

## **ENTRE NORMAS E RESISTÊNCIAS: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GÊNERO E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA ESCOLA**

**Luiz dos Santos Mattos Júnior<sup>1</sup>**

### **RESUMO:**

Este artigo, ancorado na perspectiva pós-estruturalista, analisa as disputas em torno das políticas educacionais voltadas para gênero, sexualidade e subjetividades no contexto escolar contemporâneo. Parte-se do entendimento de que a escola não é um espaço neutro, mas um território de produção discursiva onde se articulam relações de poder e saber. Através da análise do discurso foucaultiano, compreende-se que os discursos normativos operam de maneira capilarizada na instituição escolar, constituindo subjetividades e regulando corpos a partir de uma matriz cisheteronormativa. Dialogando com autoras como Scott (1995) e Louro (1997), reconhece-se o gênero como uma construção histórica e discursiva que sustenta mecanismos de exclusão nas práticas educativas. O estudo examina documentos normativos, diretrizes curriculares e os discursos políticos que promovem o silenciamento das questões de gênero e diversidade nas políticas públicas, sobretudo diante da ascensão de projetos (neo)conservadores. Os resultados apontam que, apesar da existência de marcos legais que propõem uma educação inclusiva, persistem resistências institucionais e sociais que tensionam a efetivação dessas políticas. Ainda assim, emergem práticas pedagógicas que instauram brechas e resistências, questionando verdades fixadas e abrindo espaço para o reconhecimento da pluralidade de existências no cotidiano escolar. Conclui-se que enfrentar as exclusões exige não apenas normativas legais, mas deslocamentos epistemológicos e políticos que desafiem a lógica binária, universalizante e excludente que ainda estrutura parte significativa das instituições escolares.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo, Gênero, Sexualidade, Subjetividades, Políticas educacionais.

### **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo adota uma perspectiva pós-estruturalista como eixo epistêmico e político para a análise das políticas educacionais que tratam ou silenciam as questões de gênero, sexualidade e subjetividades no contexto escolar. Essa escolha teórica não se restringe a uma filiação acadêmica, mas constitui uma tomada de posição frente aos discursos normativos que buscam estabilizar significados, fixar identidades e naturalizar relações de poder.

O pós-estruturalismo, em linhas gerais, rompe com a lógica binária e essencialista

---

<sup>1</sup> É Cientista Social e especialista em Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar e Ensino de História pela FAFICA. Mestre e Doutorando em Educação Contemporânea pelo PPGDUC da UFPE – CAA. E-mail: mattos.junior@ufpe.br



da modernidade, recusando a existência de verdades universais, sujeitos estáveis e estruturas fixas.

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre a nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o *limite é o cerne* (Williams, 2013, p. 14 – 15).

Com isso o que temos é uma maior valoriza a fluidez dos significados, a multiplicidade das interpretações e a historicidade das categorias. Segundo Hall (2006), o sujeito pós-moderno é fragmentado, constituído por múltiplas identidades que se constroem em relação aos discursos e às práticas culturais que o atravessam.

No campo educacional, essa perspectiva permite problematizar a ideia de uma escola neutra, objetiva ou “naturalmente” comprometida com a verdade. Pelo contrário, entende-se a escola como um espaço atravessado por relações de poder, onde se constroem e se legitimam determinadas formas de saber, de ser e de viver. Como afirma Silva, “a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também produz subjetividades, regula condutas e estabelece fronteiras entre o normal e o anormal, o aceitável e o desviante” (Silva, 2000, p. 45).

Na esteira do pensamento de Michel Foucault, o pós-estruturalismo contribui para compreender que os discursos, longe de serem neutros ou descritivos, são práticas que produzem realidades. O discurso não apenas representa o mundo, mas o constitui. Foucault (2008) propõe que os discursos delimitam o campo do pensável, estabelecendo o que pode ser dito, quem pode dizer, com que autoridade e com que efeitos. A escola, nesse sentido, é compreendida como um dos dispositivos centrais na produção de discursos que fabricam corpos, normatizam identidades e legitimam desigualdades.

A perspectiva pós-estruturalista também se articula com os estudos de gênero, especialmente com a obra de Judith Butler (2003), que recusa concepções essencialistas de identidade e propõe a noção de performatividade do gênero. Para Butler, o gênero não é algo que se “é”, mas algo que se “faz” reiteradamente, sob coerção normativa. Essa repetição de normas é o que produz o efeito de uma identidade “natural”. Na escola, tais normas são reforçadas cotidianamente por meio do currículo, dos materiais didáticos, da linguagem docente e da vigilância dos comportamentos dos/as estudantes.

Adotar uma abordagem pós-estruturalista implica, portanto, deslocar o olhar da



busca por essências e verdades fixas para a análise dos processos de significação, dos jogos de poder e dos modos de subjetivação que operam nas práticas escolares. Significa também colocar sob suspeita categorias aparentemente neutras como “aluno”, “família”, “valores” e “normalidade”, desvelando seus efeitos regulatórios e excludentes.

A temática de gênero na educação tem se constituído, nas últimas décadas, como uma das mais potentes e polêmicas arenas de disputa no campo das políticas públicas. Tal temática tornou-se especialmente visada em contextos marcados por avanços de projetos políticos de matriz (neo)conservadora, que mobilizam retóricas moralizantes e religiosas para interditar o debate sobre sexualidade, diversidade e identidades dissidentes no espaço escolar. O ataque ao que convencionaram chamar de “ideologia de gênero” configura-se como uma estratégia discursiva de apagamento da pluralidade das existências, reforçando a cisheteronormatividade como matriz dominante e “naturalizada” da formação escolar. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997),

Curriculos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (Louro, 1997, p. 64)”.

Segundo a autora, o espaço escolar, ao contrário do que muitas vezes se imagina, está longe de ser neutro ou isento de valores. Ele se constitui como um campo de forças, um território onde discursos diversos se cruzam, se confrontam e produzem efeitos sobre os corpos e as subjetividades. Foucault (2008) nos lembra que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, e pelo que, se luta. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar não apenas como as políticas educacionais tratam ou silenciam as questões de gênero, mas como a própria escola opera enquanto dispositivo de poder, regulando o que pode ou não ser visível, audível e legítimo em seus muros.

A análise do discurso, sob a ótica foucaultiana, permite compreender a escola não como uma instância apenas reprodutora, mas como uma peça fundamental na engrenagem de produção de verdades, de saberes autorizados e de subjetividades aceitáveis. Foucault (1979) rompe com a ideia de um poder centralizado e repressor, ao afirmar que o poder circula, é relacional e se exerce em todas as direções. Ele se infiltra nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas avaliações, nos regulamentos internos, nas relações entre docentes, discentes e gestores, moldando os modos de ser e viver no espaço escolar. Como ele enfatiza, “o poder produz; produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de



verdade” (Foucault, 1979, p. 12).

A escola, portanto, deve ser compreendida como uma instituição que, por meio de seus discursos e práticas, contribui para a fabricação de sujeitos. Essa fabricação não é neutra, tampouco aleatória: ela está atravessada por dispositivos de saber-poder que definem quais corpos são inteligíveis, quais vidas merecem ser vividas e quais devem ser subalternizadas ou silenciadas. Butler (2003) contribui para essa análise ao propor que o gênero é uma prática performativa, ou seja, uma repetição de normas que consolidam a ilusão de identidade estável. No espaço escolar, tais performances são vigiadas, policiadas e muitas vezes punidas quando transgridem as normas sociais e morais vigentes.

É nesse contexto que se torna urgente e necessário pensar as políticas educacionais a partir de uma perspectiva crítica, que leve em conta não apenas os aspectos formais da legislação, mas os embates discursivos que condicionam sua aplicação e seus efeitos. A exclusão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, sob intensa pressão de bancadas religiosas e conservadoras, não foi um simples gesto técnico, mas uma ação simbólica de censura e negação de direitos. Como apontam diversos estudiosos sobre a exclusão do termo “gênero” dos documentos educacionais,

“constata-se a gravidade dos retrocessos que se configuram no campo político e a importância de debater nos espaços educativos o comprometimento de ações que abordem e implementem na matriz curricular a diversidade sexual” (Mendes, Maheirie & Gesser, 2021, p. 128).

Entretanto, é preciso reconhecer que o poder não é absoluto nem unilateral. Conforme afirma Foucault (1988), “onde há poder, há resistência”, e essas resistências não são externas ao poder, mas se produzem em seus interstícios, abrindo brechas para reconfigurações e insurgências.

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque vem de todos os lugares [...] E isso significa que não está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma coisa. E, no entanto, é exercido sempre de maneira desigual: isso não quer dizer que seja o resultado de uma escolha deliberada ou da decisão de um sujeito; significa que cada relação de poder implica, ao mesmo tempo, uma possibilidade de resistência, pois onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 96).

Tomando essa reflexão do filósofo, compreendemos que no espaço escolar, tais resistências emergem nas práticas pedagógicas que afirmam o direito à diferença, nas intervenções de professoras e professores que problematizam as normas e acolhem as subjetividades dissidentes, nos projetos de extensão e pesquisa que discutem diversidade e direitos humanos, nos corpos que, ao insistirem em existir, deslocam os parâmetros



normativos do que se espera de um “aluno padrão”.

As subjetividades escolares, portanto, não são dadas, mas produzidas e tensionadas nos encontros com os discursos e as práticas que circulam no cotidiano da escola. A inclusão de gênero como dimensão estruturante das políticas educacionais não deve ser encarada como uma “ideologia” a ser combatida, mas como uma exigência ética e política para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a democracia.

Em síntese, os embates em torno da temática de gênero na escola revelam uma disputa mais ampla pelo controle das narrativas, das identidades e dos corpos. O que está em jogo não é apenas a “liberdade de ensinar”, como alegam os defensores da escola sem partido, mas o direito à existência plena de sujeitos que desafiam as normas estabelecidas. É preciso, portanto, recusar as lógicas de silenciamento e exclusão e afirmar a escola como espaço legítimo de debate, confronto e transformação. Como propõe Candau (2012), uma educação intercultural, crítica e emancipadora só será possível se for capaz de reconhecer e acolher as múltiplas formas de ser, de aprender e de viver que compõem a complexa tessitura da experiência humana.

A pesquisa adota uma abordagem pós-qualitativa, fundamentada na análise do discurso de inspiração foucaultiana, que permite problematizar os enunciados que circulam nas políticas educacionais e suas implicações na constituição de subjetividades no espaço escolar. Nessa perspectiva, a análise não busca verdades objetivas, mas interroga os efeitos de sentido produzidos pelos discursos que normatizam gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas e nos documentos institucionais. Foram examinados documentos oficiais, como diretrizes curriculares, pareceres normativos e legislações educacionais, bem como discursos políticos e midiáticos relacionados à educação e à diversidade. A escolha por essa abordagem está ancorada na compreensão de que os discursos não apenas refletem a realidade, mas a produzem, instituindo modos de ver, dizer e viver o mundo escolar. Assim, a metodologia adotada possibilita compreender as formas pelas quais saberes, poderes e práticas pedagógicas se entrelaçam na produção e regulação dos sujeitos no contexto educacional contemporâneo.



## 2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O SILENCIAMENTO DE GÊNERO.

Embora os documentos orientadores da educação brasileira – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) – reafirmem, em sua formulação, o compromisso com a promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da valorização dos direitos humanos como princípios fundamentais da educação, o que se observa na prática é uma crescente tensão entre essas diretrizes e os rumos políticos assumidos por setores conservadores da sociedade. Tais setores têm operado estrategicamente para suprimir o debate de gênero, sexualidade e direitos sexuais das políticas públicas educacionais, instaurando um cenário de disputas discursivas e institucionais profundamente marcado por tentativas de silenciamento e censura.

O episódio emblemático da exclusão do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, após intensa pressão de grupos religiosos e políticos conservadores, é ilustrativo desse movimento. Essa exclusão não representou apenas uma alteração terminológica, mas revelou um reposicionamento ideológico que buscou interditar o reconhecimento das desigualdades estruturais de gênero e negar a legitimidade das lutas históricas por justiça e equidade nas instituições educativas. Como observa Corrêa e Maffioletti (2015), a supressão do termo “gênero” dos planos educacionais não elimina a desigualdade, apenas reafirma o compromisso do Estado com a manutenção do status quo patriarcal e heteronormativo.

Fidel Ramirez e Patrícia Perez (2014), já alertavam, de forma incisiva, que as escolas têm sido historicamente instituições que silenciam e normalizam corpos e práticas consideradas desviantes.

En tal sentido la escuela es un espacio privilegiado para la socialización y la reproducción de dichas representaciones sociales, en donde los niños y las niñas aprenden los comportamientos sociales y actúan de acuerdo con un sistema social ya establecido por su comunidad, sistema que tradicionalmente ha sido excluyente y asimétrico, en cuanto se basa en el establecimiento de opuestos que marginan a un grupo social considerado inferior o débil, uno de esos criterios para marginar es el género y la orientación sexual (Ramírez Aristizábal; Perez, 2014, p. 110).

Nesse sentido, a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um dispositivo de poder que atua na produção de normas, regula comportamentos e estabelece fronteiras entre o que é considerado aceitável e o que deve ser reprimido ou excluído. A lógica que orienta muitas políticas públicas educacionais, em vez de



promover a inclusão, tem operado no sentido inverso: reforça mecanismos de controle, disciplina os corpos e marginaliza identidades que escapam às normas cisheteronormativas dominantes.

Esse cenário de exclusão se agrava com a consolidação de discursos morais e religiosos que invadem o campo político e influenciam diretamente as decisões sobre o currículo escolar e a formação docente. A retórica da chamada “ideologia de gênero”, amplamente disseminada por lideranças conservadoras, é usada como ferramenta de desinformação e pânico moral. Como argumenta Miskolci (2012), trata-se de uma estratégia discursiva que visa deslegitimar os estudos de gênero e impedir que temas como sexualidade, diversidade e identidades LGBTQIA+ sejam discutidos com seriedade e respeito no espaço escolar.

Estamos diante da formação de um ‘campo discursivo de ação conservadora transnacional’, que se constitui a partir desse termo aglutinador – ‘ideologia de gênero’ –, capaz de mobilizar e vincular (...) agentes de diferentes expressões religiosas e laicas, da sociedade civil e do governo (...) impedindo o reconhecimento da diversidade de gênero na escola (Miskolci & Pereira, 2019, p. 1 - 2).

Essa retórica cria uma falsa dicotomia entre “educação e moral”, tentando convencer a sociedade de que qualquer debate sobre diversidade representa um risco à família, à infância e à ordem social.

Por meio dessas estratégias, o campo das políticas públicas educacionais transforma-se em um terreno de disputa simbólica, onde está em jogo não apenas o conteúdo curricular, mas a própria possibilidade de existência de sujeitos dissidentes no ambiente escolar. O silenciamento das questões de gênero, ao contrário do que apregoam seus defensores, não promove neutralidade ou imparcialidade: promove exclusão, reforça desigualdades e legitima violências. Como aponta Butler (2015),

A vida que não é reconhecida como vida não pode ser lamentada quando perdida. Ela não era considerada uma vida, era não vivível desde o começo. Essa é a esfera da ‘inteligibilidade’, e aquilo que não se conforma às normas de reconhecimento é considerado irreal, não-humano, desautorizado (Butler, 2015, p. 35).

Com isso ao negar a inteligibilidade de certos corpos e experiências, o Estado contribui para a desumanização de sujeitos cuja existência é considerada “fora da norma”.

Portanto, a retirada do termo “gênero” dos planos educacionais não pode ser analisada isoladamente, mas como parte de uma ofensiva mais ampla contra os direitos civis e sociais das populações LGBTQIA+, das mulheres e de outras identidades



subalternizadas. Trata-se de um projeto político que, ao interditar o debate, pretende manter intactos os pilares de uma ordem social baseada na hierarquização dos corpos, na normalização das condutas e na negação da pluralidade das experiências humanas.

A análise crítica desse cenário revela que é urgente recuperar e fortalecer o compromisso das políticas educacionais com os princípios democráticos, com a equidade e com a valorização das diferenças. Isso exige não apenas resistência aos retrocessos, mas também a construção ativa de práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de reconhecer os sujeitos em sua complexidade e de afirmar o direito à diferença como fundamento ético e político da educação.

### 3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PODER E RESISTÊNCIA.

A partir da perspectiva foucaultiana, compreende-se que o poder não está centralizado em uma instância única ou em instituições específicas, mas se distribui em uma rede capilar que atravessa práticas, discursos e relações cotidianas. Como propõe Foucault (1979), o poder não é uma coisa, é uma relação; não é adquirido, é exercido; não é algo que se guarda, mas algo que se faz funcionar numa cadeia de ações. Nesse sentido, a escola, longe de ser um espaço neutro ou apenas transmissor de saberes, se constitui como uma tecnologia moderna de governo dos corpos, operando dentro de uma lógica disciplinar que visa normatizar condutas, produzir sujeitos dóceis e regular o que pode ou não ser vivido, dito e reconhecido.

Na esteira do que o autor desenvolve em *Vigiar e punir* (1987), a instituição escolar funciona como parte do complexo dispositivo de poder-saber que articula vigilância, avaliação, classificação e controle. Segundo Foucault,

A disciplina é a arte de dispor em fila e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (Foucault, 1987, p. 125).

As práticas pedagógicas, os currículos, os regulamentos, os horários e até os modos de se sentar ou se vestir são exemplos de como a escola atua na fabricação de subjetividades conformadas à ordem social dominante. A noção de inclusão, nesse contexto, torna-se paradoxal: embora enunciada nos discursos oficiais e em documentos normativos como um valor ético e político, frequentemente é desmentida na prática institucional pela negação sistemática das diferenças que não se enquadram no modelo



normativo cisheteronormativo, branco, capacitista e meritocrático.

Sujeitos considerados “dissidentes” — como pessoas LGBTQIA+, corpos racializados, pobres, pessoas com deficiência ou que fogem a determinados padrões de gênero — tornam-se, assim, alvo de exclusões múltiplas, muitas vezes sutis e naturalizadas. São construídos como “outros” indesejáveis, cujas existências ou são silenciadas ou são toleradas sob a condição de invisibilidade e adaptação às normas dominantes. Essa exclusão é, como enfatiza Judith Butler (2015), uma forma de violência epistemológica que nega a inteligibilidade e a dignidade de certos corpos, confinando-os à marginalidade.

Contudo, é precisamente no interior dessas relações de poder que também emergem possibilidades de resistência. Como afirma Foucault (1979), “onde há poder, há resistência”; e essa resistência não se dá fora ou contra o poder, mas em sua própria imanência. É nas brechas do cotidiano escolar, nas ações de educadoras e educadores comprometidos com a justiça social, nas reações dos próprios estudantes diante da exclusão, que surgem formas de subversão das normas, reconfiguração dos discursos e afirmação da diferença. Tais resistências podem se manifestar nas práticas pedagógicas críticas, nos currículos que integram perspectivas feministas, antirracistas e queer, nas metodologias que valorizam as vivências dos sujeitos marginalizados e nas formas de acolhimento que rompem com a lógica disciplinar excludente.

Como argumentam Louro (2008), Miranda, Mattos Júnior, Nascimento (2024), a escola é, simultaneamente, um espaço de reprodução e de transgressão, e é nessa ambivalência que reside a potência transformadora da educação.

[...] vale ressaltar que a ação docente possibilita uma equidade de gênero e o combate à LGBTfobia<sup>6</sup>, pois ela é um dos elementos centrais da prática educativa. E sendo um dos elementos centrais, ela possibilita que jovens estudantes heterodissidentes (homossexuais e bissexuais) e estudantes heterossexuais priorizem práticas sociais mais democráticas que superem violências LGBTfóbicas, machistas, misóginas, dentre outras violências historicamente presente na sociedade brasileira (Schwarcz, 2019) (Miranda, Mattos Júnior, Nascimento, 2024, p. 5 – 6)..

Ao mesmo tempo em que pode ser um lugar de normalização e silenciamento, também pode ser um terreno fértil para a emergência de vozes subalternizadas e para a construção de outras formas de ser, viver e aprender.

O desafio está em tensionar os dispositivos de poder que regulam a vida escolar e abrir espaço para práticas educativas comprometidas com a pluralidade das existências



humanas.

Portanto, repensar a escola a partir da análise do discurso foucaultiana implica desnaturalizar os modos como o saber-poder opera na constituição dos sujeitos e criar condições para que a diferença não seja vista como ameaça, mas como potência. Trata-se de transformar a escola em um espaço de disputa ética e política, onde o reconhecimento da diversidade não seja apenas um slogan institucional, mas uma prática cotidiana de resistência e reinvenção.

#### **4. EDUCAÇÃO, GÊNERO E SUBJETIVIDADES: ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO.**

A escola pode ser pensada não apenas como uma instituição que reproduz normas e valores hegemônicos, mas também como um espaço de disputa, como já afirmamos e onde diferentes discursos se confrontam e onde novas formas de subjetivação podem emergir. Nessa perspectiva, as subjetividades não são entendidas como essências pré-existentes, mas como efeitos históricos, discursivos e relacionais. Como nos ensina Foucault (1988), os sujeitos são constituídos por práticas discursivas e relações de poder que operam sobre os corpos, desejos, saberes e identidades.

Desse modo, a escola figura como um dos principais dispositivos de produção de subjetividades, exercendo um papel ambivalente: por um lado, é um espaço de normalização, que busca conformar os sujeitos a determinadas expectativas de gênero, sexualidade, raça e classe; por outro, pode ser também um espaço de ruptura, onde é possível tensionar os discursos hegemônicos e afirmar modos de existência dissidentes. A esse respeito, Miranda, Mattos Júnior, Nascimento (2024), apontam que a escola atua sobre os corpos, os desejos, os comportamentos, organizando-os, disciplinando-os, classificando-os. No entanto, ela também pode se abrir a práticas pedagógicas que questionam essa lógica, especialmente quando os sujeitos envolvidos se mobilizam criticamente.

Vale ressaltar ainda que essas relações de poder e produção de saber dependem das condições materiais, dos compromissos e dos interesses econômicos e políticos em disputas em nosso país. Como afirma Freire (1996), toda prática educativa é política e nunca é neutra (Miranda, Mattos Júnior, Nascimento, 2024, p. 8).

Pensar a educação a partir da articulação entre gênero e subjetividades implica



reconhecer que os processos educativos participam ativamente da constituição dos modos de ser e de estar no mundo. A imposição de uma matriz cisheteronormativa, racializada e capacitista nas práticas escolares atua como tecnologia de poder que tenta capturar e silenciar a diferença. Entretanto, como afirma Butler (2015), “não há criação de si fora de um modo de subjetivação e, portanto, não há a criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir” (Butler, 2015b, p. 29), a norma não apenas regula o que é possível ser, mas também constitui o campo do possível, abrindo margens para resistências e reconfigurações identitárias.

Nesse sentido, os processos educativos podem, sim, operar como espaços de desestabilização da lógica binária e da matriz de inteligibilidade dominante. Uma pedagogia comprometida com a justiça social e com a afirmação das diferenças exige o deslocamento de discursos essencialistas e a abertura para outras epistemologias. Como enfatiza Candau (2012), é urgente construir uma educação intercultural e inclusiva que acolha as múltiplas formas de ser e estar no mundo, o que implica repensar currículos, práticas docentes e relações escolares a partir de um compromisso ético-político com a diversidade.

Para isso, a formação docente desempenha um papel central.

A formação de professores(as) mais reflexivos(as) e comprometidos socialmente com a prática da inclusão e da justiça social, combatendo machismos e LGBTfobia contribui para uma educação de qualidade e de formação cidadã no respeito e aprendizado com as diferenças indo além de apenas focar em conteúdos específicos dos componentes curriculares na Educação Básica (Miranda, Mattos Júnior, Nascimneto, 2024, p. 7).

Conforme os pesquisadores, na citação acima, se faz necessário investir em processos formativos que problematizem os discursos naturalizadores e capacitem os/as professores/as a atuar com sensibilidade frente às desigualdades estruturais que atravessam a escola. A escuta ativa, o reconhecimento das subjetividades múltiplas e a valorização das experiências dos sujeitos historicamente silenciados podem converter o espaço escolar em um território de resistência e transformação.

A educação, nesse contexto, pode ser pensada como uma prática de liberdade, no sentido foucaultiano: não como um estado a ser alcançado, mas como uma atitude ética e política de problematização constante de si, dos outros e do mundo. Como destaca Foucault (1984), a liberdade não é algo dado, mas uma prática que se exerce. Nesse horizonte, educar é também resistir, às normalizações, aos apagamentos, às violências



simbólicas, e criar condições para que novos modos de vida possam emergir.

Portanto, a escola precisa ser pensada não apenas como um campo de regulação, mas também como um campo de possibilidades. Entre o controle e a emancipação, entre a repetição e a invenção, a educação se coloca como espaço estratégico de disputa, onde as subjetividades podem ser tanto reguladas quanto reinventadas. Reconhecer essa ambivalência é o primeiro passo para transformar a escola em um espaço mais democrático, plural e inclusivo.

## **6. DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA.**

Os desafios para efetivar uma política educacional que contemple gênero e subjetividade são múltiplos e atravessam dimensões políticas, culturais, institucionais e subjetivas. Apesar dos avanços legais e normativos em defesa dos direitos humanos e da diversidade, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), ainda prevalecem forças que operam no sentido de silenciar, invisibilizar e normatizar as existências dissidentes no espaço escolar.

Entre os principais obstáculos, destaca-se a ausência de uma formação docente crítica e continuada que aborde gênero, sexualidade e outras interseccionalidades como dimensões constitutivas da prática pedagógica. A formação inicial ainda tende a naturalizar discursos binários e universalistas, muitas vezes desconsiderando o papel da escola na produção e regulação das diferenças. É necessário interrogar as possibilidades dos discursos que circulam na escola e os modos como eles constroem significados sobre o que é ser homem, mulher, normal, diferente, desejável ou abjeto.

Outro entrave central diz respeito à crescente censura institucionalizada ao debate de gênero, frequentemente mobilizada por meio da retórica da "ideologia de gênero". Essa expressão, nascida no seio da Igreja Católica e depois forjada e assumida por setores conservadores, tem sido usada como estratégia discursiva para criminalizar o debate sobre diversidade, promovendo um clima de medo e autocensura nas escolas. Foucault (1979) já alertava que os discursos de poder operam não apenas pela repressão, mas por meio da produção de verdades que circulam como naturais e inquestionáveis. Nesse caso, o discurso da "neutralidade" escolar é uma dessas verdades fabricadas, que visa preservar a matriz cisheteronormativa como norma dominante.



Além disso, a atuação de grupos religiosos e políticos ultraconservadores, que buscam impor uma moral única no espaço público educacional, representa uma ameaça à laicidade e à democracia. Esses grupos pressionam escolas e docentes a adotarem uma suposta "postura neutra", que na prática é cúmplice da exclusão de sujeitos LGBTQIA+, corpos racializados, pessoas com deficiência, entre outros. Como bem observa Scott (1995), o gênero é uma “categoria útil de análise histórica” justamente por permitir desestabilizar as naturalizações que sustentam hierarquias sociais. Incorporar essa perspectiva na escola é, portanto, uma ação política de enfrentamento aos dispositivos de poder que silenciam e marginalizam os sujeitos não normativos.

Tais desafios revelam que não há neutralidade possível quando se trata de práticas educativas. A escolha entre omitir e acolher, entre invisibilizar e reconhecer, entre reproduzir e transformar, está sempre presente. Uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva não pode se furtar ao compromisso com a pluralidade das existências, com a escuta ativa das subjetividades e com a problematização dos discursos que sustentam a exclusão. Como afirma Foucault, “a crítica seria a arte de não ser tão governado, ou, mais precisamente, a arte de não ser governado assim, por esses, a esse preço” (Foucault, 2004, p. 11), ou seja, de resistir às formas de sujeição impostas como únicas ou naturais. A escola, nesse contexto, precisa assumir seu papel ético e político na construção de subjetividades que escapem às amarras da normatividade e que afirmem outras formas de vida possíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho evidencia que os debates sobre gênero, sexualidade e subjetividade no campo educacional não são apenas questões periféricas ou complementares às políticas públicas, mas constituem o cerne das disputas por reconhecimento, justiça social e democratização do espaço escolar. A escola, como dispositivo moderno de produção de saber-poder, atua não somente como reprodutora de normas sociais, mas também como espaço potencial de resistência e reinvenção de subjetividades.

Embora documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), reconheçam a importância da



diversidade e do respeito às diferenças, a exclusão do termo "gênero" do Plano Nacional de Educação (2014) e os ataques sistemáticos de setores conservadores à chamada “ideologia de gênero” demonstram a força das ofensivas (neo)conservadoras que buscam interditar o debate. Como enfatiza Foucault (1979), o poder não se impõe de maneira centralizada, mas se infiltra nos discursos e práticas cotidianas, regulando comportamentos, corpos e saberes.

A partir da perspectiva pós-estruturalista, especialmente foucaultiana, compreendemos que os sujeitos não são pré-existentes, mas produzidos nos jogos de linguagem, nos discursos e nas práticas sociais. Assim, a escola torna-se um campo estratégico na disputa por sentidos, onde se pode tanto reforçar a norma quanto criar brechas para experiências dissidentes. Ou como nos afirmam Louro (1997), Butler (2003), Mattos Júnior (2024), Miranda, Mattos Júnior, Nascimento, (2024) a escola produz e reproduz significados sobre os corpos e as sexualidades, e é nesse processo que se decide quem pode ser legitimado e quem é empurrado para os bastidores da vida social.

Dessa forma, reafirma-se a urgência de uma formação docente crítica, fundamentada na escuta e no reconhecimento da pluralidade das existências humanas. É preciso deslocar o olhar da normalização para a problematização; da exclusão para a escuta; da regulação para a emancipação. Como argumenta Candau (2012), uma educação intercultural e inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como constitutivas do sujeito e do processo educativo, não como ameaças, mas como potência.

Por fim, como nos lembra Foucault (1988), a crítica não é destruição pura, mas a arte de “não ser governado assim”, de resistir, de inventar outros modos de vida possíveis. O compromisso ético-político da educação, portanto, está em afirmar, contra os discursos de ódio e exclusão, o direito à diferença, à dignidade e à liberdade de todos os sujeitos. Construir uma escola democrática, laica e inclusiva é, hoje, mais do que uma meta: é uma necessidade urgente para a defesa da vida, da pluralidade e da justiça social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2013.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,



2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios para a formação docente. In: **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 175-197, 2012.

CANDAU, V. M. (org.). **Direitos humanos, diversidade cultural e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORRÊA, Sonia; MAFFIOLETTI, Thais. “Gênero e educação: entre a cruz e a calúnia”. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 3, p. 707–725, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?*. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Ditos e escritos V: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos. **Gênero e Sexualidades em uma escola confessional: a construção das diferenças na educação católica**. Dissertação de Mestrado – UFPE – CAA – Recife, 2024.

MENDES, Izabel Cristina; MAHEIRIE, Katia; GESSER, Marli. Políticas públicas educacionais e o debate sobre gênero: impactos da exclusão da temática no PNE.



**Diversidade e Educação**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 122–133, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12282>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; MATTOS JÚNIOR, Luiz dos Santos; NASCIMENTO, Fernanda Sardelich. Saberes e ações docentes e o reforço do caráter plural e democrático da escola: sexualidades, direitos humanos e a superação da LGBTfobia. **Interritórios**, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. V.10 N.19 e262118, 2024. Dossiê Os desagendamentos da educação e a resistência à projetos neoliberais e neoconservadores: corpos, gêneros e sexualidades em espaços escolares e não escolares. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.2621182>

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. “Sobre disputas anti-igualitárias e políticas públicas: mais argumentos para o debate”. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 23, 2019.

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

SILVA, João Carlos. **Educação e subjetividade: poder, saber e controle social**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

