormente eram invisibilizados pela figura de sujeito

abstrato ou narrados apenas pela voz de profissionais passam a ter espaço para dizer de si e negociar com as instâncias que antes detinham o poder de lhes representar. É marca do aprofundamento do regime democrático mais e mais pessoas reivindicarem ter vidas viáveis, mesmo que seus modos de ser não se configurem em sintonia completa com a norma.

O sujeito abstrato que despontou nas declarações de direitos humanos como universal configurou-se homem, branco, heterossexual, de classe média e cristão. Sujeitos representantes de outros segmentos perceberam que o sujeito abstrato não era, então, universal, mas sim uma reiteração da norma. Ou seja, um grupo específico que se fez representar pelo modelo universal. A partir disso, muitos grupos sociais lutaram e ainda lutam para alcançar sua participação política, já tendo alcançado algumas de suas reivindicações.

Porém, o que aconteceu com os sujeitos que recém adquiriram o status de sujeito de direitos? O que aconteceu com a norma? Uma das produções deste processo foi a transposição destes indivíduos, antes politicamente invisibilizados e patologicamente marcados para o campo da normalidade, alargando os limiares da norma. Portanto, alargou-se o que se considera socialmente normal, conferindo a estes sujeitos uma visibilidade positivada, com crescente redução da associação destas identidades a patologias. Porém, neste processo, ocorreu a especificação um a um dos sujeitos a serem incluídos na normalidade, atualizando a antiga separação normais/anormais no processo de hierarquização entre os sujeitos referência e os sujeitos marcados como “diferentes”. Mesmo que esta diferença não seja mais majoritariamente ou, pelo menos, não explicitamente vista como negativa, dificilmente é vista como socialmente desejável.

Para Bobbio (1992), nas últimas décadas, os direitos humanos passaram da referência ao homem abstrato para a referência ao cidadão, exigindo uma nova especificação que responda à seguinte questão: “que homem, que cidadão?” (Bobbio, 1992, p. 62). O autor observa uma tendência de multiplicação dos direitos humanos por especificação, principalmente, no âmbito dos direitos sociais. No contexto de final da segunda grande guerra e de crescimento de grupos contestatórios lutando por reconhecimento,

os direitos começam a reportar-se aos sujeitos singulares, tomados na diversidade de marcadores sociais, que revelam diferenças específicas: uns são brancos, outros são negros; jovens ou velhos; homens ou mulheres; heterossexuais ou homossexuais; de tal ou qual pertença religiosa; querem casar ou permanecer solteiros; de tal ou qual classe econômica; de muitas etnias e costumes culturais etc. Os direitos humanos passam, então, de uma ênfase aos direitos de liberdade (como liberdade de religião e de opinião) para ater-se aos direitos políticos e sociais, que requerem maior especificação dos indivíduos, fazendo referência a contextos sociais determinados. Além disso, também requerem maior regulação estatal, ampliando os poderes do Estado (Bobbio, 1992, p. 72).

Assim, surge espaço político para que os sujeitos organizem-se e solicitem políticas que atendam a suas demandas, que, nas escolas, tomam a forma de práticas para a inclusão da diversidade. O que preocupa é que as práticas para diversidade podem, com facilidade, tomar configurações que acentuam a marcação pela norma, como ocorreu no trecho narrado. Os sujeitos eleitos para a inclusão se tornam marcados pela dissidência da norma e, a partir disso, reduzidos a seus atributos.

Pierucci (1990) chama atenção para o perigo de olhar para os grupos humanos como dotados de especificidades irreduzíveis, seja com base em dados biológicos ou dados culturais irreduzíveis. Para o autor, o discurso da diferença é palatável aos setores mais conservadores da sociedade, que podem apropriar-se do argumento de que os indivíduos são dotados de diferenças, para justificar as desigualdades. Enfim, alguns serão incluídos, mas não se terá igualdade, pois inclusão pode não levar à igualdade, ao reconhecimento do igual valor moral de todos os indivíduos, mesmo que marcados por diferenças.

Acrescentaríamos que, em uma sociedade que compreende as identidades como fixas, imutáveis, até mesmo herdadas e em um momento histórico de exacerbação das individualidades como o que vivemos, não somente os setores conservadores podem apropriar-se do argumento da diferença de modo a esvaziar seu caráter histórico. Mesmo que não seja para, diretamente, justificar as desigualdades, o efeito de marcação dos



dissidentes da norma pode, de alguma forma, atualizar as desigualdades. Se as diferenças tomam formas essencializadas, perde-se o caráter histórico e social que produz estas diferenças e as hierarquias a elas subjacentes. Perde-se de vista que a necessidade dos processos de inclusão se faz justamente devido a essas diferenciações (desigualdades) produzidas na história, e não simplesmente devido à deficiência “em si” ou à diferença “em si”. Ao invés de ser o reconhecimento de que determinados segmentos têm sido preteridos no plano social, é o atributo de cada indivíduo que o torna sujeito de inclusão.

Escapa-se o propósito com que as políticas compensatórias foram criadas, e a inclusão é fixada e reduzida na diferença. Assim, o atributo que faz do indivíduo um sujeito de inclusão se torna sua única característica e seu principal motivo de permanência no espaço, contribuindo em sua marcação. A diversidade tem-se constituído como oposição à hegemonia e não de maneira relacional. Subjacente a isto, se dá o funcionamento da norma, reatualizando a separação normal/anormal. A diversidade está no foco e é dita. Um dos efeitos deste processo é sua marcação. Desse modo, o que vemos com frequência é a inclusão sendo compreendida como uma atenção especial voltada para o aluno que se pretende incluir; enquanto que, em uma inclusão compreendida como um processo com foco nas relações escolares – cujo objetivo é a conquista de espaço para a frequência escolar de todo e qualquer estudante –, a atuação da norma pode ser minimizada. Para Lopes (2008), incluir em um mesmo espaço físico não garante que o estudante seja incorporado ao coletivo e que, assim, pode-se dar uma exclusão mesmo neste contexto, pois ainda este aluno em algum momento é narrado pela voz de profissionais e *experts* a partir de seu atributo “de inclusão”.

A inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar

e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo, de gerar exclusão... Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 949).

Na próxima seção, iremos discutir como a atuação da norma na marcação dos sujeitos se dá, especificamente, no campo da sexualidade e gênero.

### 3. SEXUALIDADE E GÊNERO EM FOCO

No segundo trecho que abre este capítulo, trazemos a fala de uma professora, logo após ter ouvido da pesquisadora que sexualidade e gênero é o tema de sua pesquisa. É comum que, ao mencionar este tema, venha em nossa cabeça o que disside da norma. Neste caso, como no anterior, a norma não evoca aquele que cumpre seus padrões, mas o que foge destes é o que é posto em evidência. As identidades gays, lésbicas, transexuais e travestis, em sua luta nos últimos anos contra o preconceito, a violência e a falta de participação política, tornaram-se as identidades faladas neste campo, reforçando este cenário. Mas isto tudo tem a ver com a norma, ou, neste caso, com a heteronormatividade, que é como chamamos a atuação e os efeitos da norma em sexualidade e gênero.

A heteronormatividade refere-se tanto à hegemonia da heterossexualidade e marginalização de outras orientações sexuais, quanto a expressões de gênero que fogem do que é socialmente esperado para homens e mulheres. Formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade são associadas à heterossexualidade em nossa cultura, operando-se, portanto, um padrão heteronormativo. Assim, a normalidade/referência é a heterossexualidade e as práticas a ela identificadas, e o anormal/diferente são as identidades e práticas que dissidem da heterossexualidade. Mesmo que sejam constantes as vigílias

e os investimentos na sua produção e manutenção, a heterossexualidade pouco é nomeada, pois, enquanto referência, é pressuposta. É aí que reside o silêncio da norma no funcionamento da heteronormatividade: seu padrão heterossexual é, compulsoriamente, produzido e, desse, modo não é preciso dizer sobre ele, mas sim tratá-lo como já sabido por todos. O silêncio da norma consiste no não questionamento, na insuspeição da hegemonia da heterossexualidade.

Por outro lado, há uma intensa ênfase no que escapa à heteronormatividade, pois a norma dá visibilidade ao que dela desvia e não ao que a ela adere. No trecho em questão, um garoto atravessa as fronteiras de gênero, identificando-se com elementos considerados do mundo das garotas. Os colegas o percebem como alguém que foge ao padrão heteronormativo e o perturbam por isso. Chama atenção a rigidez com que a maquiagem é percebida, pois mesmo em um dia de festa à fantasia, em que estes padrões, normalmente, são flexibilizados, a maquiagem ainda é considerada algo feminino.

O aluno aparece aos olhos dos atores escolares através de dissidência da norma. Este trecho pode ser elucidado por dois caminhos: pousando nossos olhares, curiosamente no aluno que foge à norma, descrevendo seus comportamentos, tentando entender porque ele age de tal e qual maneira, o que seria, de certa forma, uma reiteração da norma por marcar o aluno enquanto desviante; ou podemos nos ater nos efeitos que os atravessamentos de gênero provocam nas relações escolares e as violências sofridas não só por este aluno, mas, provavelmente, por todos que, em algum momento, protagonizaram dissidências da norma neste espaço. Ou seja, para além de nos fixarmos no aluno que “foge” à norma, podemos pensar porque isso incomoda os demais, a ponto de não aceitarem seu modo de ser.

Foucault (1999) defende que há uma explosão discursiva em torno da sexualidade nos últimos séculos, multiplicando-se aparelhagens para o exercício de poderes e produção de saberes em torno do sexo. Para o autor, enquanto o casal monogâmico heterossexual se torna cada vez mais legítimo e dele menos se fala (Foucault, 1999, p. 39), há uma disseminação das sexualidades múltiplas como maneira de interpenetração do poder no

âmbito da sexualidade e como forma de especificação dos indivíduos, o que é explicitado a partir de algumas perguntas retóricas feitas pelo autor:

O que significa o aparecimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer é sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanta atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle direto? (Foucault, 1999, p. 41)

É nesse contexto de controle e organização pelo poder e pelos saberes médicos que podemos compreender a classificação das práticas sexuais e dos sujeitos a elas identificados, fazendo surgir a nomeação da homossexualidade e do homossexual no século XIX (Miskolci, 2009). Trata-se da incorporação das perversões e novas especificações do indivíduo, em que o homossexual torna-se um personagem (Foucault, 1999, p. 43). Como umas das figuras representantes do prazer perverso, o homossexual sofreu intenso processo de psiquiatrização, no sentido da incorporação das perversões aos mecanismos de poder, inscrevendo-as em um sistema de saber e especificação de individualidades.

Desse modo, pela via do diagnóstico, saberes médicos e psicológicos tornaram patologia a não aderência aos padrões hegemônicos de sexualidade e gênero. Com o aporte de outros campos de saber, como a pedagogia e o judiciário, tornaram estas identidades marcadas, possibilitando condições para a abjeção no campo social. A partir de políticas e práticas sociais de reconhecimento da diversidade, há uma crescente mudança do lugar de abjeção para o de uma visibilidade mais positivada, que tem proporcionado, cada vez mais, espaços para que tais identidades e práticas possam dizer de si, com mais autonomia e participação política.

Nos últimos anos, houve um intenso aumento de visibilidade e de discursividade acerca das diversidades sexuais e de gênero, que passa pelas paradas de orgulho, pela mídia em geral e pela agenda das políticas públicas. Assim, abre-se espaço para a ampliação dos discursos não patologizantes e de

valorização cultural destes segmentos sociais, percebidos cada vez mais como vidas viáveis, como portadores de projetos de felicidade, embora diferentes da norma. Mas ainda assim tal visibilidade configura-se a partir de um lugar marcado, marcado pela norma. Estão se alterando os significados envolvidos a estas identidades e práticas, associando-as a mensagens de tolerância e respeito, mas ainda estão marcadas. Marcadas como aquelas que têm um atributo específico e que, por isso, por exemplo, precisam ser “incluídas”.

Seffner (2013) discute os desdobramentos de uma cena escolar em que a diferença é vista como um atributo e não pela ótica da relação. Na cena narrada pelo autor, os alunos de uma turma de 9º ano de ensino fundamental utilizam-se do bordão do cartaz “Valorize a diferença” para ficar repetindo “Valorize o Artur”, tornando o colega que é mais afeminado alvo de gracejos. A valorização da diversidade convivendo com a atuação da norma elucida essa situação paradoxal (Seffner, 2013, p. 156-157), marcando a diversidade pela norma. No outro extremo, temos a terceira cena narrada na abertura deste texto, em que, ao fazer uma lista dos não incluídos, se chega à conclusão que todos são excluídos, perdendo de vista que inclusão e exclusão constituem uma relação, e não atributos fixos. Alguns são considerados excluídos, justamente, porque outros são tidos como incluídos, e assim um não vive sem o outro.

Neste ponto, chegamos a um paradoxo. Se, por um lado, a partir da especificação do indivíduo, pôde-se perceber que o homem abstrato privilegiava um padrão hegemônico de sujeito que detinha o poder de representar a si e aos outros e o fortalecimento identitário foi o caminho para o reconhecimento de diferenças e particularidades de segmentos sociais, propiciando participação social e expressão política; por outro, tal especificação trouxe o reforço de categorizações, com marcação destes indivíduos que agora só conseguem existir socialmente a partir de seus atributos “de inclusão”. Dessa maneira, em paralelo aos esforços que vêm sendo despendidos na atualidade, abrangendo a inclusão social e a garantia de direitos, pode ser potente um empenho que coloque em xeque padrões hegemônicos e normalizações no campo da sexualidade e gênero.

Uma analítica da normalização põe em questão as classificações e os enquadramentos (Louro, 2001), focando nos processos normalizadores que produzem, simultaneamente, o hegemônico e o subalterno (Miskolci, 2009) e tem como um de seus objetivos vislumbrar condições para que possam proliferar modos de existência para além dos já dados. Trata-se, cada vez e mais, de focar nos processos que produzem estas posições de sujeito – alguns são chamados de normais e outros de não normais; uns são, desde sempre, incluídos e outros precisam ser sujeitos de inclusão – e menos em fazer listas de não incluídos.

#### 4. CONCLUSÃO: E A ESCOLA, COMO FICA?

Percebemos a atuação da norma na escola quando a diferença não é considerada, quando se adota um padrão que pretende homogeneizar o alunado. Um exemplo são as figuras veiculadas nos livros didáticos, que, muitas vezes, trazem apenas um tipo de criança e família. Sem a representatividade de uma gama de diversidade de características e marcadores sociais, sabemos que estamos deixando a norma agir silenciosamente, representando apenas aquele sujeito abstrato de outrora, que, como discutimos, na verdade é o representante das parcelas hegemônicas da população, do padrão da norma. Hegemonia que, na atualidade, materializa-se em identidades heterossexuais, brancas, de classe média, em que os homens e as mulheres seguem um estereótipo de gênero.

No entanto, o trabalho pedagógico com estes temas precisa ser um pouco mais astuto do que apenas nomear os “sujeitos da diversidade” ou os “alunos de inclusão”. Ao fazer uma intervenção escolar, podemos pôr foco nas identidades, a fim de contemplar sujeitos com desvantagens sociais. Porém, é preciso estarmos atentos a, pelo menos, dois efeitos deste tipo de prática. O primeiro é sobre a marcação desses sujeitos, que podem ser vistos na escola apenas a partir de seu atributo “de inclusão”, ficando aprisionados em suas identidades e podendo, até mesmo, ser alvo de gracejos dos colegas por isto. O outro ponto é que caímos no risco de darmos atenção

apenas às identidades eleitas, e, com isto, ainda não estarão contemplados todos os meandros que envolvem sexualidade e gênero. O/a professor/a pesquisador/a que tiver um olhar mais amplo perceberá que sexualidade e gênero permeiam todas as relações, não somente os sujeitos marcados. Tendemos a olhar para os alunos gays quando falamos de sexualidade, mas este é um tema pertinente a todos os alunos e alunas. Como a sexualidade se expressa na escola não se refere somente às identidades homossexuais. Também podemos atentar para a forma como a própria heterossexualidade é construída, incentivada e dada como correta.

Operar com estas noções possibilita construir a escola como espaço público, lugar de intensa negociação e aprendizado com as diferenças, onde cada um se percebe como sendo diferente e tendo que negociar a convivência com estas distâncias. Não uma escola em que alguns vão apenas permitir que outros sejam incluídos, mas uma escola em que todos vão se deslocar de seus lugares identitários para construir um cenário de constante negociação dos marcadores que nos produzem como diferentes e originais.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: A invenção de tipos específicos de alunos. *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, n. 54, p. 96-119, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248006>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25922/000289562.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, Rev. Social, USP, São Paulo, p. 7-33, 1990. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p.145-159, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.