

DIVERSIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: DAS POTENTES INTERSECÇÕES DAS CATEGORIAS SOCIAIS AOS EQUÍVOCOS DO SLOGAN

Daniela Auad
Fernanda Bichara

*...Se ninguém tem dó, ninguém entende nada.
O grande escândalo sou eu,
Aqui, só...
(Escândalo, Ângela Ro Ro)*

Esse trecho musical nos ocorreu assim que uma professora do curso de pedagogia utilizou o termo **escracho** para se referir à homossexualidade e, especificamente, para falar da maneira como a homossexualidade estava, na opinião dela, sendo mencionada na Universidade. Note-se que alunas, alunos e docentes heterossexuais comumente mencionam relações heterossexuais tanto suas quanto de outras pessoas; mencionam filhos, maridos, esposas, em meio às falas, dentro e fora de seus locais de trabalho, de estudo. Diante da heteronormatividade, isso é percebido como comum, normal, e não um **escracho** ou algo acerca do qual se deva ter cuidados especiais. Para melhor ilustrar a mentalidade a que se faz referência, cabe citar a transcrição da fala docente:

“...essa reflexão tem que ser feita de uma forma **cuidadosa** sabe, porque muitas vezes eu vejo já alunos falando sobre isso de uma forma **equivocada, muito escrachada, é muito radical**, então eu acho que isso pode acabar levando eles a um **extremo**, e prejudicar a compreensão do que a gente quer que eles realmente construam... (grifos nossos, em trecho de entrevista com devida revisão e leitura da docente entrevistada).”

Cumprir destacar que essa afirmação, coletada durante entrevista para a coautora reconhecidamente heterossexual do presente artigo, foi feita por uma das docentes responsáveis pelo ensino de língua portuguesa, em um curso de pedagogia de uma Universidade Federal, na região sudeste. Assim, imagina-se que ela saiba que a palavra *escracho* carrega significado pejorativo. No dicionário *Michaelis on-line*¹, *escracho* consta como gíria que significa “retrato tirado na polícia”, ou seja, *escrachado* é quem foi pego/a em flagrante delito. No linguajar da docente, a homossexualidade, além de exigir cuidados, remonta ao universo dos extremos, da radicalidade, do equívoco. Nesse sentido, para a docente o *escracho* pode remeter a algo inadequado, perigoso, criminoso.

Certamente que dados de pesquisa dessa natureza geram indignação, um tanto de nojo, mas também, e sobretudo, nos dão uma certeza motivadora: por mais que o debate das relações de gênero esteja presente na academia, na formação docente, nas pesquisas das variadas áreas, há muito ainda a percorrer no caminho rumo à igualdade. E não se está aqui fazendo referência às sempre lembradas – tão criticadas e

1 ESCRACHO. In: MICHAELIS dicionário brasileiro da língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 28 nov. 2016.

muitas vezes deslegitimadas – **professoras despreparadas** das escolas públicas, na educação infantil ou ensino fundamental. Não se está fazendo referência aos variados homofóbicos fundamentalistas cristãos que, com toda justiça e a bem da legalidade, deveriam perder seus cargos públicos, uma vez que o Estado e, por conseguinte, a educação no Brasil são laicos. Neste artigo, estamos nos referindo às docentes aparente e devidamente preparadas em graduações e pós-graduações, com títulos e Lattes suficiente para passarem em concursos públicos, cujas aprovações as tornam docentes de Universidades Federais.

A partir da conjuntura descrita, o presente artigo busca analisar e debater, em meio a amplo conjunto de reflexões, o que está em nós e ao nosso lado. Trata-se de pensar sobre o percurso a percorrer, de mãos dadas se for preciso, com a colega docente que parece resistir ao fato de lecionar, em contexto de ensino superior, no mesmo corpo docente que nós. Nesse contexto, lembramo-nos de Ângela Ro Ro cantando que somos aquelas que trazem o escândalo, no sentido de trazer o desconforto da crise, da transformação, em que, pelas lentes conservadoras e heterocentradas, só se vê o escracho. E ainda que se queira se escandalizar, no sentido usual do termo, o que, de fato, ofende o decoro e traz a desgraça, como na canção, é ser só, sem ter por companhia todos/as os/as docentes do curso, pois, pelo transcrito, ainda resta nos cursos de pedagogia docentes que parecem acreditar que diversidade e gênero são assuntos de quem é **viado, sapatão** ou, no máximo, é estudiosa/o de gênero que não serve, por exemplo, para dar uma boa aula de sociologia ou ter produção na área de ensino de história. O grande escândalo – que é, de fato e na verdade, o real escracho – é essa

concepção curricular, expressa na fala docente. Como dados de campo, revelam-se tanto a existência de docente quanto currículo com notas de homofobia, além de possível desconhecimento e certa desconsideração de básico universo dos Direitos Humanos. Em razão desses resultados de pesquisa, com absoluta certeza que já se iniciou a construção democrática dos e nos cursos de pedagogia e pela continuidade desse processo, **arranhamos nossa garganta**, nas páginas a seguir, assim como canta Ro Ro, **atrás de alguma paz** e a partir do genuíno desejo de contribuir para a igualdade de todas as pessoas.

A DIVERSIDADE E ALGUMAS DE SUAS ACEPÇÕES

Ao revelar conclusões da pesquisa intitulada *Relações de gênero nos cursos de pedagogia: desafios e obstáculos de um percurso inacabado* – realizada nos cursos de pedagogia, das Universidades Federais da região sudeste do Brasil – o presente capítulo reflete sobre os usos e abusos que podem ser feitos do termo diversidade, tanto em análise documental e bibliográfica quanto diante de dados coletados em campo.

Como uma relevante conclusão da pesquisa realizada foi possível notar que, se por um lado, o debate ancorado no termo diversidade se ampliou e influencia a formação docente, por outro lado, algumas falas, silenciamentos e resistências ainda revelam a diversidade como um slogan, cujo esvaziamento aprofunda desigualdades.

Assim, com o escopo mais focado no debate das definições de diversidade, e mantendo como norte a categoria gênero e os estudos feministas, o texto que aqui se desenvolve

apresenta como contribuição apreensões do uso que vem sendo, historicamente, atribuído ao termo, mais especificamente a partir da década de 1990.

Na direção de construir esse panorama histórico, ainda que longe de explorar exaustivamente a rica polissemia da obra de Brah, se destaca citação retirada da obra da professora de sociologia da Universidade de Londres. Brah (2006) relembra que diversidade, ao lado de outros termos, tem suscitado debate e contestação de todo tipo por estar no centro de variadas discussões, tais como: feminismos contemporâneos, multiculturalismo, comunidade, identidade, intersecção de categorias sociais e variados marcadores de diferença, como classe, raça, gênero:

Diferença, diversidade, pluralismo, hibridismo – esses são alguns dos termos mais debatidos e contestados do nosso tempo. Questões de diferença estão no centro mesmo de muitas discussões dentro dos feminismos contemporâneos. No campo da educação na Grã-Bretanha, questões de identidade e comunidade continuam a dominar os debates que cercam o “multiculturalismo” e o “anti-racismo”. Neste capítulo, considero como esses temas podem nos ajudar a compreender a racialização do gênero. Independente das vezes que o conceito é exposto como vazio, a “raça” ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social. O que torna possível que essa categoria atue dessa maneira? Qual é a natureza das diferenças sociais e culturais, e o que lhes dá força? Como, então, a diferença “racial” se liga a diferenças e antagonismos organizados em torno a outros marcadores como “gênero” e “classe”? Tais questões são importantes porque podem ajudar a explicar o tenaz investimento das pessoas em noções de identidade, comunidade e tradição (BRAH, 2006, p. 3).

Ao lado disso, como lembram Silva e Brandim (2008), em artigo sobre a temática da diversidade cultural, especialmente nos anos 90, são fortalecidos os estudos sobre o multiculturalismo em decorrência da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular. A dupla de professoras da Federal do Piauí aponta que o momento pós-moderno – com a celebração da diferença como uma de suas ideias básicas – é marcado pela valorização da mistura e do hibridismo de culturas, da pluralidade e das diferenças culturais. Na década de 90 também se acentuam os estudos relacionando cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, as autoras asseveram que esse cenário de abordagem do multiculturalismo, iniciado nos Estados Unidos, vai tomando abrangência mundial e chega até o Brasil. Vale, contudo, notar que, assim como nos Estados Unidos, o multiculturalismo no Brasil nasce nas primeiras décadas do século XX, sob a iniciativa dos movimentos negros. Apesar disso, de modo muito diferente de como se deu no território norte-americano, os debates não contaram com a adesão das universidades desde seu surgimento.

Apenas nos anos 90, variados setores começaram a se apropriar dos debates abrangentes e multifacetados que são analisados, em diferentes ângulos, tanto por Silva e Brandim (2008) quanto por Brah (2006), assim como por outras autoras e autores, cujos trabalhos serão destacados a seguir. Por essas razões, dar-se-á, neste artigo, especial atenção às políticas públicas educacionais que ganharam notoriedade a partir da década de 90. Da mesma forma, produções advindas de áreas como ciências sociais e sociais aplicadas foram consideradas fortemente nesta pesquisa que se inscreve no campo educacional. Com isso, o que se pretende é focalizar como tema e problematizar os usos e abusos do termo diversida-

de, de maneira a conhecer as influências dessas apropriações no interior dos saberes utilizados na construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas, ambas searas que constituem a formação docente.

Primeiramente, cumpre destacar como fundamental alguns apontamentos presentes no texto *Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia* (AUAD; LAHNI, 2013). Dessa forma, no âmbito da abordagem adotada e em uma perspectiva feminista, as relações de gênero são centrais e correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, com sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças desiguais para cada um dos sexos. As características biológicas atribuídas aos homens e às mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, o gênero faz com que percebamos o sexo biológico, pois as características e diferenças anatômicas são enxergadas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas. Repetidamente praticadas, contadas e recontadas, estas relações vão ganhando a feição de **naturais**. Tais características são construídas historicamente, a partir do modo como as relações de poder entre alguns pares foram e vão se engendrando socialmente.

Ao definir o termo diversidade, Konzen (2012, p. 41), em seu artigo *O conceito de diversidade*, assevera que, atualmente:

o termo diversidade (Verschiedenheit [alemão]; Diversity [inglês], Diversité [francês], Diversità [italiano], etc.) designa, normalmente, a qualidade ou a condição do que é diverso, as características ou elementos diversos entre si, que existem sobre um assunto, ambiente, etc.

O autor destaca que o termo é usado em vários sentidos, pois:

afirma-se que há, por exemplo, atualmente, uma diversidade de opiniões ou pontos de vista, diversidade de costumes, hábitos, comportamentos, crenças e valores, uma diversidade sexual, a diversidade biológica ou a biodiversidade, etc (KONZEN, 2012, p. 41).

Na definição de Hegel (*apud* KONZEN, 2012, p. 40),

“diversidade” expressa que dois ou mais objetos, sujeitos, etc. tanto possuem a ‘determinação da desigualdade’ (Bestimmung der Ungleichheit) quanto a determinação da ‘igualdade’ (Gleichheit), o que a distingue, assim, da mera diferença.

A perspectiva hegeliana é trazida para o interior do presente texto exatamente por valorizar a tríade desigualdade-igualdade-diferença. De maneira complementar, tal tríade se salienta, na abordagem assumida no presente texto, assim como em outras pesquisas realizadas pelas suas autoras. E, então, trata-se de lembrar que “igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão” (SCOTT, 2005, p. 14). Em *O enigma da igualdade*, tal assertiva se esclarece com os pressupostos apresentados:

1. A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente.
2. Identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade.
3. Reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e

a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação. Ou, em outras palavras: os termos de exclusão sobre os quais essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão (SCOTT, 2005, p. 15).

Para Scott, a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não se trata de uma ausência ou a eliminação da diferença, mas o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração. Conforme a autora, a cidadania também foi negada aos escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p. 15). Assim, considerando os encaminhamentos inspiradores de Scott ao refletir sobre os enigmas da igualdade, ao utilizar o termo diversidade, no presente texto, faz-se referência a uma maneira de perceber como as diferenças hierarquizadas são construídas a partir da combinação da categoria gênero ora com raça, ora com geração, ora com classe social, ora com orientação sexual.

A percepção da intersecção das categorias sociais foi essencial, segundo Scott (1995), para que houvesse a real inserção das mulheres na história, em seu âmbito pessoal, público e político. Com essa guinada epistemológica, as historiadoras feministas ressaltaram não apenas a escrita de uma nova história das mulheres, mas a escrita de uma nova história da sociedade, nesta sendo mais possível de visibilizar mais grupos representativos. Para que isso de fato acontecesse, foi preciso invocar categorias de análises em intersecção. Em seu texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott relembra

que o interesse pelas categorias classe, raça e gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão (SCOTT, 1995, p. 73).

Apesar disso, dez anos depois de ter feito essas afirmações incontestes em seu emblemático texto da década de 90, Scott complementa a análise ao asseverar, como face da mesma moeda e levando o processo de reescrita da história ao limite, que o elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador. Para a autora, há de se notar, por um lado, as maneiras como alguém pode ser transformado em objeto de discriminação e em um estereótipo. Por outro lado, há de se valorizar como esse alguém encontra apoio e solidariedade na busca pela igualdade, ao deixar de ser um indivíduo e se tornar membro de um grupo e movimento de luta (SCOTT, 2005, p. 19).

Scott alinhava seu texto com a tensão entre grupos e indivíduos, na busca pela igualdade. Nesse sentido, Auad e Lahni (2013b) consideram a tensão valorizada por Scott e reforçam a necessária combinação das categorias sociais, a fim de não esvaziar as potencialidades do termo diversidade:

Há de se tentar, por um lado, romper com o esvaziamento das palavras, com a homogeneização dos movimentos sociais e com o apagamento das identidades dos sujeitos que demandam por direitos. Por outro lado, urge esforço na direção de não nos deixar abandonar pela rejeição ao uso dos termos recorrentes ou pela fácil utilização das palavras, sem refletir sobre seus sentidos (AUAD e LAHNI, 2013b, p. 150).

Scott (1995) ainda se mostra referência marcante na pesquisa realizada, ao reafirmar a importância da linguagem. A autora afirma que:

aqueles pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história (SCOTT, 1995, p. 71).

Assim, por mais que estejamos travando uma batalha aparentemente inglória, dada à instabilidade do uso dos termos, ao tentar apreender o termo diversidade, não o capturaremos, mas participamos de sua construção e, sobretudo, conhecemos parte de sua história. Concorre-se para descobrir, afinal, quais ideias e coisas o uso do termo diversidade pretende significar em determinados contextos.

Nessa direção, conforme menciona Moehlecke (2009), a expressão diversidade atualmente está associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas políticas de diferença. Estas políticas reivindicam o direito à diferença e, em seu escopo, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento, na esfera pública e política, de grupos definidos como minoritários e subalternos.

Embora tenha tomado força na década de 90, como dito inicialmente, o debate sobre diversidade no Brasil iniciou-se nos anos 80. Trata-se de discussão motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras. São relevantes e expressivos desse processo, os seguintes documentos: a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (ORGANI-

ZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1978), a Convenção sobre os direitos da criança (BRASIL, 1990), a Declaração mundial sobre educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990), a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1992), a Declaração sobre educação para todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1993), a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994), a Declaração de princípios sobre a tolerância (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1995). Há ainda outros documentos expressivos da representatividade dos movimentos feminista e negro, o que mais tarde intensificou-se com a inserção de movimentos indígenas e das pessoas com deficiência (MOEHLECKE, 2009).

É importante, ao refletir sobre a diversidade – e quais ideias e práticas ela pode representar – pensar sobre os movimentos sociais. Estes, segundo Gohn (2007), distinguem-se por serem organizações que possuem uma identidade, têm um opositor e se articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade. São ainda movimentos que se destacam por lutarem contra fenômenos sociais que demandam intervenções públicas com vistas à mudança de comportamentos e de valores na busca da transformação da sociedade e das relações sociais (GOHN, 2007). Como expressão desse cenário de luta e disputa, Sacristán afirma que:

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante (SACRISTAN apud CANDAU, 2011, p. 241).

Da mesma forma que avalia Hall (2003), em outros contextos, na esteira da luta contra as tendências invisibilizadoras das identidades, os movimentos sociais no Brasil passaram então, a partir das duas últimas décadas do século XX, a intensificar suas reivindicações, em prol da diversidade, em vista de coibir o tratamento discriminatório que impera “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p. 52).

A partir de variadas concepções teóricas, é inegável a importância da escola como fundamental para a construção da sociedade democrática. Como, por exemplo, expressa o texto governamental sobre a temática:

A escola é um espaço de socialização para a diversidade e para o questionamento da aprendizagem do gênero e da sexualidade, entretanto a invisibilização dessas questões

mostra que é necessário um investimento dos/as professores/as em sua formação para aprofundar o debate com os/as alunos/as (PARANÁ, 2010, p. 28).

Como se nota, os processos de intensificação das políticas voltadas para a diversidade influenciaram na preocupação da criação de leis educacionais voltadas para as diferenças sociais do contexto educacional. Diante disso, faz-se pertinente a análise de documentos educacionais brasileiros que trazem a temática da diversidade e que foram criados a partir dos anos 90. Tais documentos teriam o potencial de cotidianamente definir, redefinir e organizar as práticas escolares.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, pode ser percebida como um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição foram reflexos da correlação de forças entre grupos e movimentos sociais que disputaram e ainda disputam o poder (SANTOS; MACHADO, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 é:

considerado o primeiro documento da educação brasileira que aborda a questão da diversidade, estabelece, como base nacional comum dos currículos dos ensinos fundamental e médio, o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia, como também o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, sendo que os conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo (art. 26 e 26-A). O documento assegura, no ensino às comunidades indígenas, a utilização da sua língua materna e os processos próprios de aprendizagem

(art. 32) e o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil (art. 33) (grifos nossos, em KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 187).

Como um documento de política educacional que parece ter-se desdobrado da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais (TTs), elaborados pelo Ministério da Educação, expressavam, no texto governamental, o objetivo de auxiliar profissionais da educação na execução do seu trabalho, a fim de “fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 6). Nos PCNs, a chamada diversidade aparecia com mais ênfase em um Tema Transversal (TT) denominado pluralidade cultural. Tal TT não será focalizado com exclusividade aqui, pois poderá ser aprofundado em outros escritos. Apesar disso, no escopo do presente artigo, cabe destacar negativamente a maneira como os PCNs e os Temas Transversais foram elaborados e lançados para o sistema de ensino. Nesse processo, parece ter vencido a corrente das tendências homogeneizadoras, mencionadas por Sancristán (2001 apud CANDAU, 2011, p. 241). Ao contrário da pluralidade cultural postulada no TT, o desejo de estender um projeto com caráter de universalidade, que tende a provocar a submissão do que é diverso, parece ter alcançado algum êxito, na letra do documento governamental.

Em sua apresentação, os PCNs são definidos como referências de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o Brasil. Ou seja, quem os escreveu pensou neles como **uma referência curricular comum para todo o País**. O documento de introdução aos PCNs sustenta a necessida-

de dessa referência comum para toda a nação, porque afirma que fortaleceria a unidade nacional e a responsabilidade do governo Federal para com a educação. Os PCNs não se auto-denominam um currículo acabado e obrigatório, mas o seu nível de detalhamento poderia torná-los o próprio currículo do ensino fundamental. Embora existam muitas citações sobre o respeito às especificidades locais, o que exigiria um trabalho de escuta e pesquisa por parte dos elaboradores do documento, a centralização é a marca dessa política educacional, dos anos 90.

Previstos no Plano Decenal de Educação (1993-2003), os PCNs pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório e, assim, melhorar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Contudo, desde sua implantação, foi duvidosa a melhoria da educação brasileira através dos PCNs. Em seu processo de elaboração, destacam-se três observações (CUNHA, 1996). A primeira foi a pressa, por parte do Governo Federal, como característica marcante na preparação dos PCNs. O MEC havia encomendado para a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre os currículos de 21 Estados e Distrito Federal. Essa pesquisa serviria para informar o MEC das várias Propostas Curriculares Oficiais e fornecer subsídio para a elaboração dos PCNs. Porém, na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, o MEC já apresentou a primeira versão dos PCNs pronta. A pesquisa encomendada à FCC serviria apenas para justificar as opções já tomadas pelos dirigentes e para desqualificar o esforço de Estados e Municípios em melhorar a educação pública, tornando as medidas apresentadas a única possibilidade de melhora do fracasso educacional do país.

A Universidade, em seus variados setores, grupos e abordagens, não foi ouvida na preparação dos PCNs. Na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o ensino básico partiria das contribuições científicas e tecnológicas da Universidade. Há, portanto, uma contradição entre a posição da Universidade, proclamada na proposta do então candidato FHC, e a posição que esta ocupou de fato em seu governo. Vale notar que os PCNs não foram elaborados a partir de uma convocação dos docentes e pesquisadores das Universidades, mas por professores e professoras de uma escola privada de São Paulo e por César Coll, um consultor espanhol. Tal processo de elaboração torna nula a propaganda que o documento de introdução aos PCNs faz, ao afirmar que eles resultam de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Enfim, como terceira observação negativa levantada por Cunha (1996), os PCNs são uma medida educacional voltada para a implantação do modelo mercadológico que o Banco Mundial propôs para a educação brasileira. O que guia a política educacional para a educação básica, nesse contexto, é a avaliação sob a forma de testes, os **provões**. Nessa concepção prepara-se primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para, depois, pensar sobre o currículo. Os PCNs são, assim, fragmentos de uma política educacional mal definida, pois, uma política educacional mais preocupada em medir o rendimento dos alunos das escolas, do que em construir um consenso sobre o quê e quem deve ser avaliado.

Na introdução aos PCNs, as taxas de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental são utilizadas como in-

dicadores de melhoria do rendimento escolar. Os programas de aceleração do fluxo escolar, como as conhecidas **recuperações de verão**, são apresentados como responsáveis pela queda das taxas médias de repetência, evasão e consequente aumento das taxas de promoção. Essas taxas mostram a concepção de escola contida nos PCNs: a escola socialmente onipotente e que fracassa na sua missão educativa devido, exclusivamente, aos seus problemas internos (CUNHA, 1996). Provavelmente, perceber a escola como parte de um complexo sistema político e social, composto de múltiplas instituições, seria mais realista e potente para que a instituição educativa assumisse, de fato, seu papel e responsabilidade na construção do processo de desenvolvimento de alunos, alunas e, de outro modo, do País.

Pensar a escola como onipotente é extremamente perverso, pois significa pensá-la como a única instituição social responsável pela transformação social. Assim, a escola é percebida como se estivesse **acima** da sociedade e, portanto, não sofresse a ação de causas externas para o fracasso escolar. A desigualdade na distribuição de renda e a pobreza de grande parte da população são causas externas para o insucesso da escola, no Brasil e em outros países. Contudo, os PCNs não levam tais fatores em conta e, ainda, afirmam que os recursos aplicados em educação em nosso país não são insuficientes, mas apenas mal aplicados.

Para comprovar essa concepção e apresentar os PCNs como solução, as principais tendências pedagógicas na educação brasileira são descritas no documento de modo tendencioso, sendo responsabilizadas pela ineficiência do ensino brasileiro. Para isso, são citadas a **pedagogia tradicional**, a **pedagogia renovada**, a **pedagogia libertadora**, a **pedagogia**

crítico-social dos conteúdos e as influências da **psicologia genética** para a educação. Vale notar que tais expressões não são correntes nas escolas e entre as professoras, mas apenas de domínio acadêmico, domínio este certamente do grupo que foi ouvido e legitimado na elaboração do documento.

Na direção contrária do que pode ser diverso, a maneira como os PCNs foram elaborados e implantados vai de encontro com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas previsto no Artigo 206 da Constituição. Mesmo com a citação da flexibilidade e do respeito às diferenças pedagógicas regionais, no texto de introdução aos PCNs, eles chegaram às professoras e professores como uma imposição, causando insegurança e deslegitimidade em relação às suas práticas, a partir de um patrulhamento pretensamente fundado em verdades definitivas. Por essas características e, ao representarem uma diminuição da autonomia de Estados e Municípios, os PCNs ferem a Constituição e os ideais democráticos e científicos que têm como base a divergência. Esta, a divergência, como nos ensina o professor José Mário Pires Azanha, seria o único caminho para o convívio político e o desenvolvimento do saber (AZANHA, 1996). Quase vinte anos após seu problemático surgimento, é possível dizer que os PCNs motivaram divergências e variadas apropriações e resistências. Depois deles, outras e novas medidas governamentais foram tomadas tanto na direção de atender às demandas de melhoria educacional quanto com a intenção de assegurar a diversidade de variadas maneiras.

De modo mais atual, vale citar o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para o decênio 2011-2020, que substituiu o Plano Nacional de Educação elaborado em 2001, pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001). Nesse documento são encontra-

das dez diretrizes, entre elas a que faz menção explícita à questão da diversidade:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - **difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação** (BRASIL, 2016, p. 1, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, do ano de 1999, instituídas e atualizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 07, e implantadas no ano de 2013, também mencionam diferenças e, ao fazê-lo, suscitam muito do que deveria conter no termo diversidade, quando ele é citado. As Diretrizes, tendo percorrido longo trâmite, de 1999 até 2013, determinam:

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

Também sem fazer referência ao termo diversidade, mas pleno de seus significados e sentidos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que iniciou seu processo de elaboração no ano de 2003, com a criação do Co-

mitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), e foi finalizado no ano de 2007, destaca-se como,

política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 12-13).

Ao lado dos documentos mencionados e no mesmo espírito que neles se destaca, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do Governo Federal. Resultante da fusão da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a SECADI se propõe, com ênfase no cenário educacional brasileiro, a trabalhar com programas e ações voltadas para a diversidade em suas múltiplas acepções, tais como: diversidade sexual, racial, regional, física, cultural, geracional, entre outras que forem reclamadas pela cidadania ativa. Trata-se de empreitada que:

em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, MEC/SECADI).

Como é possível notar, com os PCNs tendo sido elaborados e implantados do modo descrito, a pluralidade que eles prometem parece estar melhor representada na SECA-DI e nos mais atuais Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Direitos Humanos. Apesar disso, muito há ainda que se realizar para que o percurso, que parece ter-se iniciado, alcance algo próximo das demandas dos variados setores por igualdade de direitos.

Uma expressão disso são os dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia, no Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil (LGBT), relativo a 2013, segundo o qual, trezentos e doze pessoas identificadas como sendo da população LGBT foram assassinadas. Em 2014, já se somam, na metade do ano, 175 assassinatos documentados. Em 2012, 44% das mortes por homofobia do mundo todo ocorreram no Brasil. Esses dados, infelizmente, relacionam-se perversamente com a fala da docente que inicia o presente texto. Ela parece acreditar ser escracho falar sobre homossexualidade. Ela demanda cuidado, teme extremos, resiste às radicalidades, mas, contraditoriamente, não se assusta com as mortes, espancamentos, xingamentos e constrangimentos que seus alunos, alunas e colegas LGBTs sofrem, em razão de não serem heterossexuais como ela aparenta ser. Cabe aqui, dentre muitas perplexidades, o antigo questionamento: “como fomentar a igualdade em alunos e alunas, se esta ainda não o foi na professora?” (AUAD, 1998, p. 23).

O SLOGAN COMO EQUÍVOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor José Mário Pires Azanha foi um dos intelectuais que, na área de educação, mais chamou a atenção de

suas alunas e alunos sobre o uso dos *slogans* e seus efeitos. Como relembra a professora da Faculdade de Educação da USP, Carlota Boto, ao escrever sobre a inegável contribuição do autor de *Uma ideia de pesquisa educacional*:

Azanha era um crítico agudo de todos os *slogans* e modismos que, a cada época, se interpunham no debate pedagógico. Nos anos 70, era muito presente a valorização do lugar ativo da criança no processo de aprendizado, como fonte de liberdade e de criatividade no ato de aprender. Azanha (1978, p. XVI) argumenta, sugerindo que a “originalidade em abstrato é destituída de qualquer significado educativo”. Recorda, buscando exemplificar, que podem ser originais tanto o poeta quanto o torturador (BOTO, 2012, p. 215).

Boto relembra ainda o que Scheffler (1972 apud CARVALHO, 1997)² assevera sobre os *slogans* em educação. Para o autor, tais constructos não possuem pretensão de refletir sobre significações, ao contrário, *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e as atitudes-chave dos movimentos educacionais. Em um só tempo, os *slogans*, nos dizeres de Scheffler (1972 apud CARVALHO, 1997), exprimem e promovem a comunidade de espírito, de modo a atrair novas adesões e fornecer confiança e firmeza àqueles que o autor denomina como **veteranos**.

Assim, segundo a abordagem de Scheffler, conhecida entre nós pela obra e atuação docente de Azanha (1996), o termo diversidade pode ter-se tornado um *slogan*, um símbolo unificador de ideias e atitudes, causador de intervenções educacionais dentro e fora de sala de aula, motivador de pro-

2 SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo, Saraiva/Edusp, 1972.

jetos pedagógicos, inspirador de políticas educacionais e fundamentador de programas governamentais. Por outro lado, a diversidade como *slogan* pode suscitar a cautela, o temor, a noção de transformação radical do estado de coisas como algo perigoso. E, então, não há como não lembrar do absurdo temor popular diante de uma ditadura gay, a cada vez que a população LGBT clama por iguais direitos para iguais deveres, em comparação à população heterossexual. Tal exemplo, bastante arraigado no senso comum, é mais uma expressão de sensação causada diante da diversidade. Nesse caso, trata-se da diversidade como representativa de algo que se deve evitar, pois correspondente a algo prejudicial, equivocado ou muito escrachado, segundo a docente já citada.

A partir dessas fundamentais premissas, descortinam-se questões: Quais são as ideias que o *slogan* diversidade unifica? Quais as atitudes-chave que ele suscita? Quais movimentos representa? Quais identidades cria? Quais adesões – e, em contrapartida, quais resistências e recusas fóbicas – o *slogan* diversidade acaba por atrair e, enfim, em que militantes e intelectuais suscita sentimentos e ações tanto para seguir na luta quanto para buscar construir conhecimento?

Há de se ressaltar que, ao realizar esses questionamentos, por um lado se questiona o poder unificador e motivador da diversidade, uma vez que se coloca em causa algo que deveria gerar, na condição de *slogan*, confiança e consenso. Por outro lado, ainda assim, ao eleger o *slogan* diversidade como foco de análise, garante-se seu lugar motivador e simbólico como aglutinador de movimentos educacionais, como previa Scheffler (1972). Terá a pesquisa em desenvolvimento, então, caído na armadilha do *slogan*? É possível eleger um objeto de análise livre dos perigos do *slogan*? Como dizer a palavra que nunca foi dita?

Como apontam Auad e Lahni (2013b), desde disciplinas em cursos de graduação até em textos de políticas públicas, ambos com iniciativas e intenções pretensamente igualitárias, utiliza-se a diversidade para conferir legitimidade a discursos que pretendem dispensar igual tratamento a travestis, pessoas com deficiência, negras e negros, lésbicas e gays, população de rua, transexuais e prostitutas. As autoras lembram que, aparentemente com a melhor das intenções, são alocados como elementos de um mesmo conjunto, em uma confusa e pouco consistente intersecção, o que é objeto, temática e foco de distintos movimentos sociais e variados grupos de pesquisa. Ao lado disso, e em certa medida acompanhando o processo acima descrito por Auad e Lahni (2013), nos cursos de formação inicial e continuada de professores, diversidade é termo e conteúdo específico que foi sendo inserido e mantido a partir dos estudos de gênero.

Assim, cabe questionar, por exemplo, como o uso de tal termo pode revelar um conjunto de significados políticos de agendas de movimentos sociais e, por outro lado, pode expressar mera utilização esvaziada de slogan que confere legitimidade a alguns discursos, mas não transforma as ações, políticas e estatísticas sobre, por exemplo, a mortalidade da população LGBT no Brasil. Nesse sentido, cabe, ainda, questionar como, ao se travar o debate sobre diversidade na educação, as contribuições dos movimentos feminista e negro foram incluídas e potencializadas – ou diferentes disso, invisibilizadas.

Tal desejo de saber remete ao que considera Sacristán³, ao afirmar que:

3 SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In ALCUDIA, Rosa (orgs). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva (SACRISTAN, 2002 apud MENENGUCI, 2010, p. 74).

Na ordem das mudanças processuais passíveis de serem suscitadas idealmente pelo que considera Sancristán, há de se refletir sobre como são construídas, mantidas ou eliminadas as desigualdades, a partir da consideração de vulnerabilidades relacionadas às variadas maneiras de ser, por exemplo, mulher e jovem, lésbica e negra, idosa e pobre. Cada uma dessas identidades e todas elas informam e conformam diferenciais de poder construídos em nossa sociedade. Estas diferenças hierarquizadas, usualmente, tornam as mulheres uma minoria social em relação aos homens, em variadas searas do cotidiano, como no mercado de trabalho e participação no poder. A maternidade, por exemplo, é algo que foi e é frequentemente oferecido como explicação para a exclusão das mulheres do mercado de trabalho e da participação política. Da mesma maneira, a raça foi historicamente relacionada à razão da escravização e/ou sujeição de negros e negras. Nesses casos, os processos de diferenciação social baseados em gênero e raça produzem exclusões, as quais são justificadas em termos percebidos como biológicos (SCOTT, 2005). Nessa conjuntura, ainda fortemente marcada pelas desigualdades, o estudo sobre diversidade e educação pode contribuir para pensarmos sobre as continuidades e rupturas dos processos de produção das desigualdades.

Nas falas de docentes de cursos de pedagogia de Universidades Federais, a menção à diversidade pode revelar um conjunto de significados políticos presentes nas agendas igualitárias dos movimentos sociais e, por outro lado, pode expressar mera utilização esvaziada de slogan que confere legitimidade aos discursos, mas não transforma corações e mentes. Assim, ao contrário dos temores da colega docente de Universidade Federal, o presente texto não representa a voz do medo, o discurso da fobia. O que se está aqui escrevendo é um convite, que pode ser bem representado pelo que Tania Navarro-Swain exprime, em dizeres contidos no texto de Lessa, *Que babado é esse?: corpo, sexualidade e lesbianidade na gay pride* (2004, p. 1):

Ouçõ ruídos de passos, vozes, cantos. Que risos são estes, gestos, abraços, beijos que me assombam e perturbam? Que imagens são estas, partindo estereótipos, rompendo silêncios, que invadem meu olhar? Subtraídas do social, amordaçadas pelo estigma e pela invisibilidade, o amor, o erotismo entre mulheres hoje em cores e luzes mostra-se no frêmito da dança, dos sons, do espaço aberto das ruas. O múltiplo das práticas sociais e/ou sexuais, em ações de visibilidade e afirmação, desmente a univocidade das relações humanas, quebra os moldes que constroem as diferenças, lembra a historicidade incontornável do humano (NAVARRO-SWAIN, 2003)⁴.

O texto que aqui se encerra é expressão deste corajoso convite para transformar... Vamos?

⁴ NAVARRO-SWAIN, T. Velha? Eu? Auto-retrato de uma Feminista. LABRYS - Estudos Feministas, Revista Eletrônica, n.4, ago-dez/2003. www.unb.br/ih/his/gefem.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Formação de professoras: um estudo dos cadernos de pesquisa a partir do referencial de gênero.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Cidadania democrática e homossexualidades: comunicação no combate à violência contra as mulheres lésbicas. **Emblemas**, Catalão, Goiás, v. 10, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2013a. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/emblemas/article/view/29240/16264>>. Acesso em: 31 out. 2016.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia. **Revista Eptic Online**, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 3, p. 117-130, set./dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/1360/1361>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

AZANHA, José Mário Pires. **Parâmetros curriculares nacionais e autonomia de escola.** São Paulo. Texto apresentado no Seminário Regional sobre PCNs (Região Sudeste), setembro de 1996.

BOTO, Carlota. Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha. **Revista USP**, São Paulo, n. 93, p. 211-224, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/45013>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&rm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1-32. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256-22261. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Projeto de lei nº 8.035. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/250.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1596/892>>. Acesso em: 01 maio 2014.

KONZEN, Paulo Roberto. O conceito de diversidade (Verschiedenheit) na ciência da lógica e na filosofia do direito de Hegel. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, v. 9, n. 17, p. 39-60, dez. 2012. Disponível em: <http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

LESSA, Patrícia. Que ‘babado’ é esse?: corpo, sexualidade e lesbianidade no gay pride. **Labrys, Estudos Feministas**, n. 6, ago./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys6/lesb/patricia.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

MENENGUCI, Lilian Pereira. Pensamento sistêmico: implicações teóricas para pensar a diversidade e as práticas educacionais inclusivas. **Pró-Discente**, Vitória, v. 16, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5758/4194>>. Acesso em: 01 maio 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas.** In: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1992. Disponível em: <http://direitoshumanos.gdcd.pt/3_2/IIIPAG3_2_10.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PELA CÚPULA MUNDIAL DA CRIANÇA, 1993, Nova Dehli. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994, Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de princípios sobre a tolerância.** In: CONFERÊNCIA GERAL DA UNESCO, 1995, Paris. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais.** In: CONFERÊNCIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 20., 1978, Paris. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a07v1658.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://archive.org/stream/scott_gender#page/n1/mode/2up>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Piauí, v. 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 04 nov. 2016.