



1

## PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE DIVERSIDADE E IDENTIDADE: OS DOCUMENTOS DA SECADI E IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Terezinha Maria Schuchter<sup>1</sup>

Janete Magalhães Carvalho<sup>2</sup>

Objetiva o artigo analisar o conceito de diversidade e identidade no discurso governamental expresso nos documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sobre gênero e sexualidade. Aborda, assim, a proclamação “Educação para Todos” como um fenômeno que se manifesta a partir das últimas décadas do século XX, mais precisamente a década de 1990, momento em que aumenta a produção de pesquisas, bem como a elaboração de documentos por esta secretaria, e, outros ordenamentos legais. Utiliza como abordagem metodológica, a pesquisa documental-bibliográfica e a análise do discurso, tecendo reflexões acerca dos fundamentos do discurso governamental sobre o conceito de diversidade e identidade, bem como, da potência desta produção teórico-legal no sentido de produzir ou fomentar práticas curriculares de coexistência das diferenças e de um currículo intercultural ou de invisibilizar e negar as diferenças por meio da proposição de um currículo homogeneizador. Pretende, analisar o conceito de diversidade e identidade e suas implicações para o currículo, discutindo assim, as diferentes abordagens, teórico-práticas no trato dos conceitos analisados em suas consequências para o campo do currículo escolar.

Palavras chave: Inclusão. Identidade. Diversidade. Diferença. Currículo intercultural. Currículo homogeneizador.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da UFES  
terezaschuchter@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFES  
janetemc@terra.com.br



2

O debate acerca da educação inclusiva tem se constituído como tema e objeto de várias conferências mundiais que aconteceram a partir da década de 1990, que geraram várias declarações a favor da defesa da educação inclusiva, dentre as quais se destacam a Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Declaração de Salamanca (1994) e o Marco de Ação de Dakar (2000). E esta temática vem ganhando muito espaço no que tange à produção acadêmica.

Em resposta a este movimento político e teórico, o Ministério da Educação (MEC) vem produzindo muitos documentos discutindo currículo e a diferença/diversidade cultural, bem como a relação entre educação e cultura. Foi também criada em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje denominada SECADI, pelo acréscimo do termo inclusão. Muitos documentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo. Aliado a esta produção, a mobilização social em torno desta temática tem sido a marca das últimas décadas.

Assim, o papel da escola no sentido de contribuir para a superação de todas as formas de discriminação é reforçado em vários documentos. A publicação *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (BRASIL/UNESCO, 2009, p. 30) aponta que

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira vem sendo chamada a 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 (JUNQUEIRA, 2009, p. 30 apud BRASIL/UNESCO, 2009).

Esta produção foi um passo importante e hoje, questões pertinentes à educação inclusiva, têm pautado os debates sobre currículo, mas ainda há uma necessidade premente de desinvisibilizar conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não contemplados na organização curricular das escolas. Isto, por que,



3

A escola apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade. Durante muito tempo negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como 'desvio', tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora dela [...] é a ideia da normalidade como parâmetro. O que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido da normalidade [...] é a produção de uma homogeneidade simplória e ideologicamente excludente (MARQUES, 2010 p. 252).

É importante, pois, identificar quais são as perspectivas teóricas acerca da inclusão nestes documentos, e, queremos neste artigo discutir algumas questões:

- Quais as abordagens teóricas presentes nos documentos da SECADI?
- Tais abordagens alinham-se com a perspectiva do multiculturalismo conservador (diversidade) ou do multiculturalismo crítico (diferença)?
- Ao pensar a diferença em relação a uma identidade determinada, estes documentos não estariam reproduzindo modelos consolidados na filosofia da representação? Não estariam impondo outros modelos universalizantes?
- Seriam as políticas de inclusão políticas de reconhecimento das diferenças ou uma inclusão excludente?
- Como a diferença pode ser um elemento potencializador dos currículos praticados nas escolas?

Estas questões nos impõem analisar os conceitos de diversidade e identidade nos documentos produzidos, tendo em vista observar se o discurso governamental é apenas uma retórica discursiva, uma forma de promover as políticas integradoras, de tolerância em uma perspectiva do multiculturalismo conservador, que abarca as diferenças no arcabouço da diversidade/pluralidade, que tem como proposta pensar o diferente como alguém a ser integrado/adaptado a uma norma/forma estabelecida/dominante, ou se este discurso é algo que problematiza as diferenças, preconiza a comunhão/coexistência destas diferenças e o diálogo intercultural, com possibilidades, de potencializar as práticas curriculares vivenciadas/praticadas nas escolas.



4

Foram utilizadas como forma de investigação, a pesquisa bibliográfica e documental por entender que se inter-complementem, pois, tanto buscam as fontes caracterizadas como oficiais, por ser uma produção do Ministério da Educação, quanto os autores que já se predispuseram a analisar alguns destes documentos e ou as políticas de inclusão em curso a partir da década de 1990. A análise do discurso expresso nos documentos da SECADI foi um instrumento utilizado por compreendermos que a inclusão é um tema que entrou na agenda das políticas públicas atuais, e, por apresentar, uma rede de variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais e de disputas por significação (VEIGA NETO e LOPES, 2007).

### **Problematizações em torno do conceito de identidade e diversidade**

As questões relativas às políticas de igualdade e de diferença têm pautado os debates na sociedade atual, e por consequência este debate tem orientado parte das produções no campo da educação. Isto não é um fenômeno novo, e tem origem, no contexto de surgimento do multiculturalismo nos países em que a diferença era vista como um problema para a construção da unidade nacional, desta forma, foi constituindo-se um movimento a partir de alianças de grupos “minoritários” ou culturalmente dominados, e pela consolidação de organizações políticas para o reconhecimento e respeito aos direitos civis. O multiculturalismo passa assim, a ser reconhecido como luta contra todas as formas de preconceito e discriminação que geram processos de exclusão, constituindo-se também em um corpo teórico de conhecimentos, e uma atitude a ser desenvolvida em relação às diferenças (GONÇALVES E SILVA, 2006).

Assim, as questões em torno do multiculturalismo não são consensuais, no que tange à origem, polissemia do termo e diferentes abordagens teóricas que este vem assumindo no decorrer da história. Isto tem implicações nas concepções acerca de diversidade e identidade. Existem três formas tradicionais – e presentes nos documentos - pelas quais a diversidade tem sido anunciada, e estas versões discursivas acabam por fundamentar



5

posturas e práticas entre os profissionais da educação, como expressão de seu modo de situar-se diante das relações entre educação escolar e as culturas, que são: a postura assimilacionista - o outro como fonte de todo mal, como alguém a ser integrado na cultura hegemônica; a postura radical - o outro como sujeito pleno de um grupo cultural; que gera uma visão essencialista da formação das identidades, e, a postura acrítica e relativista - o outro como alguém a tolerar (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, CANDAU, 2008, CARVALHO, 2005).

Nas três versões, os grupos pertencentes às culturas externas ou diferentes são integrados pela cultura dominante tornando-se parte da mesma. As culturas se fundem para formar uma só, negando-se qualquer tipo de contribuição da cultura dos dominados, imigrantes e ou estrangeiros à cultura dominante. Procura-se consolidar um mosaico de grupos étnicos que se conformem em um todo unificante, permitindo aos grupos optar, por manter suas especificidades culturais no interior de uma sociedade ou incorporar-se a ela, sem contudo exercer qualquer tipo de influência na cultura dominante (GONÇALVES E SILVA, 2006).

As implicações destas formas de conceber o multiculturalismo se revelam pelo tratamento da diferença através da ilusão do tratamento igualitário, ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. Destas perspectivas é que originam as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade, e analisada sempre a partir de uma forma dada, uma identidade pré-estabelecida

Duas dimensões estão presentes nestas perspectivas: o estereótipo como uma “modalidade de conhecimento e de identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.123), e, o preconceito, que se funda em um modelo de definição de normalidade e que nos remete a uma representação fixa da realidade.



6

Estas perspectivas 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:

Nesse sentido, a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa. Além disso, promove 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).

É possível perguntar: o que são os marcadores identitários legítimos? Algo que aprisiona as diferenças em formas determinadas? Aliado ao conceito de identidade, alguns documentos abordam a necessidade do respeito à diversidade ou pluralismo cultural nas escolas - perspectiva já apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) – tratando de forma indistinta os conceitos de diversidade e diferença, o que pode ser observado na seguinte citação:

As 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. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível. (SEFFNER, 2009, p.137, apud BRASIL, 2009).



7

Uma citação exemplificadora desta perspectiva pode também ser observada na publicação *Gênero e Diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007, p. 15 e16):

Ao 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 estas questões acabam contraditoriamente afirmando a existência de uma identidade fixa ou evidenciando algo apenas diverso a uma norma:

Falar 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 (BRASIL, 2007, p.18).

Continuando na mesma linha de reflexão, o documento aponta que

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).

Como afirmamos anteriormente, das diferentes abordagens teóricas, surgem diferenças conceituais e práticas no trato às diferenças. O conceito de diversidade ou pluralidade cultural, traz a ideia de algo diverso à uma forma, de plural em relação a um modelo. É



8

como se equiparássemos “o significado que possuem as diferenças culturais com leves pluralidades, com ligeiras diversidades que apenas se questionam sobre a hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.120). Na verdade o que ocorre é um movimento de produzir a tolerância, “respeito e convivência harmoniosa” entre as culturas, abrigando as diferenças, “enformando-as”. Neste sentido, a tolerância implica em superioridade daquele que tolera e o respeito implica em essencialismo cultural, em universalidade ou seja, as diferenças são fixas, resta-nos o respeito (SILVA, 2001, SANTOS e NUNES, 2003). Trata-se de hospedar sem, contudo se preocupar com o hospede (SKLIAR, 2002).

Isto se explica, por que, 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 vive-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 [...]. Para dizer de outra maneira, pensamos a diferença sempre em relação à algo, nunca a diferença pela diferença, ou a diferença em si mesma. Neste referencial, a diferença não é, de fato, diferença, mas simples variação. Variação do mesmo. Por isso está contida no mesmo. E pode ser respeitada, tolerada, reconhecida, porque não sai do contexto, porque não causa estrago, porque apenas confirma a norma. Seja ou não trazida para dentro da norma, ela é a confirmação da regra.

Entretanto, as versões do multiculturalismo crítico, emancipatório 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 e NUNES, 2003, p. 33). Nesta perspectiva trabalha-se a ideia de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social, e, não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura, mas, defende o respeito e a construção de relações recíprocas através do diálogo entre os diferentes. Constroem-se processos de aproximação, de conhecimento recíproco, de interação e da coexistência entre as diferentes culturas.



9

Quando utilizamos a diferença como conceito assumimos que as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas através 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. É tomar a diferença a partir da ideia da incompletude cultural, ou seja, as diferenças culturais, não são entendidas como dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas são construções histórico-culturais, que decorrem das relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, ressignificando-as.

Não se trata da tolerância, nem de ver a diferença como déficit, problema ou desvio, mas da interculturalidade ou do diálogo intercultural, onde prevalece o movimento de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes, através da criação de espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações, desconstruções, ressignificações mutuamente. Estar nesta condição é estar na fronteira, é ter a possibilidade de interação, inter-relação 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).

Trata-se pois de 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 esta forma de compreender o mundo com suas múltiplas diferenças são orientadoras do nosso ser, fazer, estar, agir, sentir, pulsar, que por sua vez relacionam-se com nossos modos de intervir na escola e de praticar o currículo, ou seja, 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?

### Considerações inacabadas

As publicações analisadas neste artigo indicam as diferentes abordagens que o multiculturalismo assumiu no decorrer da história. Conforme já assinalamos, não se trata apenas de uma questão conceitual. Conceber o “outro”, o “diferente” a partir do conceito de diversidade ou diferença tem implicações tanto teórica quanto prática. No campo do currículo escolar – concebido ou vivido, a opção a ser feita pode fazer da educação um processo de diminuição do outro ou de reconhecimento da alteridade, do outro como legítimo outro – diferente de mim, de nós.

A escola da modernidade, violenta, unificadora e autoritária, contribuiu para processos de homogeneização descaracterizando/invisibilizando as diferenças. E o sistema educativo ainda tem se apoiado na lógica das oposições binárias, colocando, de um lado, o desejável, o legítimo e, de outro, o ilegítimo. Assim, o outro é o necessitado como depositário de todos os males e portador das falhas sociais.

Quando se discute as políticas de inclusão ignorando as diferenças ou conformando-as em um modelo pré-estabelecido, produz-se a consideração em relação ao diferente como

um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais 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 e LOPES, 2007, p. 949).

Trata-se de instituir e legitimar uma norma e tratá-la como parâmetro, daí, os que não se “encaixam” nesta norma são dados como desviantes, problemáticos, deficitários,



indesejáveis. É a produção da classificação: normalidade versus anormalidade. É a característica da Modernidade, que foi - e continua sendo - um período “marcado pela vontade da ordem, pela busca da ordem” e por que não dizer pela “intolerância da diferença”. O contrário da ordem é o caos, daí na escola, a política é de enquadramento, da medicalização. Difunde-se a ideia do “respeito”, da tolerância, da integração e do enquadramento do outro (VEIGA NETO e LOPES, 2007, p. 112).

Isto caracteriza o discurso presente em alguns documentos e nos conceitos subjacentes, que ao não perceber a problemática das relações entre escola e as culturas, os sentidos de diversidade e ou diferença, adotam uma referência relativista que se esgota na visibilidade e tolerância a toda e qualquer diferença dentro da sala de aula, da escola e fora dela. Da mesma forma, a ausência de criticidade na formulação de atividades interculturais escolares pode produzir resultados negativos às minorias em questão. É a produção do currículo escolar celebrativo, festivo, de vitrine, de feiras culturais, ao invés de um currículo “que considere e incentive a alteridade”. No dizer de Veiga e Lopes (2007) um currículo que trata o diferente como exótico, estranho, desviante.

É uma forma de tratar a diferença através da ilusão do tratamento igualitário, como se todos “fossem iguais”, ou a diferença considerada a partir de aspectos deficitários e problemáticos. Isto é o que sedimenta as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação, de tolerância e processos de aculturação.

Não tivemos neste texto, o objetivo de produzir um juízo de valor em relação aos documentos aqui citados, mas de tecer problematizações em relação aos seus fundamentos, aos conceitos – particularmente de diversidade e identidade – que dependendo de sua perspectiva teórica podem produzir uma inclusão excludente ou tomar o padrão da “normalidade” como uma forma de administrar a alteridade dos “diferentes”. Trata-se de “tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2000, p. 38), subtrair a “subordinação da diferença à oposição, à analogia, à semelhança, todos os aspectos



da mediação” por que deste modo “a diferença fica sendo apenas um predicado na compreensão do conceito” do mesmo (Idem, p. 41). “A diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico [...]. De qualquer modo, a diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia (idem, p. 57).

Precisamos, pois, trabalhar as diferenças na perspectiva da singularidade, como algo que não porta qualquer universalidade e não pode ser reduzida a qualquer unidade universalizante, são apenas singularidades, diferenças afirmadas (GALLO, 2014). As questões de etnia, gênero, sexualidade, classe e outras, precisam também ser vistas como produto ou resultado das lutas sociais mais amplas, pois, as diferenças são produto da história. Isto impõe a necessidade de conceber a diferença a partir não da tolerância, mas da coexistência, comunhão das diferentes culturas, não só reconhecendo o valor intrínseco de cada cultura, mas, defendendo o respeito recíproco entre os diferentes, propondo a construção de relações recíprocas entre esses grupos, através do diálogo, da educação intercultural, do currículo intercultural.

Segundo Deleuze (2000, p. 63)

É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo

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 à modelos e formas pré-determinadas, por que, 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

BABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1996.

BRASIL / SECAD. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Ricardo Henriques et al (org.). Brasília: 2007. (CADERNOS SECAD, 3)

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. LARROSA, J. e SKLIAR, C. (org.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALLO, Sílvio. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. RODRIGUES, Alessandro et al (orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. BRASIL/UNESCO. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). Brasília: Ministério da



14

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio para a formação em educação. DALBEN, A. e outros (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de e NUNES, João Arriscado. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. BRASIL/UNESCO. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

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

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (org.) **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.

VEIGA NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governabilidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n 100, p. 947-963, out. 2007.