

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Bichara da Silva

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DO SLOGAN À INTERSECÇÃO DAS
CATEGORIAS SOCIAIS**

Juiz de Fora – MG

2016

Fernanda Bichara da Silva

**DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DO SLOGAN À INTERSECÇÃO DAS
CATEGORIAS SOCIAIS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, políticas públicas e avaliação educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela Auad

Juiz de Fora – MG

2016

Fernanda Bichara da Silva

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DO SLOGAN À INTERSECÇÃO DAS CATEGORIAS SOCIAIS

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Gestão, políticas públicas e avaliação educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Daniela Auad
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Prof. Dr. André Silva Martins
(Universidade Federal de Juiz de Fora)

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bichara da Silva, Fernanda.

Diversidade e Educação: do slogan à intersecção das categorias sociais / Fernanda Bichara da Silva. -- 2016.
213 f.

Orientadora: Daniela Auad

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Diversidade. 2. Diferenças. 3. Educação. 4. Feminismos. 5. Políticas Públicas. I. Auad, Daniela, orient. II. Título.

Dedico este trabalho ao meu namorado, grande amor, amigo e parceiro Gustavo, pela sua dedicação, amor, companheirismo e compreensão em todos os momentos do curso, sempre me dando forças para continuar. Aos meus pais Maria e Wilson, que não entendem o quão difícil é, esse caminhar, mas me apoiam com seu amor incondicional. À minha ilustre e eterna mestre, e orientadora Daniela Auad, pelo aprendizado, pela parceria, pela amizade, e por me tirar da minha zona de conforto. A todos/as que fizeram parte deste processo, minha gratidão e meu carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Professora Dra. Daniela Auad, pela dedicação, confiança, aprendizado e disponibilidade em todos os momentos. Agradeço a sua amizade e por me ensinar a desfazer equívocos, e construir e redefinir caminhos, na área de Educação. Não poderia deixar de agradecer também à Daniela, a possibilidade de conviver e receber o carinho da sua linda filha Leila.

Aos professores/as, funcionários/as em especial a Amanda e bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, no qual fui aluna e bolsista, que fizeram parte deste processo de formação, o meu muito obrigada. Aos professores da Banca de qualificação e defesa, pela leitura criteriosa dos textos e considerações importantes, com o intuito de auxiliar a construção da dissertação. Agradeço especialmente a Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite, por ter aceitado participar das duas bancas e pela disponibilidade, contribuindo significativamente para a pesquisa e o texto; ao Prof. Dr. André Silva Martins, por ter aceitado participar das bancas, e por todas as colaborações e reflexões durante a construção desta pesquisa.

A todas/os integrantes do grupo de estudos e pesquisas Flores Raras, pelas leituras, discussões e trocas que colaboraram diretamente ou indiretamente para minha formação como pesquisadora. Especialmente a Cláudia Regina Lahni pelo apoio e acolhimento em todos os momentos, as parceiras de mestrado Maria Rita Neves Ramos e Raquel Borges Salvador com quem compartilhei horas de estudos, de angústias, dúvidas, discussões, de alegrias, no decorrer do curso e nas atividades festivas, e a Daniela Munck pelas palavras de incentivo e carinho.

E por fim, agradeço a todos meus familiares, especialmente ao meu companheiro, amor e amigo Gustavo, a minha afilhada Camila por ter traduzido todos os meus abstracts, a minha mãe Maria e ao meu pai Wilson por ser quem eu sou, e por quem levanto da cama todos os dias, aos meus irmãos Felipe e Fabiana, ao meu cunhado Alexandre (dinho), ao meu sobrinho e afilhado Bernardo (meu tico) e, a minha sobrinha Valentina (minha tica) por tornar meus dias mais felizes, alegres e animados durante todo este processo.

“Não existe libertação fora da comunidade. Mas comunidade não significa apagamento das diferenças, nem a patética pretensão de que essas diferenças não existem”.

(Audre Lorde)

RESUMO

A presente pesquisa buscou conhecer e debater parte das definições e abordagens que o termo diversidade pode adquirir nos debates educacionais ao considerar as perspectivas feministas igualitárias e interseccionais, e no escopo do debate dos Direitos Humanos. A pesquisa teve como objetivo a análise do termo Diversidade no interior das discussões das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*. De maneira a atingir esse objetivo, o primeiro movimento da pesquisa, consistiu na apreensão do significado do termo diversidade e o uso que foi sendo historicamente atribuído a ele a partir dos anos de 1990. O próximo movimento foi a realização da pesquisa bibliográfica, através de um levantamento no banco de dados do *site* da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de conhecer os discursos que utilizam o termo diversidade no âmbito educacional, também partindo dos anos 1990. No movimento seguinte, realizou-se um estudo sobre políticas públicas educacionais, com especial atenção à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) – Secretaria do MEC (Ministério da Educação) responsável pela elaboração de diferentes políticas públicas, entre elas, as voltadas para as temáticas sobre diversidade. No último movimento, o objeto foi analisado com a realização do estudo do termo diversidade nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão”, elaboradas pela SECADI, através da análise documental e da técnica de análise de conteúdo. O documento analisado apontou que se colocado como um *slogan* o termo diversidade pode potencializar e dar visibilidade aos debates, tornando-se assim uma vantagem pedagógica, e por outro lado, pode também causar o esvaziamento no potencial subversivo do uso do termo nos debates. Cabe dizer, após a realização da presente pesquisa, em especial a partir do estudo e análise das Diretrizes, que o *slogan* diversidade unifica temáticas que buscam a inclusão social, o reconhecimento e a valorização das diferenças e identidades como algo enriquecedor, a igualdade social e de direitos, assim como a elaboração e efetivação de políticas públicas.

Palavras-chave: Diversidade, Diferenças, Educação, Feminismos, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present research sought to know and debate some of the definitions and approaches that the term diversity can acquire in the educational debates when considering the feminist perspectives egalitarian and intersectional, and in the scope of the debate of Human Rights. The research had the objective of analyzing the term Diversity within the discussions of the National Curricular Guidelines for Basic Education: Diversity and Inclusion. In order to reach this objective, the first movement of the research consisted in the apprehension of the meaning of the term diversity and the use that was historically attributed to it from the years of 1990. The next movement was the accomplishment of the bibliographical research, through a survey of the Capes (Coordination for Improvement of Higher Education Personnel) website, in order to know the discourses that use the term diversity in the educational scope, also beginning in the 1990s. In the following movement, a study on public educational policies, with special attention to SECADI (Secretary of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion) - Secretariat of the Ministry of Education (MEC) responsible for the elaboration of different public policies, among them, those related to diversity issues. In the last movement, the object was analyzed by the study of the term diversity in the "National Curricular Guidelines for Basic Education: Diversity and Inclusion", elaborated by SECADI, through documentary analysis and content analysis technique. The analyzed document pointed out that if put as a slogan the term diversity can potentialize and give visibility to the debates, thus becoming a pedagogical advantage, and on the other hand, can also cause the emptying of the subversive potential of the use of the term in the debates. It should be said that, following the present research, especially from the study and analysis of the Guidelines, that the diversity slogan unifies themes that seek social inclusion, recognition and appreciation of differences and identities as something enriching, social and rights, as well as the elaboration and implementation of public policies.

Key words: Diversity, Differences, Education, Feminisms, Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| USP | Universidade de São Paulo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| AIDS | Síndrome da Imunodeficiência Adquirida |
| ABGLT | Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| PLC | Projeto de Lei da Câmara |
| LGBT | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SECRIE | Secretaria de Inclusão Educacional |
| SEEA | Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| CBE | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| PRONERA | O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| CONEEI | Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 As perspectivas feministas da pesquisa..... | 11 |
| 1.2 Trajetórias e encaminhamentos da pesquisa | 15 |
| 2 A DIVERSIDADE | 17 |
| 2.1 Dos abusos do slogan | 17 |
| 2.2 Dos melhores usos da diversidade: tentativas de apreensão do termo diversidade | 19 |
| 2.3 Diversidades, diferenças, desigualdades... a educação em questão .. | 29 |
| 2.3.1 A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola coeducativa | 34 |
| 2.3.2 O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo em Homi K. Bhabha..... | 38 |
| 2.4 A “diversidade” na história e a história da “diversidade” | 40 |
| 3 DAS MUITAS DIVERSIDADES ATÉ AQUELA QUE FAZ TODA A DIFERENÇA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DIVERSIDADE A PARTIR DA DÉCADA DE 90 | 48 |
| 3.1 Discursos da diversidade | 50 |
| 3.1.1 A <i>inclusão</i> como um dos discursos da diversidade | 50 |
| 3.1.2 Os <i>direitos</i> como um dos discursos da diversidade | 52 |
| 3.1.3 As <i>diferenças</i> como um dos discursos da diversidade..... | 55 |
| 3.1.4 A <i>identidade</i> como um dos discursos da diversidade..... | 58 |
| 3.1.5 As <i>políticas públicas</i> como um dos discursos da diversidade | 61 |
| 3.1.6 As <i>igualdades/desigualdades</i> como um dos discursos da diversidade ... | 65 |
| 3.2 Ainda sobre os textos | 69 |
| 4 A DIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS | 71 |
| 4.1 Metodologia de seleção de dados | 71 |
| 4.2 As políticas públicas educacionais: implicações e dilemas | 74 |
| 5 A SECADI E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO. | 83 |
| 5.1 A <i>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão</i> (Secadi) | 83 |
| 5.2 As <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão</i> | 89 |
| 6 DAS RELAÇÕES ENTRE PANO DE FUNDO E FIGURA: AS DIRETRIZES E O SLOGAN DA DIVERSIDADE A PARTIR DO CORPUS BIBLIOGRÁFICO 129 | |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 148 |
| REFERÊNCIAS | 152 |
| ANEXO A | 159 |
| ANEXO B | 169 |

1 INTRODUÇÃO

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 “antirracismo”. 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. 03).

Mesmo longe de explorar exaustivamente a rica polissemia da obra da professora de Sociologia da Universidade de Londres, Avtar Brah, cumpre iniciar o presente texto com a citação acima. Diversidade, ao lado dos outros termos citados, 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, tais como classe, raça, gênero. Ao lado disso, como lembram as professoras da Universidade Federal do Piauí, Maria José Albuquerque Silva e Maria Rejane Lima Brandim, em artigo sobre a temática da Diversidade Cultural, especialmente nos anos de 1990, fortalecem-se os estudos sobre o multiculturalismo em decorrência da ampliação da influência pós-moderna no discurso curricular.

Silva e Brandim (2008) apontam que o momento pós-moderno, com as abordagens trazidas em seu bojo, é marcado pela valorização da mistura e do hibridismo de culturas, da pluralidade e das diferenças culturais. A celebração da diferença constitui uma de suas ideias básicas. É na década de 1990 também que se acentuam os estudos relacionando cultura e educação escolar nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, as autoras asseveram que esse cenário de abordagem do multiculturalismo, 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 1990 em diante é que 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 nos capítulos a seguir.

Com isso, o que se pretende é tematizar e problematizar os usos e abusos do termo Diversidade no interior das discussões das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*. Há de se destacar que o debate proposto será guiado pela perspectiva feminista, que se alinha com as abordagens igualitaristas e interseccionais, tendo em vista que as discussões sobre as relações de gênero, assim como as demandas de variados grupos sociais, muitas vezes se apresentam circunscritas nos documentos, em variadas fontes.

1.1 As perspectivas feministas da pesquisa

O debate proposto na presente pesquisa será guiado pela perspectiva feminista, portanto, cabe aqui iniciar a discussão citando a autora e uma de suas obras que inspiraram essa caminhada, desde a aproximação e escolha do tema, até o como será o percurso da pesquisa. Auad (2003, p. 55-56), em sua obra *Feminismo que história é essa?*, menciona que a organização das mulheres em grupos a fim de lutar por igualdade de direitos e autonomia, é antiga, mas nem sempre pode ser chamadas de movimento feminista. Segundo a autora, algumas estudiosas do feminismo o dividem em ondas. O que, segundo ela, marcou a primeira onda do movimento feminista foram as lutas das mulheres em diferentes países, pelo direito ao voto feminino, bem como o livro de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*, de 1949, que “denuncia as raízes culturais da desigualdade sexual, descrevendo as causas culturais que explicam a razão de as mulheres serem consideradas inferiores” (AUAD,

2003, p. 56). Auad (2003, p. 56), prossegue dizendo que a publicação, no ano de 1963, da obra de Betty Friedan, *A mística feminina*, que analisou e propôs novas possibilidades para o livro de Beauvoir e para o movimento feminista, marcou o início da segunda onda.

Auad (2003, p. 71) afirma que “muito antes da década de 1920 as mulheres brasileiras já estavam engajadas nas mais diferentes frentes de luta por melhores condições de vida para as mulheres e homens”. No século XX, o feminismo nasceu no Brasil, organizado como movimento, através da luta pelo direito feminino ao voto. A líder feminista e bióloga Bertha Lutz foi responsável pelas primeiras manifestações feministas no Brasil; “pouco antes da Primeira Guerra Mundial, ela visitou Londres e inspirou-se no feminismo inglês para, ao regressar ao Brasil, começar a pregar a emancipação da mulher” (AUAD, 2003, p. 67). Bertha fundou a primeira sociedade feminista brasileira, conhecida como a Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Já no ano de “1927, o Estado do Rio Grande do Norte incluiu em sua Constituição um artigo permitindo o exercício do voto às mulheres. A partir daí, o direito de voto foi gradativamente assegurado por meio de muita luta feminina” (AUAD, 2003, p. 68).

Auad (2003) menciona que 1975, considerado o *Ano Internacional da Mulher* pela Organização das Nações Unidas (ONU), representou um marco para o movimento feminista brasileiro. Foi, segundo a autora, a partir deste momento que discussões como “o direito a creche para os filhos, a descriminalização do aborto, a licença-maternidade, os direitos das mulheres trabalhadoras nas áreas urbana e rural, a saúde das mulheres e a violência contra elas” (AUAD, 2003, p. 73), fizeram parte de debates no âmbito de movimentos sociais em geral e de partidos políticos, mesmo diante das muitas dificuldades ocasionadas pela ditadura militar. Dando prosseguimento, a pesquisadora citada ressalta que, antes mesmo de 1975, já havia mulheres que se preocupavam em conhecer e transformar a condição feminina, mas foi só a partir deste ano “que se fundaram grupos de discussão e jornais para as questões das mulheres, bases sólidas e necessárias para tornar a condição da mulher na sociedade brasileira objeto de debates, de notícias na imprensa e de causas políticas” (AUAD, 2003, p. 73).

Segundo Auad (2003, p. 61), é possível depreender que o movimento feminista no Brasil e em diferentes lugares do mundo é caracterizado pelo fato de que “o principal fator que faz com que as mulheres se organizem e lutem é o desejo de condições dignas para viver”, e também outro ponto em comum, é que “não é possível falar de feminismo no singular”. Deve-se levar em conta que “os feminismos são muitos, porque existem vários ‘tipos’ de feminismo. Esses feminismos representam vários grupos de mulheres no Brasil e no mundo com crenças, desejos, ideias e valores muito diferentes” (AUAD, 2003, p. 14-15).

A escolha da presente pesquisa, por discorrer sobre pontos dos feminismos igualitários e feminismos interseccionais nesta seção, dar-se-á devido a estes feminismos se alinharem com a proposta que será utilizada ao longo do texto, pois os mesmos traduzem os anseios que visam a busca pela garantia dos direitos, principalmente os direitos humanos. Sobre o Feminismo igualitário, Francine Descarries (2000) afirma que o Feminismo representou:

[...] a problemática que conseguiu reunir o maior número de mulheres desde o apelo lançado por Betty Friedan em 1963. **Herdeiro da tradição das *suffragettes* e dos movimentos antirracistas americanos, reivindicava a igualdade de direito e de fato para todas as mulheres, em nome do direito inalienável de cada indivíduo à igualdade e à autodeterminação.** Voltado principalmente para a ação, preocupou-se pouco em produzir uma análise crítica dos fundamentos da desigualdade. A igualdade dos sexos é colocada como fim, sem exegese, e sua aceitação deriva de uma adesão ao pensamento liberal. **Para as feministas igualitárias, os papéis socialmente impostos na divisão sexual do trabalho constituem a principal fonte de discriminação e de conflito entre os sexos, enquanto que as injustiças sofridas pelas mulheres são interpretadas como restos de condições socioculturais anacrônicas. O acesso à igualdade passaria prioritariamente pela abolição das condições discriminatórias vividas pelas mulheres na esfera da educação, do trabalho e da política.** Nesta perspectiva, a palavra de ordem era modificar a socialização e a educação das meninas, reformular as tarefas domésticas na família e favorecer o acesso das mulheres aos locais de saber e de poder econômico ou político. **Tratava-se, em suma, de agir em função de uma transformação das mentalidades e das práticas familiares e públicas - e não necessariamente os papéis - a fim de que mulheres e homens pudessem realizar seu potencial como indivíduos livres e autônomos.** Ideologicamente fundada sobre uma perspectiva otimista quanto à capacidade de reforma do sistema patriarcal, a

corrente igualitarista contava com a vontade e o investimento pessoal das mulheres para obter uma *igualdade de chances com os homens*. Constituiu, de certa forma, a plataforma moderada do movimento das mulheres (DESCARRIES, 2000, p. 15-16, grifos nossos).

A socióloga Helena Hirata (2014, p. 73) menciona, em seus escritos, que uma das controvérsias que perpassam atualmente os estudos e pesquisas no campo de gênero, é a forma “de conceitualizar a interdependência das relações sociais” tendo em vista “que alguns designam por ‘interseccionalidade’, outros por ‘consustancialidade’”. Segundo a autora, o uso do termo interseccionalidade “para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe”, foi utilizado pela primeira vez “num texto da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989)”, mas a intensificação e a disseminação do seu uso aconteceram, na segunda metade dos anos 2000, embora Hirata mencione que a origem do termo esteja ligada “ao movimento do final dos anos de 1970, conhecido como Black Feminism [...], cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p. 62). Hirata postula que a significação do termo interseccionalidade “do início dos anos 1990, desenvolvida posteriormente pela própria Crenshaw e outras pesquisadoras, tem hoje, na definição de Sirma Bilge, uma boa síntese” (HIRATA, 2014, p. 62), na qual aponta que:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE 2009 apud HIRATA, 2014, p. 62-63).

Dando prosseguimento, Hirata (2014, p. 63) aborda, que a ideia da “‘consustancialidade’ de Danièle Kergoat [...] foi elaborada a partir do final dos anos de 1970 em termos de articulação entre sexo e classe social”, com o interesse de “compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de

homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (KERGOAT 2010 apud HIRATA, 2014, p. 65), “para ser desenvolvida, mais tarde, em termos de imbricação entre classe, sexo e raça”. A interseccionalidade e a consubstancialidade possuem como semelhança “a proposta de não hierarquização das formas de opressão” (HIRATA, 2014, p. 63).

Hirata ainda utiliza autores¹ que mencionam que a articulação entre raça e sexo tem sido encontrada no Brasil em trabalhos que não se atentam apenas às “diferenças entre homens e mulheres, mas para as diferenças entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras, [...] mobilizando raça e gênero para explicar desigualdades salariais ou diferenças quanto ao desemprego” (HIRATA, 2014, p. 63). A socióloga explica que Kergoat criticou a noção “geométrica” de intersecção, pela primeira vez no ano de 2006, em uma conferência na França (2014, p. 65). Essa crítica foi publicada posteriormente, no ano de 2009, em forma de artigo e traduzida no ano de 2010 para o Brasil. Sobre a crítica de Kergoat, Hirata aponta como essencial que o conceito de interseccionalidade “não parte das relações sociais fundamentais (sexo, classe, raça) em toda sua complexidade e dinâmica”. E acrescenta: “há outra crítica que nem sempre fica explícita: a de que a análise interseccional coloca em jogo, em geral, mais o par gênero-raça, deixando a dimensão classe social em um plano menos visível” (2014, p. 65-66).

No entanto, ainda sobre a crítica e as controvérsias ditas entre a interseccionalidade e a consubstancialidade, Hirata ressalta:

De uma maneira mais global, creio que a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo “interseccionalidade de geometria variável”. Assim, se para Danièle Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam, e são transversais, o gênero, a classe e a raça, para outros (ver a definição de Sirma Bilge acima) a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião etc. (HIRATA, 2014, p. 66).

¹ Sobre isto ver os autores Guimarães (2002) e Guimarães e Britto (2008).

Ao concluir seu texto Hirata (2014, p. 69) afirma que “a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e, portanto, como um instrumento de luta política”. Hirata aponta que a interseccionalidade como meio de combater as variadas opressões, “[...] é concretizada por Danièle Kergoat (2012, p. 20) quando afirma a ‘necessidade de pensar conjuntamente as dominações’ a fim de, justamente, não contribuir para sua reprodução”.

1.2 Trajetórias e encaminhamentos da pesquisa

Para pesquisar, precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Portanto, para a realização da presente pesquisa – que objetiva analisar o uso do termo diversidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* – faz-se necessário esclarecer como será a metodologia do trabalho a ser realizado, ou seja, explicar todas as ações que serão desenvolvidas no caminhar do fazer científico.

A pesquisa de abordagem qualitativa, visto que esta “[...] se preocupa com um nível de realidade não quantificado, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 21), será realizada em duas etapas. A primeira é a **pesquisa bibliográfica** sobre Diversidade e Educação no banco de dados do *site* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o objetivo de conhecer alguns dos discursos atuais que fazem uso do termo diversidade a partir dos anos de 1990. A segunda etapa será a **pesquisa documental**, procedimento técnico-metodológico para coleta de dados, realizada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, elaboradas pela SECADI, no ano de 2013, a fim de analisar como é apresentada a temática da diversidade. A partir da consideração dessas etapas, acredita-se que será possível conhecer melhor o debate sobre

Diversidade e Educação. Após a contextualização inicial, traremos, na seção a seguir, as teorias e estudos em torno do conceito de diversidade.

2 A DIVERSIDADE

2.1 Dos abusos do *slogan*

O professor José Mario Pires Azanha foi o intelectual 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 (Universidade de São Paulo), Carlota Boto, ao escrever sobre a inegável contribuição do autor de *Uma ideia de Pesquisa Educacional* (AZANHA, 1992), ela aborda que Azanha era um crítico de todos os *slogans*,

[...] 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 (2012) relembra ainda o que Israel Scheffler (1974 apud CARVALHO, 1997, p. 12) assevera sobre os *slogans* em Educação. Para Scheffler, tais constructos não possuem pretensão de refletir sobre significações. Ao contrário, *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e as atitudes-chaves dos movimentos educacionais. Em um só tempo, os *slogans*, nos dizeres de Scheffler, exprimem e promovem a comunidade de espírito, de modo a atrair novas adesões e fornecer confiança e firmeza aos grupos e indivíduos. Assim, segundo a abordagem do autor, conhecida entre nós pela obra e atuação de Azanha, 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 projetos pedagógicos, inspirador de políticas educacionais e fundamentador de programas governamentais.

A partir dessas clássicas e fundamentais premissas, se descortinam algumas 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 o *slogan* diversidade acaba por atrair? E, enfim, em que militantes e intelectuais suscita confiança tanto para seguir na luta quanto para buscar construir conhecimento? Há de se ressaltar que, ao realizar tais perguntas, por um lado, questiona-se 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, garante-se seu lugar motivador e simbólico como aglutinador de movimentos educacionais, como previa Scheffler. Terá a pesquisa em desenvolvimento 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?

De modo a exemplificar, como apontam Auad e Lahni (2013), desde disciplinas em cursos de graduação até 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, naquilo que se costuma denominar como “a melhor das intenções”, são

alocados como elementos de um mesmo conjunto, em uma confusa e pouco consistente intersecção, quando, na verdade, abrange distintos focos, variados Movimentos Sociais e múltiplos Grupos de Pesquisa. Ao lado disso, e em certa medida acompanhando o processo descrito por Auad e Lahni (2013), nos Cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores, a diversidade é um 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 um *slogan* que confere legitimidade aos discursos, mas não transforma corações e mentes. É, portanto, nesse sentido, que aqui se faz referência aos perigos e às armadilhas do *slogan*.

Tal desejo de saber remete ao que considera Sacristán (2002), ao afirmar que:

[...] 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 (SACRISTÁN, 2002, p. 13).

2.2 Dos melhores usos da diversidade: tentativas de apreensão do termo diversidade

Primeiramente, cumpre destacar como fundamental e inspirador o 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, essas relações vão ganhando a feição de “naturais”, o que foi denominado por Judith Butler (2003) de noção de gênero performativo, uma vez que, para ela, gênero é ação e, à medida que as ações que constituem determinado gênero são repetidas ao longo da vida, os sujeitos vão se identificando com aquele gênero e expressando-o para o mundo². Essas características são construídas historicamente, a partir do modo como as relações de poder entre alguns pares foram e vão se engendrando socialmente.

Atualmente, como afirma Konzen:

[...] 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. (KONZEN, 2012, p. 41).

Existe, então, uma multiplicidade de sentidos sobre a diversidade, pois, “afirma-se que há [...], 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.” (2012, p. 41). Na definição de Hegel, ‘diversidade’ expressa que dois ou mais objetos, sujeitos, etc. tanto possuem a ‘determinação da desigualdade’ (Bestimmung der Ungleichheit) quanto à determinação da ‘igualdade’ (Gleichheit), o que a distingue, assim, da mera diferença (cf. HEGEL, CL, 2011, apud KONZEN, 2012, p. 40).

Na abordagem do presente texto, tal como defende Scott (2005), “[...] igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão” (2005, p. 14). Ainda a esse respeito, a mesma autora ainda esclarece:

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

² Sobre estas questões, ver o livro *Problemas de gênero*, de Judith Butler do ano de 2003.

essa discriminação está amparada são ao mesmo tempo negados e reproduzidos nas demandas pela inclusão (SCOTT, 2005, p. 15).

Para a autora (SCOTT, 2005, p. 15), “[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. A cidadania na França, conforme explica, “também foi negada (até 1794) 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 conclui dizendo fazer uso desse

[...] exemplo não para amaldiçoar as identidades coletivas, mas para sugerir que elas são formas inescapáveis de organização social, que elas são inevitavelmente politicizadas como um meio tanto de discriminação como de protesto contra a discriminação, e que elas são um meio através do qual e contra o qual as identidades individuais são articuladas (SCOTT, 2005, p. 19).

Portanto, na presente pesquisa, ao se fazer uso do termo diversidade, “[...] 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” (AUAD; LAHNI, 2013, p. 150).

A consideração das categorias sociais foi essencial, pois, segundo Scott (1995), para que houvesse a real inserção das mulheres na história, em seu âmbito pessoal, público e político, as historiadoras feministas acreditavam ser importante não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história da sociedade. Para que isso de fato acontecesse elas precisariam invocar categorias de análises, não só o gênero, mas também a classe e a raça. De acordo com a autora (SCOTT, 1995, p. 73), “[...] O interesse pelas categorias de classe, de 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”. Em segundo lugar, havia, para as historiadoras, “[...] uma compreensão de que

as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo três eixos”.

Ainda segundo Scott (2005, p. 19), “[...] o elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador”. Isso porque, ao se fazer categoria “[...] como objeto de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade” (SCOTT, 2005, p. 19). Ao usar o termo diversidade na presente pesquisa, como forma de perceber a combinação das categorias sociais,

[...] 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; LAHNI, 2013, p. 150).

De acordo com Scott (1995, p. 71), “[...] aquelas 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”. Por isso, para tratar do termo diversidade, após tentar defini-lo, acreditamos ser importante para se conseguir um entendimento da significação do mesmo, que se trace um histórico de sua utilização.

Ainda sobre a apreensão do termo diversidade, Vera Maria Candau (2012) menciona três formas distintas, expressas por Skliar e Dutchansky (2000), em que se tem enfrentado a diversidade sobre a alteridade dos sujeitos, sob a ótica social: “‘o outro como fonte de todo mal’, ‘o outro como sujeito pleno de um grupo cultural’, ‘o outro como alguém a tolerar’” (CANDAU, 2012, p. 29).

A primeira forma, “o outro como fonte de todo mal” (SKLIAR; DUTCHANSKY, 2000 apud CANDAU 2012, p. 29), marcou intensamente as relações sociais do século XX e se apresenta de diferentes maneiras, como pela regulação de costumes, a coação do outro, até a eliminação física do outro, que é visto como elemento negativo. Esta concepção assume, segundo os autores, um caráter binário e dicotômico, tendo em vista que coloca uns

como bons, civilizados, cultos e os “outros” como maus, falsos, ignorantes e que, portanto, precisam ser eliminados, dominados e passíveis de julgamentos, intensificando assim, uma lógica de “violência, genocídio, destruição e dominação” (CANDAU, 2012, p. 30) na história da humanidade. Segundo Candau (2012), esta perspectiva tem estado presente na educação, de diferentes maneiras, como:

[...] quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/umas são melhores que os/as outros/as, têm maior potencial e para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando como professores/as nos situamos diante dos/as alunos/as a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência [...] (CANDAU, 2012, p. 30).

A segunda forma, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural” (SKLIAR; DUTCHANSKY, 2000 apud CANDAU 2012, p. 29), entende o sujeito como fazendo parte de uma concepção cultural que se constitui por uma comunidade “homogênea de crenças e estilos de vida”, onde se essencializa as diferenças (CANDAU, 2012). Esta posição tem estado na Educação, através de duas principais manifestações:

[...] uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares e a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional (SKLIAR E DUTCHANSKY 2000 apud CANDAU 2012, p. 31).

Na terceira forma, “o outro como alguém a tolerar” (SKLIAR; DUTCHANSKY, 2000 apud CANDAU 2012, p. 29), “convida a admitir a existência de diferenças, mas nessa admissão reside um paradoxo, já que aceitar ao diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos antissociais e opressivos” (SKLIAR; DUTCHANSKY, 2000 apud CANDAU 2012, p. 31). Para Candau (2012), na Educação, o ato de tolerar pode fazer com que não tenhamos consciência dos valores contemporâneos que dominam a cultura e, ao assumir a conciliação,

acabamos por não questionar a “ordem” atribuída como comportamento que deve ser cultivado.

O multiculturalismo tem se rompido com a primeira perspectiva descrita anteriormente, mas ainda têm caído, segundo os autores Skliar e Dutchansky, nas armadilhas das outras duas perspectivas (CANDAU, 2012, p. 32). Atualmente, defensores e críticos têm debatido constantemente suas posições sobre o multiculturalismo, como estratégia de lidar com as diferenças nos variados meios, político, cultural, social e educativo. Por isso, o tema tem-se realizado de forma tão polêmica. É importante mencionar que o multiculturalismo não nasceu no meio acadêmico; isso se deu num segundo momento. Ele nasceu no âmbito da militância dos movimentos sociais discriminados e excluídos socialmente, principalmente naqueles que lutam pelas questões identitárias. Candau aponta que “outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. Inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais” (CANDAU, 2012, p. 33).

Boaventura de Souza Santos e João Arriscado Nunes (2003, p.26) iniciam sua compreensão sobre multiculturalismo dizendo que este termo é um conceito contestado, que a “expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’”. Porém, segundo eles, o conceito de multiculturalismo se tornou rapidamente “um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todos de sentido emancipatório” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 26). Os autores ainda acrescentam que o termo multiculturalismo “apresenta as mesmas dificuldades e os mesmos potenciais do conceito de ‘cultura’, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 26).

Sobre cultura, Candau (2012) menciona que este é um termo “polissêmico e complexo”, mas a autora assume em seus escritos, a perspectiva descrita por Velho (1994), na qual afirma que:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (VELHO, 1994 apud CANDAU, 2012, p. 89).

Vera Maria Candau aborda dois autores que partem da realidade de países anglo-saxões, para descrever sobre as questões do multiculturalismo, Peter McLaren e James Banks. O primeiro faz menção a quatro tendências multiculturais: o “multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico”, e reconhece que estas tendências se misturam umas com as outras na esfera social (CANDAU, 2012, p. 34).

O que McLaren nomeia de “multiculturalismo conservador ou empresarial”, é a posição em que se defende a construção de “uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores. Querem assimilar todos/as à ordem social dominante” (CANDAU, 2012, p. 35). Para o autor, este multiculturalismo ainda não foi superado, tendo em vista que é facilmente possível de identificá-lo, em fenômenos sociais em distintos lugares do planeta.

A segunda posição de McLaren, “multiculturalismo humanista liberal”, diz que ao atingirmos a “igualdade intelectual” nos diferentes grupos sociais e etnia, então, permitiremos que todos/as possam competir de igual para igual na sociedade capitalista. Para isso, precisaremos realizar reformas a fim de remover os obstáculos e assim proporcionar melhorias nas “condições econômicas e socioculturais das populações dominadas”. Mas esta posição, “segundo o autor, reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes” (CANDAU, 2012, p. 35).

A terceira posição, denominada de “multiculturalismo liberal de esquerda”, evidencia a “diferença cultural” e produz um discurso, priorizando que “a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais

importantes, entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade”. Mas, McLaren afirma que esta tendência “pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder” (CANDAU, 2012, p. 36).

Por fim, a quarta e última posição, denominada em 1997 por McLaren, de “multiculturalismo crítico”, e mais recentemente, no ano 2000, de “multiculturalismo revolucionário”, parte da concepção de que o multiculturalismo deve “ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação”, para que assim não corra o risco de ser reduzida a apenas mais uma “forma de acomodação da ordem social vigente” (CANDAU, 2012, p. 36). Esta concepção, que para o presente trabalho é a mais importante e adequada à discussão,

Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada *dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social* (p. 123). Entende o educador como agente revolucionário, ressaltando que se reconhecer dessa forma *é mais do que um ato de compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identidades culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam* (MCLAREN, 2000, p. 2) (CANDAU, 2012, p. 36).

James A. Banks (1999), que segue um caráter liberal, é o outro autor abordado por Candau (2012), que parte da realidade dos Estados Unidos para descrever sobre as questões do multiculturalismo e educação. Para ele, “a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional” e, portanto, deve proporcionar um trabalho capaz de fazer com que todos os estudantes consigam desenvolver “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem

(Banks, 1999, p.2)” (CANDAU, 2012, p. 38). Banks (1999 apud CANDAU 2012, p. 38) estabelece cinco dimensões que estão interligadas, para que a educação multicultural no cotidiano das salas de aula possam se basear: integração de conteúdo; processo de construção do conhecimento; pedagogia da equidade; redução do preconceito; e uma cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos. Banks afirma que se costuma focalizar uma ou outra dimensão. Isso acaba por reduzir a educação multicultural que, para ele, é um conceito complexo e multidimensional (CANDAU, 2012, p. 39). Esta visão reducionista é evidenciada na escola quando se entende o

[...] multiculturalismo como apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. Na visão de educação multicultural proposta por Banks, a ênfase não é no **ou**, mas sim no **e**. Assim, cada atividade que pretenda trabalhar a perspectiva multicultural é importante na medida em que esteja integrada numa proposta ampla, ou seja, que não se constitua em uma iniciativa isolada (CANDAU, 2012, p. 40).

Segundo Candau (2012, p. 90), o multiculturalismo tem como foco o trabalho das diferenças culturais, classificando o multiculturalismo “em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (Candau, 2009b)”. Candau (2012, p. 41) afirma que, em seus trabalhos, prefere privilegiar a abordagem da educação intercultural, dizendo que este termo intercultural é muito usado na literatura da Europa continental, enquanto o multicultural é mais usado na bibliografia anglo-saxônica. Ao levar em conta o interculturalismo, o considera “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais” (2012, p. 45).

Ainda sobre o enfoque intercultural, a autora acrescenta que, “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”, visando sempre “promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais

diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade” (CANDAU, 2012, p. 45), não ignorando as relações de poder, bem como os conflitos presentes nas relações sociais e interpessoais, procurando sempre criar meios a fim de tentar enfrentá-los. Candau (2012, p. 46) explica que a abordagem intercultural privilegiada em seus escritos se aproxima do multiculturalismo crítico, posteriormente multiculturalismo revolucionário, de McLaren (1997; 2000), e cita alguns desafios que, segundo ela, precisam ser superados, para promovermos uma educação intercultural na perspectiva crítico-emancipatória. São eles: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo; articular igualdade e diferença; resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’; reconstruir a dinâmica educacional; e favorecer processos de “empoderamento” (CANDAU, 2012, p. 47). Segundo Candau e Leite (2012, p. 149), “a polissemia das palavras multiculturalismo e interculturalismo parece corresponder à complexidade das questões sociais a que se remete”.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) diferencia os termos diversidade e diferença e menciona que o termo diversidade, objeto de análise da presente pesquisa, está associado ao movimento do multiculturalismo, no contexto da chamada “política de identidade”, tendo em vista que,

Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44).

Já José Gimeno Sacristán e Emilia Ferreiro, não fazem distinção entre os termos diversidade e diferença, utilizando-os como sinônimos. Na presente

pesquisa, não usaremos os termos dessa forma, mas, mesmo assim, consideramos pertinentes para as discussões aqui colocadas, as contribuições desses autores. Sacristán menciona dez possibilidades de interpretação e uso da expressão diversidade e afirma que:

Dentro da pletera de significados que tem a diversidade, de acordo com o contexto discursivo e prático em que esta palavra se insere, na afirmação de sua necessidade se entrelaçam aspirações, críticas e propostas dos mais variados signos, que representam tendências ou derivações de perspectivas políticas, culturais e educativas variadas (p. 129) (SACRISTÁN 2001 apud CANDAU; LEITE, s/d, p. 2).

Já Emilia Ferreiro (2001), entende que:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. [...] É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud Lerner, 2007, p. 7) (LERNER, 2007 apud CANDAU, 2012, p. 114).

O trecho em que Emília Ferreiro afirma que devemos: “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica” pode nos remeter ao que podemos entender como sendo um equívoco da diversidade colocada como *slogan*, uma vez que, tendo como base a definição de *slogan* trazida por Scheffler (1974), conhecida entre nós pela obra do professor José Mario Pires Azanha, se colocado como um *slogan*, o termo diversidade pode, nos discursos pedagógicos, potencializar e dar visibilidade aos debates, se tornando uma vantagem pedagógica. Ou também pode estar, por outro lado, causando esvaziamento no potencial subversivo do uso do termo nos debates.

O autor Homi K. Bhabha (1998) apresenta uma distinção entre os termos diversidade e diferença, dizendo que:

[...] a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. [...] a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

Enquanto,

A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural pode inclusive emergir como um sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais em certos relatos antropológicos do início do estruturalismo (BHABHA, 1998, p. 63).

Para o presente estudo, os termos diversidade e diferença não são sinônimos, mas estão em relação, tendo em vista que, na pesquisa, a diversidade é vista como a combinação das diferenças que foram sendo hierarquizadas e construídas por relações de poder e relações sócio-históricas das categorias sociais, gênero, classe, geração, raça e orientação sexual. Para Nilma Lino Gomes (2007), assim como para esta dissertação,

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (GOMES, 2007, p. 41).

2.3 Diversidades, diferenças, desigualdades: a educação em questão

Desigualdades e diferenças não são sinônimas, mas estão em relação, tendo em vista que muitas vezes as diferenças são colocadas de forma equivocada como motivadoras para as desigualdades, não como discursos de demandas que são cobradas e evidenciadas através de lutas em busca de direitos pelos sujeitos sociais que utilizam o termo diversidade a fim de evidenciá-las. O constante deslizamento expresso por Candau e Leite (2012, p. 167), entre a concepção de diferença e de desigualdade, “corresponde à tendência, social e escolar, de transformar a diferença em desigualdade, pela imposição de modos, valores e códigos monoculturais”. As autoras mencionam ainda que, mesmo que a diversidade já seja considerada um “valor social emergente (ORTIZ, 2007), a desigualdade, que se coloca estrutural na conformação social em que vivemos, com frequência se sobrepõe à afirmação e aos direitos da diferença, em diversos aspectos dos coletivos [...]” (2012, p. 167).

Lázaro (2013) explica que:

Sempre que houver grupos oprimidos em função do exercício de sua identidade e de seus direitos, **o termo “diversidade” pode ser utilizado para caracterizar a reivindicação pelo reconhecimento do direito à diferença.** Uma diferença positiva, afirmativa, que não pode nem deve ser reduzida ao exótico e folclórico. **A diferença que constitui aquilo em torno do qual se afirma a diversidade é uma diferença constitutiva para a identidade do grupo e das pessoas que o integram.** Essas diferenças são irredutíveis a uma hierarquia melhor/pior, superior/inferior com relação à cultura dominante e essa irredutibilidade tem importantes implicações para a vida política, cultural e social de nossas sociedades. E, naturalmente, importa muito para a educação (LÁZARO, 2013, p. 266, grifos nossos).

Quando se fala na busca pela conquista de direitos, sejam eles direitos à diferença, ou quaisquer outros, que muitas vezes são colocados como direitos óbvios, é importante ressaltar “[...] que a conquista de direitos, hoje óbvios e ‘naturais’, custou a vida e o empenho de milhares de pessoas. Não há ‘direitos naturais’ que não tenham sido conquistados por lutas duras e longas” (LÁZARO, 2013, p. 274). Sobre a diversidade, o autor acrescenta:

Diversidade é um termo político, pois não pretende apontar nenhuma essencialidade que esteja fora dos sentidos

construídos pela vida social e política das sociedades. A reivindicação de “ser diverso” ocorre em contextos onde diferenças se tornam desigualdades, suportam opressões e impõem sofrimentos. Não é inexorável que “ser diverso” implique ser subordinado, oprimido, excluído de direitos, não reconhecido. **Portanto, ao se reconhecer como diverso e nessa diversidade identificar o suporte de exclusões e desigualdades, os sujeitos diversos entram no campo da política e do questionamento** quanto às razões dessa exclusão e desigualdade (LÁZARO, 2013, p. 266, grifos nossos).

Para Candau e Leite (2012, p. 162), constantemente, as instituições escolares transformam, através de “movimentos pessoais e institucionais”, as diferenças culturais em desigualdades. Observa-se esse fenômeno na “linguagem da escola, os conteúdos curriculares, os preconceitos que trazem baixa autoestima e baixa expectativa discente e docente”, o que contribui “para a conversão da diferença em desigualdade e justificam a identificação diferença = desigualdade, por parte dos professoras/es”. As autoras ainda acrescentam que tais movimentos são mais amplos do que o ambiente escolar, tendo em vista que “a sociedade com frequência informa à escola que *diferença é desigualdade*” (CANDAU; LEITE, 2012, p. 163).

Mesmo tendo em vista que a sociedade em que vivemos não é monolítica e, muitas vezes, o compromisso pela busca por uma educação que visa o reconhecimento do direito à diferença e esforços de transformação é superado por forças que acabam por dar significados e hierarquizar as relações sociais, a escola “não precisa reproduzir tais desigualdades, ou, pelo menos, não precisa fazê-lo o tempo todo” (CANDAU; LEITE, 2012, p. 164). A instituição escola pode proporcionar práticas que são capazes de reverter o quadro que converte as diferenças em desigualdades como, por exemplo, empoderando aqueles/as considerados/as diferentes/desiguais no contexto escolar (CANDAU; LEITE, 2012, p. 165).

Nilma Lino Gomes (2007, p. 12) lembra que são “[...] a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural”. Diversidades étnico-raciais, de gênero, de classe, de território, de geração, de orientação sexual, entre outras, que os/as professores/as levam todos os dias para o cotidiano das escolas. Gomes afirma que cabe aos currículos e todos os sujeitos envolvidos no sistema escolar, especialmente

os/as docentes, “ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos”. É preciso sempre, independente do lugar em que se está, ou que se ocupa, “reconhecer e respeitar a diversidade” (2007, p. 12), questionando e superando as práticas “e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também” (2007, p. 14) na relação entre educadores e educandos.

Gomes (2007, p. 22) também aponta que “a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla”. Faz parte da história, segundo Lázaro (2013, p. 267), de grupos que “participavam da disputa pela presença na cena pública, mas não estavam reconhecidos como sujeitos de direito para ocupar esses espaços políticos”. Isso nos leva a questionar o porquê durante muitos anos a educação brasileira excluiu, e muitas vezes ainda exclui, de forma desigual, estes grupos, tornando a exclusão um processo “natural”, e tratando, o processo “dessa diversidade que se reivindica como afirmação da diferença” com indiferença, que “ainda é um padrão repetido nos sistemas de ensino e em muitas universidades”, e não com compromisso, o que gerou então a “exclusão dos grupos do campo, das populações de baixa renda, dos negros, dos jovens, das pessoas com deficiência, dos grupos que se identificam como LGBT, das populações indígenas e ribeirinhas, de jovens e adultos analfabetos” (LÁZARO, 2013, p. 267). A exclusão de grupos sociais e as desigualdades expressas por Lázaro (2013) impulsionaram, de acordo com Gomes (2007), os grupos considerados diferentes a criar estratégias para destacar politicamente cada vez mais suas singularidades e exigir para elas um tratamento democrático que se apresente de maneira “justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano” (GOMES, 2007, p. 22).

Para Lázaro (2013, p. 268), “a questão da diversidade para a educação vai além da descrição desses grupos para os quais o termo ‘diverso’ pode ser

utilizado, pois demarca uma diferença que se tornou suporte de desigualdades”. O autor prossegue, dizendo que:

Os que aqui chamamos de diversos não esperam que lhes seja dada uma educação que promova a desigualdade. Os diversos querem atuar para que a educação atenda a pelo menos dois aspectos: por um lado, ofereça a todos um educação que os reconheça como sujeitos de direitos. No Brasil, os movimentos negro, feminista e LGBT não advogam uma educação especial para eles, mas que a educação de todos e todas (para lembrar que gênero importa no debate) seja promotora do reconhecimento da diversidade como uma riqueza e não ameaça. Trata-se, portanto, de recusar a educação sexista, racista e homofóbica. Ao mesmo tempo, os diversos também advogam que a educação precisa romper com seus parâmetros eurocêntricos e urbanocêntricos, de modo que seu sentido seja também sentido para as comunidades do campo, quilombolas, ribeirinhas, periferias urbanas e as muitas juventudes de nosso país (LÁZARO, 2013, p. 268).

Gomes (2007, p. 26) coloca os discentes como sendo “os sujeitos centrais da ação educativa”, dizendo que são eles/as, estando dentro de movimentos sociais ou não, os/as responsáveis “que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político”.

No que diz respeito aos currículos escolares, Gomes (2007, p. 24) aponta que a diversidade perpassa todo o processo do currículo, desde sua elaboração, seleção de conteúdos, até a produção e aquisição do conhecimento. Portanto, segundo ela, “não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos”. É importante lembrar e refletir desde o momento em que se está elaborando o currículo, de que contexto, de qual cultura e para qual sociedade tal currículo será destinado, tendo em vista que “a diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades” (GOMES, 2007, p. 22). Tendo em vista que a diversidade perpassa todo o processo do currículo, temos que ter em mente que:

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

A partir de variadas concepções teóricas, é inegável a importância da escola como fundamental para a construção da sociedade democrática, tal como expressa o seguinte 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).

Segundo Gomes (2007, p. 14), nos sistemas de ensino “a educação, o conhecimento, a escola, o currículo” devem se apresentar “a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária”, no meio cultural, social, político e pedagógico, de “uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos”. Para conquistar este ideal de sociedade democrática, pautada na justiça e na igualdade, que garanta os “direitos sociais, culturais, humanos para todos”, ainda precisamos “superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes”, mas muito temos avançado em direção à conquista dele, por parte da sociedade e também dos sistemas educacionais.

2.3.1 A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola coeducativa

José Gimeno Sacristán (2001) aponta que ao tentar estabelecer o problema da diversidade e da diferença no contexto educacional, encontrará vários motivos e explicações. Por isso, se fez necessário limitar em quais destes será feita sua pesquisa. Sacristán se propõe a discorrer sobre: (a) a naturalidade das diferenças; (b) a diversidade transformada em problema: o gosto pela norma ou pelo nível; (c) graduar a escolaridade obrigatória facilita o progresso ordenado, mas regula o ritmo para os estudantes que são desiguais; (d) formas de abordar a complexidade provocada pela diversidade; (e) a escola pública e compreensiva como resposta às desigualdades e as diferenças.

Individualizar o ensino através da organização dos/as alunos/as, de acordo com suas habilidades, características, entre outras coisas, fez parte do modelo educacional durante todo o século XX, mas teve suas raízes bem antes disso. Mesmo com o passar dos tempos, ainda presenciamos fortemente, no cotidiano das instituições escolares, práticas que separam, classificam e agrupam alunos/as o tempo todo, desde os anos iniciais do ensino, de modo hierárquico (SACRISTÁN, 2001, p. 73).

Sacristán explica que comumente, fora das escolas, na vida social, a heterogeneidade e as diferenças são normais, riquezas dos seres humanos. Portanto, caberia às instituições escolares reconhecer a diversidade como um dado da realidade, em que “quanto mais pessoas entrarem no sistema educativo e quanto mais tempo permanecerem nele, maior variedade haverá em seu âmago” (2001, p. 75). As instituições escolares que submetem seus alunos/as ao padrão homogeneizador são anteriores ao atual modelo democrático vigente na sociedade brasileira. Esse modelo vigente deve possuir como valor o respeito às singularidades e os espaços à individualidade dos/as sujeitos/as. Dessa forma, as escolas precisam se capacitar para a liberdade e a autonomia sem qualquer discriminação, principalmente, se preocupando “em estimular diferenciações que não implicam desigualdades entre os estudantes; deve tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, [...] dos sujeitos na aprendizagem” (2001, p. 77).

No cotidiano das escolas, “só as diferenças e as práticas que as protegem, que não desigualam ou toleram a desigualdade, podem ser admitidas [...]. Às vezes, a diversidade deverá ser considerada; em outras,

corrigida e, em muitos casos, deveria ser estimulada” (2001, p. 78). No entanto, em geral, aqueles/as que se propõem a serem singulares, são rotulados como rebeldes, alunos/as problemas, fracassados, por uma prática disciplinadora que é principalmente normalizadora. Esta prática disciplinadora e normalizadora relaciona a norma com o rendimento escolar, tendo em vista que inclui os que fazem parte dela e exclui os que ficam de fora, configurando assim, uma desigualdade entre os/as alunos/as (2001, p. 79). Isso nos remete aos dizeres de Louro:

[...] arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões (LOURO, 2004, p. 16).

A desigualdade entre alunos/as não deixou de existir e foi intensificada, segundo Sacristán (2001, p. 79), quando a escolaridade se tornou obrigatória para todos/as e houve a ampliação do ensino e o aumento de variadas demandas no contexto educacional, o que acabou por legitimar uma “instituição que oferece oportunidades para todos, ainda que não ofereça a todos a mesma coisa”. Sacristán aponta que o problema está na forma com que o ensino é ministrado diante de uma população significativamente heterogênea no que diz respeito aos aspectos sociais, psicológicos e culturais. A diferença, colocada como algo negativo e ameaçador ao desenvolvimento da norma, “é um obstáculo que perturba o funcionamento “normal” da escola e a dinâmica do desenvolvimento do currículo e é, também, uma dificuldade sentida por muitos professores” (SACRISTÁN, 2001, p. 79), uma vez que eles/as não sabem o que fazer quando se deparam com as diferenças no cotidiano das salas de aula.

Sacristán afirma que as práticas de organização da escola possuem uma parcela de responsabilidade sobre a criação da diferença e da desigualdade no contexto escolar (2001, p. 84). A graduação das instituições escolares em séries e, atualmente, em anos é um modelo de organização universal, que busca alcançar um sistema educativo sob medida, ordenado e

classificado, através da idade, de certas capacidades e habilidades ou níveis de rendimento, o que acaba por nos fazer pensar que os professores perderam a capacidade de trabalhar com a diversidade (2001, p. 86). Considerar uma linha ideal, como por exemplo, a determinação de alunos/as destinados a um ano escolar específico, implica esquecer as variações individuais destes sujeitos que foram enquadrados em um mesmo grau, mas que nem por isso são iguais. Se algum destes sujeitos que ocupam o mesmo ano escolar desviarem desta norma conhecida como natural e universal, que rege o grupo, e que é exigida a todos/as, serão estes/as classificados de forma negativa como “anormais”, atrasados, fracassados, e de forma positiva como adiantados, superdotados e geniais (2001, p. 87). Sobre isso, o autor explica que “flexibilizar a graduação e qualquer outro tipo de classificação em um sistema feito a partir da pretensão contrária não será fácil, mas é condição para acomodar-se a uma diversidade que não pode ser totalmente anulada” (2001, p. 89).

Em seguida, Sacristán trata das formas de abordar a complexidade provocada pela diversidade e cita que não cabe aos professores simplesmente vigiar, mas sim colocar em prática mecanismos capazes de sanar a dinâmica hierarquizadora e excludente que se impera nos sistemas escolares (2001, p. 90). Para tanto,

[...] precisamos de uma pedagogia da complexidade de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras para todos, sem que todos sejam obrigados a fazer as mesmas coisas. O espírito que sustenta a educação obrigatória requer que, a partir da organização escolar, a partir dos métodos educativos, a partir das práticas de diagnóstico, rótulo e avaliação, a partir das atitudes dos professores, não sejam obstruídas as estratégias de inclusão de uma escola para todos e que realmente seja promotora de todos (AINSCOW, 1999) (SACRISTÁN, 2001, p. 93).

As organizações das escolas, o desenvolvimento do currículo e os métodos pedagógicos são desafiados diariamente pelas manifestações de aspectos da diversidade e desigualdade que estão presentes em cada escola e em suas salas de aula. Diante disso, de acordo com Sacristán (2001), é importante a construção de escolas, como a

[...] chamada “escola compreensiva” cuja principal característica é a manutenção de todos os estudantes juntos, **sem segregá-los por especialidades, nem por níveis de capacidade, aos quais se leciona um currículo comum, seja qual for sua condição social, de gênero, de capacitação, de credo religioso, etc.** Constitui um dos motivos de polêmica mais vivas no debate sobre as políticas educativas. O princípio de compreensividade favorece a “**mistura**” social, razão na qual reside uma das suas principais virtudes que é também motivo para a rejeição de outros setores sociais contrários a esse modelo. A educação compreensiva evita que os estudantes de uma mesma idade se dividam em tipos de escolas de currículo e destinos sociais diferentes, [...] atrasando a escolha sobre o tipo de ensino que se vá cursar (SACRISTÁN, 2001, p. 95, grifos nossos).

A questão da “mistura” social, abordada por Sacristán, é também debatida por Daniela Auad (2004; 2006), a partir do conceito de *mixité*, empregado primeiramente pela professora da Universidade de Paris VII, Claude Zaidman. Sobre o conceito em questão, Auad (2006, p. 71) afirma que “esse termo francês significa a coexistência de indivíduos, membros de grupos sociais diferentes, no seio de um mesmo espaço social ou institucional”. O conceito que é muito frequente para tratar das questões relacionadas às diferenças entre os femininos e os masculinos é também muito utilizado na França, segundo Auad, “para fazer referência, por exemplo, à coexistência de crianças católicas e muçulmanas no interior da escola laica francesa”.

A coexistência entre sujeitos diferentes na mistura social, citada anteriormente por Sacristán (2001), é mencionada por Auad (2006), como sendo insuficiente para a garantia da conquista de objetivos igualitários, visto que, segundo a autora, quando a *mixité* é olhada a partir de uma “problemática social mais ampla, [...], na escola, mercado de trabalho e na política, pessoas do sexo masculino e [...] feminino, embora estejam em presença um do outro, vivem espaços psicológicos diferentes e, portanto, não se ‘misturam’” (AUAD, 2006, p. 71). No que diz respeito especificamente à escola mista, Auad, estabelece uma diferenciação entre escola mista e coeducação

[...] para alertar que a ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino, também forem combatidas a separação e a oposição dos gêneros

masculino e feminino. [...] A coeducação é aqui entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (AUAD, 2006, p. 55).

2.3.2 O estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo em Homi K. Bhabha

Para Bhabha (1998, p. 105), o discurso colonial propõe uma “fixidez paradoxal” para as diferenças culturais, históricas e raciais, uma vez que, ao mesmo tempo conota uma “rigidez e ordem imutável, como também desordem e repetição demoníaca”. O estereótipo como estratégia discursiva do colonialismo, “é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’ já conhecido e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]” (1998, p. 105). É justamente essa ambivalência que dá validade ao discurso do estereótipo colonial, garantindo historicamente sua repetida prática, produzindo o efeito de verdade inquestionável e o discurso do poder discriminatório através da opressão e da discriminação. Bhabha (1998, p. 106) ainda aponta que “para compreender a produtividade do poder colonial é crucial construir o seu regime de verdade e não submeter suas representações a um julgamento normatizante”, o que possibilitará o conhecimento das “posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial (tanto colonizador como colonizado)”.

A compreensão do discurso colonial é “crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” (BHABHA, 1998, p. 105). 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 das mulheres negras. Nesses casos, os processos de diferenciação social baseados em gênero e raça produzem exclusões justificadas em termos percebidos como biológicos (SCOTT, 2005).

Dando continuidade à discussão, Bhabha (1998, p. 107) apresenta brevemente os modos como os textos teóricos marginalizaram as representações das alteridades raciais, culturais e históricas, dizendo que estes sujeitos, conhecidos como “sujeito da diferença racial e cultural”, os colonizados, são apresentados “como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (1998, p. 111). Estas formas de dominação, que podem estar relacionadas à classe, gênero, ideologia, diferentes formações sociais, sistemas diversos de colonização, às quais Homi Bhabha está se referindo, diz respeito “a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma ‘nação sujeita’, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade” (1998, p. 111), uma vez que estabelece o colonizado, o outro, o inferior, como uma realidade social apreensível e visível. Segundo o autor, “os sujeitos são sempre colocados de forma desproporcional em oposição ou dominação através do descentramento simbólico de múltiplas relações de poder que representam o papel de apoio, assim como de alvo ou adversário” (1998, p. 113), o que não faz parte de uma relação simétrica ou dialética. Ele acrescenta dizendo que a concepção de Foucault recusa e critica a epistemologia que se baseia em binarismos.

A consideração do estereótipo como uma simplificação não é uma falsa representação da realidade, mas uma forma presa e fixa que traz problemas para as representações do sujeito, uma vez que nega as diferenças e “o que se nega ao sujeito colonial, tanto colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença”. Por exemplo, “porque o estereótipo impede a circulação e a articulação do significante de ‘raça’ a não ser em sua *fixidez* enquanto racismo” (BHABHA, 1998, p.117). Esta fixidez é problemática, “pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí fonte de confrontação”, o que é “estratégia dominante do poder colonial exercida em relação ao estereótipo que, como uma forma de crença múltipla e contraditória, reconhece a diferença e simultaneamente a recusa ou mascara” (1998, p. 117), como se ao sujeito colonizado sempre faltasse algo.

O processo pelo qual o “mascaramento” metafórico é inscrito em uma falta, que deve então ser ocultada, dá ao estereótipo sua fixidez e sua qualidade fantasmática – *sempre as mesmas* histórias sobre a animalidade do negro, a inescrutabilidade do cule ou a estupidez do irlandês *têm de ser* contadas (compulsivamente), repetidamente, e são gratificantes e aterrorizantes de modo diferente a cada vez (BHABHA, 1998, p. 120).

Bhabha (1998, p. 121) define o problema da discriminação como consequência de discursos, advindos de “significações estereotípicas”, que acabam por perpetuar “uma separação – *entre* raças, culturas, histórias, *no interior de* histórias – uma separação entre *antes* e *depois* que repete obsessivamente o momento ou disjunção mítica” (1998, p. 126). Segundo o autor, é justamente a visibilização desta separação que nega “ao colonizado a capacidade de se autogovernar, a independência, os modos de civilidade ocidentais, confere autoridade à versão e missão oficiais do poder colonial” (1998, p. 127). Isso possibilita a constituição de formas discriminatórias e autoritárias de controle político que são interpretadas por parte do sistema como sendo apropriadas. No entanto, o autor nos lembra de que dentro deste mesmo sistema existem formas progressistas de organização que se diferem.

2.4 A “diversidade” na história e a história da “diversidade”

O professor André Luiz de Figueiredo Lázaro (2013, p. 266) ressalta que, em seu texto *A diversidade, a diferença e a experiência da Secad*, “três grandes exemplos recentes permitem relacionar o termo ‘diversidade’ às lutas pela conquista e afirmação de direitos”. Primeiramente, cita a luta pela libertação das mulheres em busca dos direitos como uma forma positiva de se afirmar as diferenças, dizendo que:

Desde o século XIX, em diversos países do mundo ocidental, pode-se reconhecer a luta de mulheres pelo direito ao voto, progressivamente conquistado, inclusive no Brasil na década de 1930. Nos anos 1960, ocorre no mundo ocidental o que tem sido chamada de a “segunda onda” do movimento feminista. A afirmação “o pessoal é político” traduz a reivindicação das mulheres por direitos iguais, direito ao próprio corpo e recusa em cumprir a agenda de papéis sociais como mãe e dona de casa. A expressão “liberação das mulheres” passou a ser usada a partir de meados dos anos 1960, para denominar as

ações de autonomia das mulheres face à sociedade patriarcal que aprisionava a identidade feminina em papéis e funções previamente limitados e determinados (LÁZARO, 2013, p. 266).

Como segundo exemplo, Lázaro (2013, p. 266) menciona a importância do movimento pelos direitos civis dos negros americanos. Tal movimento possui como um de seus marcos “a ação da costureira Rosa Parks, em dezembro de 1955, de se recusar a ceder seu assento no ônibus a um homem branco, desobedecendo à legislação segregacionista”. A costureira “foi presa, julgada e condenada, mas sua atitude inspirou ampla revolta na cidade”. Foi justamente a partir disso, que o movimento pelos direitos civis, após anos de muita luta e mobilização, levou “à realização, em agosto de 1963, da Marcha sobre Washington, liderada por Martin Luther King, quando milhares de manifestantes, brancos e negros, se reuniram na capital americana em favor da superação da legislação e práticas segregacionistas” (LÁZARO, 2013, p. 266).

A Rebelião de Stonewall é referida pelo mesmo autor como um terceiro exemplo. Esta rebelião aconteceu na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, “em junho de 1969, quando policiais atacaram gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros que se reuniam no bar Stonewall Inn”. O fato desencadeou, por vários dias, um “enfrentamento entre policiais e a comunidade gay e essas ações marcaram a luta pela defesa dos direitos civis da população LGBT”. Um ano após o enfrentamento, milhares de pessoas, como forma de manifestação, “marcharam pela cidade em defesa dos direitos dos homossexuais e a data de 28 de junho tornou-se o dia do Orgulho Gay, tanto nos EUA quanto em outros países do mundo, dia de combate à homofobia e de defesa de direitos” (LÁZARO, 2013, p. 266).

Dando prosseguimento, o professor Lázaro revela que, em território brasileiro, facilmente encontramos acontecimentos semelhantes aos exemplos descritos anteriormente, como:

[...] as lutas dos povos indígenas por suas terras e respeito a suas culturas; dos povos do campo pela reforma agrária e direito à terra; a luta dos jovens pelo direito a suas expressões culturais, como no caso do *funk* no Rio de Janeiro; a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de sua condição cidadã em todas as dimensões da vida (LÁZARO, 2013, p. 266).

No Brasil, no ano de 1985, a Ditadura Militar veio ao fim, dando lugar a um período conhecido como Nova Democracia. O primeiro presidente a assumir foi José Sarney (1985-1990), vice de Tancredo Neves, eleito no ano de 1985, mas que, por conta de uma doença, veio a falecer antes de assumir o mandato. Merece destaque no governo Sarney a criação das eleições diretas para os cargos políticos, o direito ao voto para os analfabetos e a elaboração de uma nova Constituição. A Carta Magna de 1988 é considerada como a mais democrática dentre todas as anteriores, pois, tal como afirma Vieira (2007):

[...] trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. [...] propõe a **incorporação de sujeitos historicamente excluídos** do direito à educação, expressa no princípio da “**igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**” (art. 206, I). Outras conquistas asseguradas são: a **educação como direito público** subjetivo (art. 208, § 1º). [...] o dever do Estado em prover **creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade** (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o **ensino fundamental obrigatório e gratuito**, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências** (art. 208, III). [...] a “progressiva extensão da **obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio**”. [...] previsão de lei para **estabelecer o plano nacional de educação** (art. 214), assim como a concentração de esforços do Poder Público na **eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental** (ADCT, art. 60) (VIEIRA, 2007, p. 306, grifos nossos).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 pode ser percebida como um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças estabelecidas pelo documento foram reflexos da correlação de forças entre grupos e movimentos sociais que disputaram e ainda disputam o poder (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 95).

Bem anterior à Constituição de 1988, Gohn (2002, p. 62) menciona que o método do pensador Paulo Freire, que demanda uma educação libertadora e conscientizadora, “orientada para a transformação de si próprios e do meio social onde vivem”, tendo como base o diálogo, foi elaborado nos anos 1960 e aplicado inicialmente em programas de alfabetização de jovens e adultos, entre os anos de 1963 e 1964. Já nos “anos 70 ele foi aplicado em várias regiões do mundo em ‘trabalhos de base’ em geral” (2002, p. 62), mas ganhou espaço nas

agendas da “comunidade dos acadêmicos e dos planejadores públicos, como ‘obrigatório’, apenas nos anos 80, dado o avanço dos meios de comunicações e o papel da mídia” (2002, p. 63). Gohn ainda afirma que “a reflexividade – tão conclamada nas teorias dos anos 90, já estava colocada no método de Freire, à medida que o oprimido só se liberta quando adquire a capacidade de refletir sobre as condições de sua própria vida [...]” (2002, p. 63). Posteriormente,

Nos anos 90 Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educando, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. **Ele chama atenção ao fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco**, como a pobreza, a violência etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades socioeconômicas. **Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire assim como o da interculturalidade** (GOHN, 2002, p. 67, grifos nossos).

Sobre a escola, Gohn cita que Paulo Freire, nos anos 1990, discorre que cabe às instituições de ensino formar alunos/as como cidadãos de uma sociedade que ele denomina como planetária, uma vez que a escola é uma organização local, “e este deve ser o ponto de partida do saber a ser gerado em seu interior”, mas cabe a ela “ser global, no sentido de ser internacional e de ter um caráter intercultural, em seu ponto de chegada, no resultado de seu processo de formação” (GOHN, 2002, p. 67). Quando a instituição de ensino fizer o percurso de “percorrer este caminho entre o local e o global, as diferenças de todas as naturezas devem ser explicitadas/conhecidas e, muitas vezes, vivenciadas” (2002, p. 67). Ainda sobre essa perspectiva e os estudos e teorias de Paulo Freire, como contribuição para o reconhecimento da importância da dimensão cultural na educação, que desencadearam assuntos que depois se constituíram em aspectos relevantes para a intensificação da utilização e consideração do termo diversidade, bem como as suas discussões

sobre a situação dos oprimidos, Santos (2002), em sua tese de doutorado, menciona que:

A agência transformadora de Freire não reside especificamente em uma classe trabalhadora, de fato para ele o oprimido varia conforme o espaço social. Podem ser os camponeses do nordeste, as mulheres (na época de seu trabalho como secretário de educação, em São Paulo, 1989-1991, observou-se que detinham a maioria do percentual de analfabetismo como grupo social e enfrentavam, como ainda hoje, o jugo da jornada dupla de trabalho), os imigrantes nordestinos em São Paulo que trabalham como ajudantes na construção civil, os alunos marginalizados das escolas públicas de 1º e 2º graus espalhadas pelo Brasil, ou ainda gays, lésbicas, negros, minorias étnicas (SANTOS, 2002, p. 59).

Gohn postula que a utilização pelos movimentos sociais de uma forma geral e, em especial, pelos populares, da obra de Paulo Freire é um ponto muito importante. Merece destaque para a presente pesquisa, a passagem em que a autora registra como relevante e exemplar de utilização dos escritos de Freire por parte dos movimentos sociais, a

[...] utilização do método em programas junto a grupos de mulheres – sobre seus próprios problemas de saúde e sexualidade; sobre seu lugar na família, relações com filhos e com seu companheiro; sobre seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero; além de programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação; e a utilização dos ensinamentos de Freire sobre gênero nas escolas, a partir de seu livro *Professora sim, tia não* (1993b) (GOHN, 2002, p. 68).

Ao lado das reflexões através de estudos e escritos como os de Paulo Freire, desde os anos 1960, e da Carta Magna de 1988, um inegável avanço rumo à democracia, há documentos expressivos da construção da igualdade de direitos em nossa sociedade brasileira, com especial enfoque à Diversidade. Por outro lado, há documentos que não focalizam a Diversidade, mas, de diferentes modos, a mencionam. No ano de 1996, já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (VIEIRA, 2007, p. 306). A referida legislação é tida como:

[...] **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 europeia, 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) (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 187, grifos nossos).

Conforme menciona Moehlecke (2009, p. 463), a expressão diversidade “[...] é associada aos novos movimentos sociais, especialmente de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas ‘políticas de diferença’ (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003)”. Estas “políticas de diferença”, intensificadas pelos movimentos sociais, reivindicam “[...] como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como ‘minoritários’, ‘subalternos’, e por certas formas de feminismo”.

A discussão sobre diversidade no Brasil dos anos 1980 e com maior ênfase nos anos 1990 foi especialmente “[...] motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25) como: a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1978; a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Conferência de Mundial de Jomtien, ambas no ano de 1990; a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, realizada pela ONU, em 1992; a Declaração sobre Educação para Todos, realizada na Conferência de Nova Delhi, em 1993; a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, realizada na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994;

a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, realizada pela UNESCO, em 1995, entre outros.

Tais Declarações marcam e expressam espaços de luta e conquista dos Movimentos Sociais, como os movimentos feminista, negro, indígena e das pessoas com deficiência (MOEHLECKE, 2009, p. 463). Portanto é importante mencionar que as discussões sobre diversidade foram principalmente motivadas pelos movimentos sociais. Os movimentos sociais, segundo Gohn (2003), são “[...] aquelas organizações que possuem uma identidade, têm um opositor e se articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade” (GOHN, 2003, apud NICODEMOS; CURADO, 2008, p. 193), lutando contra os “[...] 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” (NICODEMOS; CURADO, 2008, p. 192). José Gimeno 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 (SACRISTÁN, 2001 apud CANDAU, 2011, p. 241).

Os movimentos sociais no Brasil passaram, então, a partir das duas últimas décadas do século XX, a intensificar suas reivindicações em prol da diversidade com vistas a 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 apud MOEHLECKE 2009, p. 463) que vivenciam cotidianamente. Segundo Moehlecke (2009), “os movimentos sociais, [...] pouco articulam seus discursos políticos em torno da ideia de diversidade, dando preferência a termos como

direito à diferença, antirracismo, antissexismo, sociedade inclusiva, entre outros” (MOEHLECKE, 2009, p. 465).

A autora explica que, já nas discussões no âmbito da Educação, as questões em torno da diversidade estão mais presentes, mesmo que seja mais frequente o uso de termos como “multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas” (2009, p.465). Segundo ela, “a expressão ‘diversidade’, quando utilizada no Brasil, aparece geralmente como sinônimo do que Stuart Hall define como ‘multicultural’, termo qualificativo que descreve a pluralidade de culturas presente em determinada sociedade” (p. 465). Mas, Moehlecke ainda ressalta que, o termo diversidade, tem sido utilizado também, “no âmbito do poder público, como sinônimo de ‘multiculturalismo’, termo substantivo que se refere às estratégias políticas adotadas para lidar com situações de diversidade geradas em sociedades plurais culturalmente (HALL, 2003, p.53)” (MOEHLECKE, 2009, p. 466).

3 DAS MUITAS DIVERSIDADES ATÉ AQUELA QUE FAZ TODA A DIFERENÇA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DA DÉCADA DE 90

[...] somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos uma combinação irrepitível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam (SACRISTÁN, 2002, p.17).

Primeiramente, a fim de conhecer parte dos discursos atuais que fazem uso do termo diversidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no banco de artigos e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Segundo Oliveira (2007, p. 69), “[...] a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” e possui, como principal finalidade, a possibilidade de proporcionar aos pesquisadores/as o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

A pesquisa bibliográfica da presente abordagem realizada no banco de dados da Capes, através de um levantamento bibliográfico com a utilização das palavras-chave “diversidade e educação”, a partir de um período marco, que, para esta pesquisa, foi do ano de 1990 ao ano de 2014, retornou 2.237 documentos, entre eles, artigos, dissertações e teses. Devido ao grande número de resultados verificado, tendo em vista os limites de tempo da pesquisa de mestrado, o levantamento se limitou aos dois últimos anos, 2012 a 2014, o que retornou 708 documentos encontrados. A fim de trabalhar com um

número de documentos ainda menor, devido aos limites de tempo da pesquisa, conforme já mencionado anteriormente, foram selecionados, dentre os 708 documentos encontrados, somente aqueles cujos registros eram em língua portuguesa, um total de 265 resumos, entre os quais artigos, dissertações e teses.

O passo seguinte da pesquisa bibliográfica foi a realização da leitura dos 265 resumos, o que possibilitou se chegar a um número de 103 documentos, restringindo-se somente aqueles que tratam da diversidade na área da Educação, ou fazem menção à diversidade social, cultural, racial, sexual, religiosa, étnica, de geração, de gênero e às deficiências. Os textos excluídos trabalham com temáticas muito específicas da área da saúde, de meio ambiente, de sustentabilidade e de fatores alimentar e nutricional, assim como de outros campos da Educação que não dizem respeito ao estudo proposto na presente pesquisa. Ao se chegar a um número final de 103 documentos, a fim de organizar o levantamento, optou-se pela criação de uma tabela³ contendo os/as autores/as, o título, a temática central tratada no documento, bem como o ano (ano de publicação no banco de dados da Capes) e o tipo (artigo, dissertação ou tese).

Após a realização do levantamento dos artigos, dissertações e teses da Capes, foram criadas categorias, o que significa fazer o “[...] agrupamento de informações similares em função de características comuns” (LEGENDRE 1993 apud OLIVEIRA, 2007, p. 93), sistematizadas pelo/a pesquisador/a. No que diz respeito à realização de categorizações, apoia-se na explicação das autoras Lüdke e André, que definem:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...], faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo

³ A tabela encontra-se no Anexo A.

à parte para serem posteriormente examinados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

As categorias criadas, após a realização das leituras dos resumos dos documentos encontrados, dizem respeito aos discursos mais recorrentes e que expressam as demandas “cobradas” pelas temáticas tratadas, sendo elas: inclusão, diferenças, direitos, políticas públicas, identidades e desigualdades/igualdades. Para estabelecer uma discussão sobre as categorias, serão analisados alguns textos encontrados no levantamento bibliográfico. Vale a pena ressaltar que os textos aqui listados e analisados através do levantamento bibliográfico, são o pano de fundo no qual o objeto (figura) é encenado na área da Educação ou, dizendo de outro modo, os textos aqui selecionados, categorizados e analisados são o contexto e a conjuntura na qual o objeto se constitui e é passível de ser percebido e analisado, ainda que sob um determinado olhar (o meu) conhecido.

3.1 Discursos da diversidade

Diante dos resumos, questionou-se o que se queria representar, ao usar a palavra diversidade. A que corresponde o *slogan*? Assim, “diversidade” é acionada nas produções acadêmicas encontradas através do levantamento bibliográfico para designar as seguintes temáticas: gênero, classe, raça/etnia, geração (crianças, adolescentes, jovens e idosos), religião, orientação sexual, deficiências (auditivas, físicas e mentais), Libras, *bullying*, feminismo, teoria queer, sexualidade, cultura, educação especial, transexuais e travestis, constituição familiar e imigração, fazendo menção a discursos de inclusão, diferenças, direitos, políticas públicas, desigualdades/igualdades e identidade.

Nos itens a seguir, a partir de textos encontrados em uma extensa revisão bibliográfica serão abordadas as demandas que o termo diversidade usualmente expressa. Em cada item foram utilizadas algumas produções de autores e autoras para dialogar com o artigo representativo de cada categoria, criada a partir das conclusões obtidas na busca, seleção, leitura e análise de bibliografia. Como a busca bibliográfica resultou em grande volume de obras, as escolhidas para debater são as que mais trouxeram elementos de

aproximação com as categorias estabelecidas e que dizem respeito aos discursos mais recorrentes e expressam as demandas e agendas “cobradas” pelas temáticas tratadas nesses documentos.

3.1.1 A *inclusão* como um dos discursos da diversidade

Cabe analisar no presente item que discorre sobre inclusão, o artigo “Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares”⁴, de Sandra Maria Nascimento de Mattos, localizado através do levantamento realizado no banco de dados da Capes.

Céli Regina Jardim Pinto (2006, p. 380) menciona que o termo inclusão deve sempre estar no plural, sendo então inclusões. Para ela, é preciso entender, de um lado, “[...] que inclusões não pressupõem igualdade, justiça, participação, ou qualquer outra qualificação de ordem política, ética ou moral”. Por outro lado, “[...] a inclusão sempre pressupõe o reconhecimento da existência, mesmo que seja para reprimir”. Para a autora, só os incluídos têm potencialmente a possibilidade de participar e lutar por igualdade de direitos, mas apenas a inclusão não corresponde à igualdade.

Diante da necessidade mencionada por Pinto (2006), de se utilizar o termo inclusões, no plural, é importante entender que, embora a questão da inclusão esteja comumente relacionada às deficiências físicas, mentais – tal como foi possível notar através das produções acadêmicas encontradas que discorrem sobre o assunto, que, em sua quase totalidade, tratam de educação especial e estão publicadas em revistas de educação especial –, a menção que fazemos é inclusões. Portanto, de grupos variados e distintos que necessitam de reconhecimento específico de acordo com suas especificidades.

Seguindo o viés de inclusões, no plural, a autora Sandra Maria Nascimento de Mattos (2013) afirma que a inclusão escolar não pode estar restrita à visão da deficiência. A inclusão escolar é fundamental para a diminuição das exclusões adquiridas ao longo de um processo histórico e social no contexto escolar brasileiro. Mattos (2013) afirma ainda que a inclusão é muito mais do que conceder o direito à vaga e à permanência; requer a

⁴ Artigo publicado no periódico *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

superação dos valores que segregam e punem o indivíduo no cotidiano escolar, pois a inclusão que se deseja e que deveria ser efetiva é aquela que não somente reconhece, mas também valoriza e insere no cotidiano escolar toda e qualquer diferença dos alunos, garantindo a participação de todos, e não aquela que propõe a homogeneização das pessoas, contradizendo a sociedade que se faz de diferenças. Portanto, é relevante, segundo Mattos (2013, p. 224), haver a “[...] desnaturalização das formas de discriminação”.

No artigo em discussão, Mattos (2013) trata da inclusão, especificamente da questão de classes populares que foram estigmatizadas e estereotipadas no contexto educacional, mencionando que os processos de exclusão acabam por perpetuar o fracasso escolar entre as crianças de classes populares, processos exemplificados pelo déficit de inteligência, de deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem, o que passa a ideia de que o processo de exclusão, por vezes, é culpa do coletivo, e por outras, do próprio sujeito. Isso acaba por fazer com que os estudantes se sintam culpados por terem fracassado, o que, segundo a autora, faz com que a exclusão abranja tanto o ato de excluir como o de excluir-se de um processo.

Em outro momento do texto, Mattos (2013) trata da afetividade como fator de inclusão, fazendo menção aos sentimentos – ao amor, à emoção, ao pensar no outro, ao cuidado com o outro e à humanização. A autora concebe a afetividade como um mecanismo capaz de legitimar “as reflexões sobre as desigualdades sociais, a diversidade, a discriminação e preocupação com a classe popular no que tange ao sofrimento do pobre frente à falta das condições essenciais básicas de sobrevivência, dentre elas a educação” (MATTOS, 2013, p. 225). Logo no início desta parte, afirma-se que é importante sonhar e transformar juntos o atual sistema educacional em um sistema onde “não haverá necessidade de inclusão, porque não haverá exclusões” (2013, p. 224), a fim de garantir uma educação de qualidade capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos/as educandos/as.

As discussões sobre inclusões certamente não poderão se reduzir a esta pesquisa de mestrado. Faz-se necessário estabelecer constantes reflexões sobre elas, visto que, assim como se tem presenciado nos sistemas educacionais, “o fato, entretanto, de todos estarem incluídos não pressupõe

que todos estejam incluídos da mesma forma e, muito menos, que todos estejam usufruindo dos mesmos direitos” (PINTO, 2006, p. 380).

3.1.2 Os *direitos* como um dos discursos da diversidade

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS; NUNES, 2003, p. 56).

Para discorrer nesta seção sobre os direitos, selecionamos o artigo “Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres”⁵, de Jussara Reis Prá e Léa Epping, localizado através do levantamento realizado no banco de dados da Capes.

Maria Victoria Benevides aponta que tem se tornado cada vez mais frequente as reivindicações por direitos dos cidadãos. Direitos estes que, segundo a autora, são criados, costumam variar de sociedade para sociedade e “fazem parte de um conjunto de direitos e deveres ligados às ideias de cidadão e cidadania” (s/d, p. 5), que estão especificados em leis, a fim de que sejam exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos, como por exemplo, o direito ao voto. Já os Direitos Humanos, são intrínsecos à dignidade da natureza humana, universais, por serem comuns a todos os seres humanos, “[...] sem distinção alguma de etnia [...], de nacionalidade, de cidadania política, de sexo, de classe social, de nível de instrução, de cor, de religião, de opção sexual⁶, ou de qualquer tipo de julgamento moral [...]” (BENEVIDES, s/d, p. 6), e históricos por sofrerem modificações ao longo do tempo. Os Direitos Humanos nem sempre estão garantidos em leis e devem ser praticados.

No que diz respeito à evolução histórica do conjunto de Direitos Humanos, Benevides destaca três gerações. A primeira diz respeito aos direitos civis, que são direitos individuais, como os “[...] de locomoção, o de propriedade, de segurança, de acesso à justiça, de opinião, de crença religiosa,

⁵ Artigo publicado na revista *Estudos Feministas*, Florianópolis, 20(1), 344, janeiro-abril/2012.

⁶ Não se faz mais, hoje, uso do termo “opção sexual” por fazer menção a uma escolha, sendo, então, trocado pelo termo “orientação sexual”. A orientação do desejo não corresponde a uma escolha, segundo, por exemplo, vem sendo consensuado no interior dos setores do Movimento LGBT.

de integridade física” (s/d, p. 9). A segunda geração é a dos direitos sociais, não somente para aqueles que estão empregados, mas para todos, “como o direito ao salário, à seguridade social, a férias, a horário, à previdência [...], o direito à educação, à saúde, à habitação” (BENEVIDES, s/d, p. 10). E a terceira geração “[...] é aquela que se refere aos direitos coletivos da humanidade”, como o “[...] meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária” (s/d, p. 10).

No artigo utilizado no presente item, Jussara Reis Prá e Léa Epping (2012) analisam ações de cidadania e de proteção dos direitos humanos, especialmente os direitos das mulheres. As autoras explicam que já existem “[...] diversos instrumentos para a proteção e a expansão”, dos direitos das mulheres, e que a ampliação histórica destes instrumentos aconteceu “por meio da ratificação de planos, acordos, tratados ou protocolos, e isso pode ser creditado ao empenho e à mobilização de movimentos de mulheres e feministas” (PRÁ; EPPING, 2012, p. 33). Esse cenário de mobilizações fez surgir o reconhecimento dos Direitos Humanos das mulheres, pois, com ele, veio “[...] uma nova concepção de cidadania fundamentada na ideia do reconhecimento e da ampliação de direitos da população feminina, incluindo os civis, políticos, sociais, culturais, além dos sexuais e reprodutivos” (2012, p. 33). Essa ideia de reconhecimento nos remete a uma passagem de Boaventura de Souza Santos e João Arriscado Nunes, em que revelam ser estratégico para a emancipação, a utilização de conceitos, como o de direitos, “[...] como parte de discursos que articulam as exigências do reconhecimento e da distribuição, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 43).

Num segundo momento do texto, Prá e Epping (2012) discorrem sobre a agenda social internacional que incorporou as questões da mulher através das lutas pela expansão da cidadania feminina que ganharam destaque pelos instrumentos de proteção aos direitos humanos. Sobre esta agenda, as autoras afirmam:

[...] com a realização de conferências internacionais e a assinatura de tratados, acordos, protocolos ou convenções, criam-se importantes formas de apoio para confrontar o problema das desigualdades de gênero, tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. Nesse sentido, várias conferências mundiais sobre mulher (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairóbi, 1985; e Beijing, 1995) e, em especial, a Cedaw serviriam para definir a natureza e a gama de problemas que afetam o segmento feminino em diferentes sociedades. Expressava-se, assim, uma das faces da experiência participativa das mulheres, propiciando instrumentos para a elaboração de programas e políticas públicas sensíveis à equidade de gênero (PRÁ; EPPING, 2012, p. 41).

Ainda que a participação social feminina junto às Nações Unidas e às agendas sociais internacionais tenham trazido grandes avanços, o “[...] reconhecimento da cidadania feminina e a sua inclusão em programas de governos e em agendas nacionais, a partir dos anos 1990, não têm se mostrado capaz de garantir todos os direitos humanos a todas as mulheres”, o que faz com que estas práticas continuem a demandar atenção de “quem defende a expansão da cidadania feminina e a equidade de gênero” (PRÁ; EPPING, 2012, p. 42). Para isso, as autoras mencionam que deve haver a continuidade do estabelecimento da relação entre feminismo, gênero e capital social, articulação esta, que segundo elas, pode:

[...] ser vista como resultado da mobilização de ativos (recursos) sociais, políticos, culturais e legais acumulados por grupos e organizações de mulheres e feministas, que resultaram em acordos, tratados ou convenções para promover e defender os direitos humanos das mulheres (PRÁ; EPPING, 2012, p. 42).

De acordo com Prá e Epping (2012, p. 47), houve avanços “[...] no reconhecimento dos direitos das mulheres como direitos humanos”, mas ainda encontram-se “[...] limites diante de verdadeiras cadeias de relações de poder que vão do espaço social até o institucional”, tendo em vista que as necessidades podem variar entre as próprias mulheres, “[...] ora motivando demandas por acesso à saúde ou moradia entre as menos favorecidas, ora gerando reivindicações por acesso à educação superior entre as mais favorecidas”. Em contraponto, existem também alguns temas comuns a elas, como a violência doméstica, o espaço político, que são de abrangência

universal e capaz de “unir esses grupos, potencializando a sua capacidade de ação coletiva e o seu poder de reivindicação” (2012, p. 48).

3.1.3 As *diferenças* como um dos discursos da diversidade

Cabe analisar no presente item que discorre sobre as diferenças, o artigo “Sala de aula e diversidade”⁷, encontrado no levantamento bibliográfico da Capes, de Eveline Borges Vilela-Ribeiro, Anna Maria Canavarro Benite e Edda Borges Vilela.

Segundo Luciana Rosa Marques (2009, p. 65), ao falarmos de diversidade, diferença e direitos, falamos sobre democracia, tendo em vista que esta implica uma igualdade entre as pessoas. Diante disso, a sociedade não deve se constituir apenas por aspectos normativos, mas também culturais, que devem ser desenvolvidos através da formação de valores e práticas pautadas no respeito às diferenças e à construção da diversidade.

O respeito às diferenças é crucial na discussão sobre as diferenças como um dos discursos que estão por trás das temáticas sobre diversidade. No artigo de Eveline Borges Vilela-Ribeiro, Anna Maria Canavarro Benite e Edda Borges Vilela (2013), as autoras apresentam, na primeira parte do texto, a diferença sob a pretensa ótica da biologia, falando das diferenças entre as espécies, como, por exemplo, a respeito da racionalidade e das diferentes linguagens entre os seres vivos. Mas, em seguida, apontam que cada um possui características únicas, singulares, distinguindo-se um do outro pela sua individualidade e que a condição de espécie representa apenas que determinado indivíduo pertence à mesma divisão populacional natural.

No mesmo artigo, as autoras questionam que a diferença, muitas vezes, se torna indiferença, visto que a diferença não é tida como uma construção sociocultural e aqueles/as que não estão dentro do padrão socialmente estabelecido, da norma, são desviantes dela: são “os outros”, “os diferentes”, o que acaba por desencadear os processos de discriminação social, permeados por relações preconceituosas e intolerantes:

⁷ Artigo publicado na revista *Educação Especial*, Santa Maria, Brasil, v. 26, n. 45, p. 145-160, jan./abr. 2013.

Olhando sob esse ângulo, um dos obstáculos que se interpõem na busca da convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, não raro, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o “outro” – que é diferente porque diverso e plural – torna-se inferior e passa a representar uma ameaça aos padrões euroamericanos de ser e de viver. Tais padrões, assentados nas culturas ocidentais brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, estão arraigados no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos diversos espaços de convivência humana, afetando tanto os chamados grupos minoritários quanto os pertencentes às esferas hegemônicas. Ademais, são padrões culturais definidos arbitrariamente e impostos de modo sutil ou arrogante e hostil, peculiar das culturas e identidades autoproclamadas “superiores”, o que contribui para reforçar e difundir a chamada ideologia do branqueamento, segundo a qual os grupos ocidentais brancos se dizem mais capazes e melhores que os demais existentes, tornando-os alvos de exclusão, discriminação, preconceito, etc. (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 53).

Já em um segundo momento, o texto de Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013) trata especificamente, das diferenças no que diz respeito à educação especial e à inclusão no contexto educacional e apontam que a criação de “[...] salas e escolas especiais para deficientes demonstra a priorização de práticas segregativas e não inclusivistas” (VILELA-RIBEIRO; BENITE; VILELA, 2013, p. 151). As autoras mencionam ainda que, para se educar tendo em vista o paradigma inclusivo, é preciso reformular as antigas formas de ensino tradicionais e conservadoras, ainda vigentes nos modelos de ensino, tanto nos aspectos físicos quanto na consciência dos envolvidos no contexto escolar, pois não é possível proporcionar uma educação inclusiva que abranja todas as diferenças sociais em uma instituição que está preparada para lidar com um único modelo de aluno/a e, portanto, não é capaz de suprir as necessidades de todos/as os/as estudantes.

No que diz respeito ao modelo único de aluno/a citado, é relevante mencionar novamente Luciana Rosa Marques (2009, p. 67), utilizada para abrir esta seção, pois, segundo tal autora, o principal “[...] não é dissolver as diferenças em uma identidade universal”, como tem sido feito muitas vezes nas escolas, mas sim “[...] sustentar um campo de diferenças múltiplas, não-polarizadas, fluídas e voláteis, e defender a integridade de formas de vida e

tradições com as quais os membros de grupos minoritários possam se identificar”.

Diante da questão da reformulação do sistema escolar tradicional, Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013) abordam sobre a importância de fazer com que os/as professores/as reflitam sobre suas práticas, sobre/com seus alunos/as e sobre o contexto político, cultural e social da instituição de ensino. Esta passagem do texto nos remete à importância de os/as professores/as, cidadãos/ãs e governantes, frequentemente, questionarem “[...] as necessidades cotidianas dos sujeitos. É a única garantia de que a luta pelos direitos não tenha concepções ‘desencarnadas’ das cidadãs e cidadãos, o que redundaria na cidadania de alguns e não de todos” (AUAD, 2002-2003, p. 142). A esse respeito, Marques (2009) complementa:

Segundo Fraser (2001), é preciso desenvolver uma teoria do reconhecimento que ao mesmo tempo em que identifique e defenda a política cultural da diferença também possa ser combinada com a política social da igualdade, na medida em que, atualmente, justiça envolve tanto reconhecimento quanto redistribuição, podendo-se, portanto, falar em injustiças socioeconômicas e injustiças culturais ou simbólicas que, embora distintas, perpassam as sociedades contemporâneas, estão interligadas e enraizadas em processos e práticas que prejudicam alguns grupos em detrimento de outros. Dessa forma, só através de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento, que contemplem tanto os aspectos simbólico-culturais quanto os redistributivos econômicos, poderemos obter justiça para todos, uma vez que sua universalização implica no tratamento adequado da relatividade e da diferença de valores (MARQUES, 2009, p. 68).

Vale ressaltar, ao final da análise do artigo “Sala de aula e diversidade”, que os usos, pelas autoras, do termo “homem” ao invés de “seres humanos” em algumas passagens do texto e de “opção sexual”, e não “orientação sexual”, que é atualmente adotada, são colocações que não condizem com os referenciais propostos na presente pesquisa de mestrado, que busca por uma sociedade que se construa de forma igualitária e democrática, inclusive na linguagem falada e escrita.

3.1.4 A *identidade* como um dos discursos da diversidade

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 76), as identidades são resultado de atos da criação linguística, são criações sociais e culturais; precisam ser ativamente produzidas e estão estreitamente ligadas a sistemas de significação, uma vez que “[...] somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”. Ao afirmar-se uma identidade, implicam-se sempre “[...] as operações de incluir”, porque estamos dizendo “o que somos”, e as operações de excluir, porque estamos também dizendo “o que não somos”. Como afirma o autor, “[...] identidade está sempre ligada a uma forte separação entre o ‘nós’ e ‘eles’”, separação esta que implica em dividir e classificar “atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2009, p. 82), o que, por sua vez, implica hierarquizar.

Na presente seção, para discorrer sobre a identidade, selecionamos o artigo “Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena”⁸, de Polianne Delmondez e Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino, localizado através do levantamento realizado no banco de dados da Capes.

No artigo Delmondez e Pulino (2014), abordam a educação escolar indígena, ressaltando que, atualmente, as novas práticas pedagógicas destinadas à formação educacional indígena “[...] estão ligadas ao contexto de valorização das particularidades da identidade cultural de cada etnia”, e justamente o desafio do diferencial desse projeto de ensino “[...] é o de propiciar aos indígenas o estatuto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de transmissão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem descaracterizar-se de sua diferença” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 633), uma vez que lhes é muitas vezes imposta uma identidade nacional. A ideia de sobrepor uma identidade perante outra nos remete aos dizeres de Woodward (2009, p. 11), quando esta afirma que “[...] a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

No artigo analisado, Delmondez e Pulino (2014) iniciam o texto fazendo uma revisão das concepções de identidade e de diferença elaboradas por T. T.

⁸ Artigo publicado na revista *Psicologia & Sociedade*, v.26(3), p. 632-641, 2014.

Silva (2007), Woodward (2007), Hall (2006, 2007) e, também, das críticas à identidade cultural feitas por Guattari (2005). Elas afirmam que “[...] trata-se a noção de identidade mediante o par diferença e a expressão posições identitárias” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 633).

As autoras citam Hall (2006), que “apresenta três concepções de identidade a partir da visão de sujeito de cada momento histórico: (a) sujeito do Iluminismo, (b) sujeito sociológico e (c) sujeito pós-moderno”. Na primeira, “[...] o indivíduo unificado e dotado de racionalidade era idêntico a si mesmo ao longo da sua existência”, já na segunda, “[...] é concebida nas relações sociais e a identidade é constituída na interação do sujeito com a sociedade”; e, na terceira concepção, o sujeito “[...] é compreendido como sendo composto por uma fragmentação de suas identidades, que, muitas vezes, mostram-se contraditórias” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 633). Essa fragmentação das identidades do sujeito pós-moderno, marcado pelas constantes e rápidas mudanças está relacionado com o cenário da globalização.

Segundo Silva (2009, p. 84), “[...] o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la”. O autor acrescenta que “[...] a teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la quanto aqueles que impedem sua fixação” (2009, p. 84). Para se realizar essa descrição, “[...] têm sido analisadas, assim, as identidades nacionais, as identidades de gênero, as identidades sexuais, as identidades raciais e étnicas” a fim de mostrar que os movimentos sociais “[...] têm questionado a tendência à fixação das identidades e enfatizado o seu caráter fluído” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

Delmondez e Pulino dão continuidade na revisão dos autores e autoras, mencionando a questão da identidade social, que diz respeito à semelhança do sujeito para com os outros, e a identidade pessoal que é a diferença do sujeito para com estes mesmos outros, especificando a diferença e a identidade baseando-se na “relação entre o indivíduo e a sociedade ou entre aspectos coletivos e pessoais” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 634).

Em seguida, as autoras aproximam-se de Silva (2007) e trazem concepções sobre a afirmação de que a identidade e a diferença são criações da linguagem, conforme foi mencionado no início desta seção. E seguem revisando os/a autores/as, dizendo que:

[...] na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (T. T. SILVA, 2007, p. 73). A diferença exerce papel essencial no processo de construção das identidades, ela pode tanto marcar a marginalização do grupo socialmente excluído como valorizar a diversidade, o híbrido e o heterogêneo. Um ponto importante é que “os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas” (WOODWARD, 2007, p. 54). Dessa forma, a afirmação da diferença pode ser problemática por criar a ênfase em segregações sociais [...]. Coloca-se a necessidade de uma política de produção da identidade e da diferença que seja constantemente problematizada, uma vez que são construídas por meio de relações de poder (FOUCAULT, 2012) [...]. Assim, “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (T. T. SILVA, 2007, p. 88) (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 634).

Delmondez e Pulino (2014) ressaltam ainda as colocações de Guattari (2005), em que o filósofo “[...] cria o conceito ‘devir’, que expressa a mobilidade e o questionamento dos movimentos sociais em relação ao caráter estático das identidades”, e esse conceito “[...] valoriza a possibilidade do ‘tornar-se’ e dos vários processos de produção da subjetividade se manifestarem” (2014, p. 635). Por fim, Guattari (2005) nos diz sobre as diferenças, que segundo o mesmo autor, “[...] são versões moleculares dos grupos sociais oprimidos e marginalizados que reivindicam uma política de diferença”, fazendo com que haja “[...] uma celebração e valorização das singularidades culturais e essa ênfase se dá com a celebração das diferenças” (2014, p. 635).

No segundo momento do texto, Delmondez e Pulino (2014), descrevem um breve histórico da educação escolar indígena desde a chegada dos portugueses em território brasileiro e apontam que o entendimento da diversidade é relevante para o estudo desta educação escolar, tendo em vista que “[...] lida com uma enorme variedade de sociedades indígenas com distintas formas de organização social (do parentesco), línguas, cosmologias diferentes, entre outros” (2014, p. 635). A educação escolar indígena hoje deveria fornecer subsídios para que os envolvidos no ensino-aprendizagem

possam construir metodologias próprias, visando à preservação de suas identidades culturais. A afirmação das identidades indígenas e a reivindicação de seus direitos só se intensificaram na década de 1980 após a organização e resistência de movimentos sociais indígenas, e, com isso, uma das conquistas foi o capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, que assegura aos índios o direito à Educação, à utilização nela de suas línguas nativas, à criação de seus próprios processos de ensino, bem como à preservação de suas manifestações culturais (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

As autoras dão continuidade a suas colocações explicando que, no “[...] multiculturalismo e na diversidade, a educação intercultural torna-se o princípio fundamental dos projetos curriculares nas escolas indígenas (FRANCHETTO, 2002)” (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 636), desde que seja usada como meio de emancipação a fim de sanar a homogeneização cultural e a reprodução das práticas escolares urbanas.

Ao final do texto, Delmondez e Pulino (2014) apontam que as políticas de educação multiculturais brasileiras ainda precisam superar muitos desafios e questões a serem discutidas e problematizadas. A educação escolar indígena tem se preocupado somente em como preparar os indígenas para questões interculturais, esquecendo-se, assim, de se perguntar como os não indígenas tem se preparado para conviver com estas práticas interculturais.

3.1.5 As *políticas públicas* como um dos discursos da diversidade

A política tem sido descrita como a arte do possível; eu preferiria chamá-la de negociação do impossível, a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações. As melhores soluções políticas na atualidade reconhecem os perigos de insistir em uma solução final e totalizante (ou grupos ou indivíduos, ou igualdade ou diferença) (SCOTT, 2005, p.29).

Na presente seção, que discorre sobre as políticas públicas, cabe analisar o artigo “Homofobia, cultura e violências: a desinformação social”⁹, de Sonia Maria Ferreira Koehler, localizado através do levantamento realizado no

⁹ Artigo publicado na revista *Interações*, n. 26, p. 129-151, 2013 (número especial).

banco de dados da Capes. O artigo de Koehler (2013) apresenta a necessidade de problematizações contextualizadas sobre as injustiças sexuais e de gêneros, bem como a criação de políticas públicas focadas na diversidade sexual e de gênero, o que possa, talvez, ser necessário à elaboração de uma nova política educacional.

Koehler (2013, p. 131) afirma que é preciso rever algumas opiniões e posicionamentos tidos como verdades únicas que fazem a manutenção de valores e práticas machistas, sexistas e racistas, que estão presentes em processos sociais, familiares, escolares, religiosos, empresariais e são questionados por sujeitos de direitos, que reivindicam sua forma de ser, e não podem ser taxados de universais em uma sociedade que é composta pela diversidade.

Em seguida, a autora faz menção a acontecimentos internacionais que influenciaram as mudanças nacionais, como o relatório de Kinsey (1948, 1953), nos Estados Unidos, que verificou que práticas homossexuais eram bem mais difundidas do que o pensado. Já em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria removeu a homossexualidade da lista de desordens mentais; em 1975, a Associação Americana de Psicologia deixou de considerar a homossexualidade uma doença; e, posteriormente, a Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 1990, assumiu que homossexualidade não é doença, distúrbio ou perversão. No ano seguinte, em 1991, a Anistia Internacional passou a considerar a discriminação contra homossexuais uma violação aos Direitos Humanos (KOEHLER, 2013, p. 131).

Sobre os movimentos nacionais, Koehler menciona que o Conselho Federal de Medicina, no ano de 1985, deixou de considerar a homossexualidade como uma doença. Já a partir da década de 1970, os movimentos sociais que discutem sobre a AIDS e a violência na homossexualidade se intensificaram. Em 1995, foi criada a ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis – por grupos brasileiros organizados de gays, lésbicas e travestis, com o auxílio de outras entidades que lutam pelos Direitos Humanos e Civis das pessoas que são discriminadas, divulgando-se, assim, sua primeira carta de princípios “[...] com o objetivo de promover a livre orientação sexual, liberdade, justiça social, democracia, pluralidade e diversidade de gêneros (ABGLT, 1995)” (KOEHLER, 2013, p.

132). No ano de 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) do Brasil estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão de orientação sexual, proibindo, assim, que os profissionais da área tentem “tratar” o homossexual sob pena de perder seu registro. A ABGLT desenvolveu “[...] o Projeto de Lei n.º 5003/2001, que, mais tarde, veio a se tornar o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 122/2006, que propõe a criminalização da homofobia” (2013, p. 132).

No que diz respeito à educação, mesmo tendo sido recomendado pelo Governo Federal que as discussões sobre gênero e sexualidade fizesse parte do cotidiano escolar, Koehler (2013, p.133) aponta que, “por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), permanece nas escolas um silêncio inquietante sobre o tema, da Sexualidade”, assim como também na formação de professores nas instituições superiores de ensino. A resistência, ainda presente no meio universitário, em não abordar o assunto em questão, e na mídia, que utiliza algumas vezes temas da diversidade sexual como orientação sexual e identidade de gênero de forma pejorativa, dificulta o entendimento de tais temáticas, muitas vezes invisibilizadas por parte da população e, principalmente, por parte de professores da educação básica e superior, que apresentam dificuldades perante situações que necessitam de discussões sobre a diversidade sexual (KOEHLER, 2013, p. 133). Tal constatação nos remete aos dizeres de Auad e Lahni (2013, p.153), que apontam a maneira como orientação sexual e identidade de gênero “[...] são considerados ou silenciados pode ser determinante tanto para o acirramento das desigualdades quanto para a construção de uma sociedade onde igualdade e diferença são colocadas a serviço da cidadania democrática”.

Na seção seguinte de seu artigo, Koehler discorre sobre a violência homofóbica, dizendo que, nas diversas esferas de convívio social, estão presentes violências que podem ser físicas, até fatais, e violências simbólicas e psicológicas contra a população LGBT. No texto, a homofobia que desencadeia comportamentos homofóbicos é definida como sendo toda e qualquer “[...] rejeição, aversão, medo ou ódio irracional aos homossexuais e [...] a todos os que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heterossexuais ainda aceitos como normativos na nossa sociedade” (KOEHLER, 2013, p. 134). Sobre esses padrões heterossexuais normativos

abordados pela articulista, Auad e Lahni (2013, p. 154) explicam que “[...] os pares, as oposições binárias – tão constituintes também do que se conhece e se aceita como masculino e como feminino – expressam a maneira como historicamente foi sendo produzida a heterossexualidade compulsória”, fazendo com que “[...] a heterossexualidade como norma produz a homossexualidade como desvio”. Diante disso, o ideal seria “[...] a existência de um número tal de modelos e padrões tanto quanto fosse a quantidade de tipos de pessoas que podem existir, onde quer que estejam e da maneira como desejarem ser. Trata-se de ter como modelo o não-modelo” (AUAD; LAHNI, 2013, p. 124).

Voltando à análise do artigo de Koehler (2013), a autora faz menção ao relatório *Brasil sem homofobia*, criado em 2004, que expõe a homofobia na sociedade contemporânea, demonstrando que os casos de intolerância em relação à diversidade sexual têm resultado em assassinatos e suicídios e na negação do livre exercício da cidadania para esse segmento da sociedade. O documento revela que “[...] a escola é uma instância de disciplinamento da sexualidade – heterossexual –, configurando-se um território que reproduz mecanismos homofóbicos” (KOEHLER, 2013, p. 135).

Koehler aponta que a UNESCO lançou, em 2013, o caderno intitulado *Resposta do Setor de Educação ao Bullying Homofóbico*. De acordo com esse documento, “o ‘bullying com base em orientação sexual e identidade de gênero percebidas é um tipo específico de bullying definido como bullying homofóbico’ (p. 16) e demonstra que o problema é global” (KOEHLER, 2013, p. 135).

Dando sequência à questão da violência homofóbica, a autora propõe uma seção sobre o mapa dessa violência no Brasil e revela que as estatísticas brasileiras possuem instrumentos insuficientes para expressar a realidade da população LGBT. Segundo Koehler, o *Grupo Gay da Bahia* realiza um levantamento das notícias de homicídios contra a população LGBT no intuito de denunciar e divulgar atos homofóbicos, no Brasil, contra gays, lésbicas, travestis e transgêneros, e aponta que o país se encontra em primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos. De acordo com o grupo, essa violência é ainda maior, pois existem os casos aos quais eles não têm acesso.

No último momento do texto, a autora apresenta algumas considerações sobre a análise dos dados da pesquisa intitulada *Homofobia, crenças e percepções de uma população: subsídios para a formação de professores*, que

teve início no ano de 2006 e terminou em 2013, com o intuito de investigar e monitorar possíveis mudanças na compreensão de uma determinada população de idade entre 16 e 61 anos ou mais, sobre os fenômenos da homofobia e da homossexualidade. Nesse sentido, a autora menciona que “[...] os dados apresentados sobre a interpretação e/ou entendimento do fenômeno homofóbico e homossexual demonstram que o país ainda está tomado por desinformação e preconceitos em relação à homossexualidade” (KOEHLER, 2013, p. 147-148). As políticas públicas são fragmentadas, visto que “[...] seus instrumentos sequer possuem uma definição sobre o que é diversidade sexual” (2013, p. 147-148). Ainda há muitas “[...] resistências internas à incorporação da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que abordam a questão sob a ótica de gênero, sem tocar no tema orientação sexual” (2013, p. 147-148), o que acaba por manter as práticas discriminatórias.

Um dos desafios para se conquistar uma efetiva democracia é a preocupação com a formação de uma sociedade e de professores em que a discriminação dê lugar ao respeito à liberdade de cada um – que sejam bens jurídicos relevantes –, uma sociedade democrática e pluralista, bem como ao respeito à diversidade, tendo em vista que isso é “[...] urgente quando preconceitos, costumes e visões de mundo se voltam contra cidadãos pelo simples fato de não se identificarem ou não serem percebidos como heterossexuais” (KOEHLER, 2013, p. 148). Portanto, a sociedade precisa da “construção de uma nova política educativa a partir da própria visibilidade do fenômeno: a compreensão dos direitos humanos, a proteção da vida, os direitos de igualdade, a educação para a sexualidade ou para as sexualidades” (2013, p. 149).

3.1.6 *Igualdades/ desigualdades* como um dos discursos da diversidade

Para o item que discorre sobre as igualdades e desigualdades, selecionamos o artigo “A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente”¹⁰, de Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, localizado através do levantamento bibliográfico no banco de dados do site da Capes.

¹⁰ Artigo publicado na revista *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 565-576, set./dez. 2013.

Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 1) afirma que os conceitos de igualdade, liberdade e cidadania estão, pela primeira vez na história, sendo considerados princípios emancipatórios para a vida em sociedade. Na presente pesquisa, quando falamos em igualdade, não se tem a pretensão de que todos e todas devam ter as mesmas escolhas e opiniões, mas sim os mesmos direitos e condições de acesso. Portanto, nesta abordagem, entende-se a igualdade como as variadas possibilidades de viver, tendo em vista também “[...] o respeito às escolhas individuais de cada cidadão/ cidadã, que garantiria a possibilidade de que todos e todas vivessem de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores, por mais diferentes que estes possam parecer” (MARQUES, 2009, p. 67).

Cabe mencionar que essa “liberdade” pregada de que cada um pode ter sua própria opinião, conhecida como “liberdade de expressão”, nada tem a ver com os discursos de ódio que tem circulado associados à justificativa de que são expressões de direitos. O direito do ser humano termina quando esse mesmo sujeito começa a ferir a dignidade e os direitos humanos do/a outro/a.

O artigo de Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves (2013) discorre sobre as novas e diversas demandas recebidas na escola com a expansão do sistema escolar e suas implicações no trabalho docente. O autor inicia seu texto abordando que o sistema educativo brasileiro, ao longo dos anos 1990, sofreu significativas mudanças sob a influência de mecanismos de avaliação educacionais internacionais e nacionais, ambos com o objetivo de comparação e monitoração dos sistemas educacionais. Paralelo a isso, vieram os ideais de uma escola justa e democrática, capaz de auxiliar no combate às desigualdades sociais ao invés de reproduzi-las, o que refletiu nos sistemas educacionais e no trabalho docente.

Dando sequência a seu raciocínio, Gonçalves (2013) menciona o teórico Dubet (2008), que defende a ideia de que essa mesma escola é, ao mesmo tempo, capaz de modificar o contexto de desigualdades e injustiças e também usada para justificar as desigualdades sociais, tendo em vista que o conceito de igualdade pode estar fundamentado na concepção de justiça escolar meritocrática. Tal concepção dita os lugares, hierarquiza os alunos e alunas de forma seletiva e se constitui pela competição. No que diz respeito à igualdade

meritocrática, o texto *O que é uma escola justa?* (2004), de François Dubet, revela que:

[...] as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. Sabemos que a escolha da igualdade de oportunidades sempre foi limitada [...], e isso ainda ocorre na maioria dos países em desenvolvimento [...]. A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso [...]. Contudo, essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição (DUBET, 2004, p. 541).

Dubet prossegue dizendo que esse modelo de “[...] igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (2004, p. 542). Esse modelo ignora, portanto, as diferenças e as especificidades dos alunos e alunas, fazendo com que eles/elas sintam-se responsáveis pelo seu fracasso perante aqueles(as) conhecidos(as) como vencedores. Dessa forma, “[...] a escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades” (AUAD, 2006, p. 77).

Ainda no artigo de Gonçalves (2013, p. 567), o autor menciona que, atualmente, é possível conceber um “[...] amplo consenso mundial sobre a importância de os países disporem de um sistema educacional aberto à diferença e capaz de combater a desigualdade”, advindo das agências das Nações Unidas e de governos nacionais. Dubet (2004, p. 545) aponta que a igualdade fundamental é a redução das desigualdades sociais e que nenhuma escola, sozinha, é capaz de construir uma sociedade justa.

As instituições escolares apresentam, em seu cotidiano, questões que, por exemplo, dizem respeito ao gênero e à sexualidade. Tais elementos são integrantes da formação de identidades e diferenças sociais – estas hierarquizadas ou não. As escolas, portanto, não são espaços neutros, pois são constituídas por relações de gênero e práticas que moldam e reforçam as desigualdades sociais, definindo as masculinidades e feminilidades cada vez

mais cedo e, muitas vezes, em oposição. Diante dessa realidade, Auad (2003, p. 92) afirma não ser “[...] nenhuma novidade que a coexistência de indivíduos, membros de grupos sociais variados, no seio de um mesmo espaço social ou institucional, possa causar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades”. Sendo assim, Sacristán (2002) complementa:

[...] a diversidade, assim como a desigualdade, são manifestações normais dos seres humanos, dos fatos sociais, das culturas e das respostas dos indivíduos frente à educação nas salas de aula. A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

Segundo Gonçalves (2013), muitos autores fazem críticas dizendo que a expansão do acesso e permanência no sistema escolar não será também o suficiente para a garantia da igualdade social. De acordo com esses autores, da maneira com tem sido feita, “[...] a configuração do sistema educativo contribui à configuração de uma ordem social desigual, naturalizando as desigualdades e as racionalizando”. Seria imprescindível, portanto, uma ordem social “[...] justificada pelas diferenças, resultantes das qualificações escolares e das desigualdades sociais (RANCIÈRE apud MASSCHELEIN e SIMONS, 2011)” (GONÇALVES, 2013, p. 567).

Gonçalves cita também Lúcia Bruno (2011), que afirma que “[...] nas chamadas sociedades modernas ocidentais, o saber configura poder e, ao justificar desigualdades em uma organização social extremamente hierárquica, viabiliza a dominação de uns poucos sobre muitos” (GONÇALVES, 2013, p. 568). Mesmo diante dessa dominação promovida pelo saber, o autor acrescenta e apresenta as concepções de Nancy Fraser (2001), nas quais ela mostra a educação como um espaço privilegiado para atuação de grupos marginalizados que, visando à redução das desigualdades, buscam acesso e permanência nas instituições escolares, e, então, o reconhecimento da

diferença. Essa luta pelo reconhecimento possibilita aos “[...] grupos privados de participar em pé de igualdade na vida social, portanto, desfavorecidos no acesso à educação, têm procurado garantir seu direito” (2013, p. 569).

De acordo com Gonçalves, esses grupos de movimentos de luta “[...] pela terra, movimentos indígenas, quilombolas, movimentos étnico-raciais e de gênero engendram ações e políticas para compensar sua falta ou desvantagem na participação social” e reivindicam lutando “[...] por um reconhecimento que deve estar acompanhado da compreensão dos mecanismos pelos quais as diferenças se convertem em relações de dominação cultural e de desfavorecimento socioeconômico” (2013, p. 569).

No Brasil, segundo o autor, o crescimento de políticas educacionais que discutem sobre a diversidade está atrelado à:

[...] criação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pelo Ministério da Educação em 2004, cujo objetivo é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, por meio da ampliação do acesso à educação e programas específicos voltados para públicos minoritários. Esta estrutura governamental responde à demanda de grupos, que não se sentiam contemplados em políticas educacionais de caráter universal (GOMES, 2011) e denotam a intenção de produzir justiça escolar, por meio de medidas compensatórias e focalizadas, visando dar reconhecimento a grupos historicamente desfavorecidos na distribuição dos bens sociais e compensar as desigualdades por meio de políticas de ação afirmativa (GONÇALVES, 2013, p. 570).

A Constituição Federal de 1988 impulsionou uma significativa ampliação do número de atores políticos, o que descentralizou e possibilitou a expansão “[...] de movimentos de caráter identitários, de valorização da diversidade e o consequente aumento do espaço de negociação de políticas voltadas para seus interesses” (GONÇALVES, 2013, p. 570). Gonçalves cita, ainda, Fanfani (2004), que expressa que a ampliação deste número de atores políticos e a valorização da diversidade “[...] teria como consequência a necessidade de instituir novas formas de se fazer política, armar coalizões e promover consensos provisórios, em suma, uma nova forma de conceber a participação política desses atores junto ao estado” (2013, p. 570).

As políticas de inclusão e acolhimento das diferenças têm sido vistas por muitos trabalhadores docentes, no âmbito das instituições, como um aumento da carga de trabalho, e muitos dos profissionais da educação estão se sentindo incapacitados de lidar com muitas destas demandas (2013, p. 572). Diante dessa premissa, faz-se necessário questionar a formação acadêmica e social desses/as profissionais e refletir como ela tem auxiliado ou não no cotidiano escolar.

3.2 Ainda sobre os textos...

O levantamento bibliográfico, a realização de um quadro temático a partir da leitura dos resumos encontrados na pesquisa no banco de artigos e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como a análise de alguns destes textos na íntegra, a partir de referenciais teóricos, possibilitou conhecer parte das abordagens sobre a temática estudada nas produções acadêmicas da área da Educação. Foram considerados, uma vez que aparecem nos textos, os seguintes conteúdos: gênero, classe, raça/etnia, geração (crianças, adolescentes, jovens e idosos), religião, orientação sexual, deficiências (auditivas, físicas e mentais), libras, *bullying*, feminismo, teoria queer, sexualidade, cultura, educação especial, transexuais e travestis, constituição familiar e imigração. Todos estes termos, temas e categorias aparecem em textos que fazem uso do termo diversidade. Analisar tal *corpus* possibilitou a elaboração de seis categorias finais: inclusão, diferenças, direitos, políticas públicas, desigualdades/igualdades e identidade. Estas dizem respeito a um conjunto de discursos que se relacionam com as temáticas tratadas nos textos e que fazem uso do termo diversidade de variados modos.

Os discursos encontrados soaram, para a presente pesquisa de mestrado, como discursos que expressam agendas acadêmicas e de luta, regados de identidades dos grupos oprimidos e de desejos de saber, em busca de conhecimento e reconhecimento. Trata-se de um conteúdo que pode promover a valorização, elaboração e efetivação de políticas públicas, da afirmação de direitos, como os direitos humanos, e da conquista de uma sociedade, que se diz e se faz, de forma justa, igualitária e democrática.

Vale, enfim, notar que as perspectivas ativistas e militantes não mais desmerecem cognitivamente e epistemologicamente pesquisas, pesquisadores, textos assertivos e ideias. Há ainda, obviamente, em variados grupos e por pontuais indivíduos, tentativas de adotar em pesquisa, temas e categorias considerados militantes e, ao lado disso, tentativas de justificar a temática dizendo que “aquilo gritou na pesquisa”. Diante disso, vê-se pesquisadoras mulheres se justificando por terem de adotar a categoria gênero, por exemplo, como se o machismo, vivido por elas, suas alunas, filhas, mães e amigas não fosse o suficiente para colocá-las em campo. Trata-se de um fenômeno interessante esse, de constatar pesquisadoras e pesquisadores colocando o campo a gritar como se em suas vidas e relações cotidianas o machismo, a homofobia, a intolerância religiosa, o racismo jamais aparecessem e nunca fossem constituintes das vidas dessas pessoas que produzem conhecimento. O desejo de estar acima do campo (fora dele?) e não ser um sujeito que também precisa pensar qual lugar ocupa nessa diversidade, pode expressar o *slogan* como uma espécie de armadura de proteção, com a qual aquela/aquele que conhece pensa poder se blindar das desigualdades e negar dever ser tão sujeito quanto os/as de sua pesquisa.

4 A DIVERSIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

4.1 Metodologia de seleção de dados

Para a realização da pesquisa sobre a temática da diversidade realizou-se o estudo do termo diversidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, elaboradas no âmbito da SECADI, no ano de 2013 –a fim de conhecer como é trazida a temática da diversidade. Adotou-se na presente pesquisa a análise documental, visto que esta “[...]”

busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY 1981 apud LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 38).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* estão presentes em documentos que a autora Olinda Evangelista (2009) se refere como sendo “oficiais e oficiosos publicados em suporte de papel ou eletrônico”. No entanto, a autora acrescenta que quando se refere a documentos de política educacional, está incluindo também:

[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente (EVANGELISTA, 2009, s/p).

Evangelista acredita que materiais como as Diretrizes, que ainda serão analisadas, são originários “do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (2009, s/p). O uso de documentos em pesquisas de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais é, muitas vezes, justificado pela “[...] riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...]” e, “[...] porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão, necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2). Isso se dá em razão de a análise documental “[...] favorecer a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. [...]” (TREMBLAY 1968 apud CELLARD, 2008, p. 295).

Segundo Evangelista (2009, s/p), “documento é história. Não é possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que

expressa”. Trabalhar com documentos, “supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. [...] Em síntese, expressam vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história”. Cabe ao/à pesquisador/a, para que consiga extrair dados da realidade, assumir, perante o documento, uma posição ativa na produção dos conhecimentos, na qual, de acordo com a autora citada, ele “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta”. É preciso que o/a pesquisador/a tenha clareza,

[...] pelo menos, da temática do trabalho, local e período a serem abordados – todos passíveis de alteração se o estudo o exigir –, é importante a seleção inicial dos documentos que farão parte do *corpus* documental final. A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento. Os documentos podem ser conseguidos em suportes materiais diferentes, como bancos de dados, *sites*, artigos, livros, entre outros. Nesse momento, todos os materiais encontrados podem ser importantes e não devem ser descartados *a priori* (EVANGELISTA, 2009, s/p).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 41), através da análise documental, o/a pesquisador/a selecionará os documentos e, em seguida, fará o tratamento dos dados. Evangelista ressalta que:

Entre as tarefas do pesquisador está a de envidar todos os esforços para encontrar fontes significativas. Não se desiste de uma trajetória de pesquisa sem que seja necessário. De outro lado, o pesquisador não pode dar conta de todas as fontes existentes. Escolhas são necessárias e devem obedecer a critérios derivados da intencionalidade da investigação. Sendo impossível ter acesso a todos os documentos que se relacionam ao tema, é fundamental que se possa encontrar e conhecer os que o determinam historicamente e sem os quais a pesquisa não avança em direção ao conhecimento (EVANGELISTA, 2009, s/p).

Evangelista ainda menciona que, “no caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende”. A autora cita Thompson (1981, p. 50), que diz ser “necessário que os materiais sejam

adequados ao intento da pesquisa e que as perguntas de pesquisa sejam adequadas ao material [...]” (EVANGELISTA, 2009, s/p).

Após a seleção dos documentos:

[...] o pesquisador procederá à análise propriamente dita dos dados. Para isso ele recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 21).

Segundo Fabio Appolinário (apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11), a análise de conteúdo é definida pelo:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Antônio Carlos Gil (2008), citando Bardin (1977), afirma que “[...] a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise”, definida como a fase de organização e de contato com os textos; “(b) exploração do material”, que envolve “[...] o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)”; e “(c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”, que é a fase de “[...] tornar os dados válidos e significativos” (BARDIN 1977 apud GIL, 2008, p. 152).

Para Evangelista (2009), a perspectiva do pesquisador pode ser diferente daquela expressa no documento analisado, “posto que ambas são datadas e posicionadas socialmente e sofrem objetivações específicas pelo que deve-se evitar confundir a sua existência com a do documento em exame”. Cabe ao pesquisador “compreender os significados históricos dos materiais encontrados”, uma vez que “documentos oferecem pistas, sinais, vestígios” e “importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria” (EVANGELISTA, 2009, s/p).

As informações e os dados qualitativos básicos deste estudo serão obtidos a partir da análise documental e posteriormente da análise de conteúdo em que será realizado o estudo do termo diversidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, elaboradas pela SECADI. A presente pesquisa de mestrado tem como objetivo conhecer e discutir como o termo diversidade tem sido empregado nessas diretrizes, a fim de refletir, se esta base documental contribui para a discussão sobre a busca por uma sociedade mais democrática e igualitária.

4.2 As políticas públicas educacionais: implicações e dilemas

[...] é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa (SCOTT, 2005, p.29).

O pesquisador Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009) afirma que pensar as políticas na concepção de que elas são implementadas é um equívoco, visto que, elas são escritas e a pessoa que coloca em prática a política efetua uma ação. A efetivação da política é concebida através da prática, e esta envolve não só as políticas, mas também valores locais e pessoais. Ball também aponta que as políticas educacionais são pensadas e escritas tendo como base as melhores instituições de ensino possíveis, o que dificulta a atuação das mesmas em contextos que se diferem da realidade para a qual foram criadas.

Diante dessa crítica, sobre como as políticas são criadas e para quem são criadas, Paro (2001) revela que a falta de articulação entre a teoria sobre políticas públicas educacionais e a realidade das escolas públicas básicas, que o autor nomeia de práticas pedagógicas, o real “chão da escola”, traz prejuízos para a eficácia da educação escolar e para o seu ideal de contribuição na transformação social. Assim, na opinião de Paro,

[...] além da teoria, por vezes, não se apropriar de elementos relevantes da prática, abstraindo sua concretude, a prática dos professores e demais educadores escolares, frequentemente, deixa de fazer uso de importantes contribuições teóricas presentes nos trabalhos dos estudiosos e idealizadores de políticas públicas (PARO, 2001, p. 37).

Essa questão de desarticulação entre a teoria e a prática das políticas públicas educacionais, segundo Paro, deve-se a muitos motivos. Ao apontar o desconhecimento por parte dos professores e demais educadores e funcionários das instituições de ensino sobre a política educacional, o autor faz menção às causas, tais como: inadequada formação, condições precárias de trabalho e o próprio meio social que reforça o que ele chama de uma “postura acrítica” (PARO, 2001, p. 30) por parte dos profissionais da área.

No que diz respeito ao descompasso por parte dos trabalhos teóricos sobre as políticas públicas educacionais relativas às práticas da escola básica, Paro afirma que existe uma falta de consideração, por parte da teoria, “[...] da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares” (PARO, 2001, p. 30). Esse processo desarticulado de construção e efetivação das políticas públicas educacionais é realizado de forma a secundarizar o confronto que deveria haver entre a teoria e a prática educacional.

Segundo Stephen Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), a trajetória de uma política é

[...] semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Ao ser questionado sobre a definição do conceito de pesquisa crítica, Ball assinala que “[...] toda pesquisa é pesquisa crítica. Mas suponho que uma definição poderia ser a pesquisa que tem o poder e a justiça social como conceitos-chave” (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307). Ao falar de justiça social, o autor diz preferir falar do conceito de poder, uma vez que, em sua visão, a vantagem do conceito de justiça social é que este se trata de “[...] um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou

sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça”. Já o conceito de poder é “[...] maleável, tem uma gama ampla de aplicação”. O pesquisador alerta para os modos variados em que a opressão pode funcionar em uma variedade de formas, atuando-se “[...] sobre as pessoas de diversas maneiras através de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como através de inter-relações complexas entre esses fatores” (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Nancy Fraser (2007, p. 103, grifos no original) afirma que “[...] justiça, hoje, requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente”. Dialogando com a pesquisadora, Ball menciona que “as políticas de reconhecimento” e “políticas de redistribuição” de Fraser são sustentadas pelo conceito de poder, uma vez que a justiça social é vista por ele “através da opressão de poder” e, portanto “[...] as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder”. Essas políticas de redistribuição e de reconhecimento são formadas por disputas de bens e de discursos, “[...] ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social; o que pode ser considerada uma ‘boa’ política e quais interesses são servidos pela definição do que seja considerado ‘bom’” (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Diante dessa colocação sobre as disputas de poder que existem nas políticas públicas educacionais e nas instituições escolares, bem como sobre o que é uma “boa política” e para quem essa política será “boa”, fazem-se pertinentes algumas questões expressas por Paro (2001): primeiramente como podemos “[...] levar os mesmos estudantes a valorizar e a praticar a democracia em suas vidas cotidianas, quando as atividades rotineiras dentro e fora da sala de aula estão regidas por relações de mando e submissão?”; e como conseguiremos “[...] elaborar políticas consistentes de organização e funcionamento das unidades escolares, por exemplo, sem ter presente a forma como o poder e a autoridade se desenvolvem no interior das escolas?” (PARO, 2001, p. 35).

Paro afirma que, na criação de políticas públicas educacionais, é preciso levar em conta três fatores: “a) reais condições da escola que é objeto de políticas públicas, b) a qualidade do ensino oferecido e c) a visão que se tem

dos pais ou responsáveis pelos alunos e o tratamento que a eles é dado [...]”. Mas, segundo o mesmo autor, esses fatores, “[...] quando aparecem como objeto de políticas públicas ou de análise dessas políticas, nem sempre são levadas em conta em suas reais dimensões” (2001, p. 37). O primeiro fator que diz respeito às reais condições da escola. É preciso ser levado em conta em sua real dimensão, visto que, no processo de criação das políticas públicas educacionais, quando

[...] abstraem-se os baixos salários dos professores [...], abstraem-se também as salas com número absurdo de alunos [...], assim como se abstraem todas as outras insuficiências nas condições de trabalho, da falta de assessoramento didático à precariedade do material escolar e ausência de recursos pedagógicos [...]. Quando todas essas determinações são esquecidas ou abstraídas, fica difícil contrapor-se às autoridades governamentais que, de forma enganosa, insistem em propalar aos quatro ventos que o problema da educação pública está na incompetência do professor ou na inadequação administrativa da direção escolar [...] (PARO, 2001, p. 38).

Esses fatos fazem com que se faça um juízo errado sobre as verdadeiras causas do mau funcionamento da escola. O segundo fator é a qualidade do ensino oferecido, e, para isso, Paro faz uma crítica à afirmação de que “quase” a totalidade da população em idade escolar está sendo atendida. Paro cita obra de sua própria autoria para reafirmar que,

“[...] é preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à ‘quase’ totalidade de crianças e jovens escolarizáveis’ (Paro, 1998, p. 300)” (PARO, 2001, p. 39).

Dando continuidade, Paro aponta querer deixar claro o que quer dizer quando denuncia a baixa qualidade do ensino, afirmando que, antes de tudo, a baixa qualidade da escola pública acontece, principalmente, porque a escola, “[...] em seus métodos e conteúdos, não favorece a atualização histórico-cultural da criança e do adolescente de modo a se constituírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva (Paro, 1999b)” (PARO, 2001, p. 39). Dessa forma, tem-se negado a condição de sujeito de milhões de crianças e jovens que veem sua realidade ignorada, e, assim,

portanto, o ensino continua orientado “[...] pelo padrão conservador dominante, contentando-nos com a generalização do ensino tradicional, autoritário e retrógrado, negador da individualidade humana, que, na ‘boa’ escola tradicional, era endereçado às elites” (2001, p. 40). Já sobre o terceiro fator, Paro o considera como

[...] um dos assuntos mais relevantes para uma concepção ao mesmo tempo democrática e transformadora da função da escola. Se a educação é um direito constitucional do cidadão [...], é direito dos cidadãos controlarem democraticamente o Estado, participando das decisões nas instâncias onde esses serviços são oferecidos, por exemplo, na escola. Por outro lado, se a escola tem por finalidade a educação do indivíduo visando a sua constituição como ser histórico, portanto social, ela não pode ignorar a perspectiva de que essa formação não se restringe à escola, recebendo influência de toda a sociedade, em particular dos pais ou responsáveis, com quem a escola precisa dialogar e de quem ela precisa receber apoio em sua função pedagógica (PARO, 2001, p. 40).

O autor explica que, tendo em vista a concepção de transformação social, “[...] quando se concebem políticas educacionais, é preciso ponderar em que medida os projetos supõem a construção de uma consciência crítica dos educandos como uma função imprescindível da escola” (2001, p. 43). Ainda que a escola não seja a única instituição social responsável e, portanto, não consiga transformar sozinha a sociedade, a construção da consciência crítica dos educandos é função primeira da escola. Esse processo se dá pela constituição do currículo por componentes convencionais e por componentes curriculares que possibilitem um questionamento sobre a injustiça social por parte dos sistemas político e econômico, relacionando à emancipação cultural das camadas trabalhadoras, ambas proporcionadas através da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

No que diz respeito à função de emancipação crítica que precisa ser realizada pela escola, quando “[...] se formularem políticas educacionais, não se abstrair a concretude da prática escolar, pois é nas relações que aí se desenvolvem que podem ser praticados e absorvidos valores importantíssimos de uma nova concepção de mundo” (PARO, 2001, p. 44).

Como defende Paro, os idealizadores das políticas educacionais que estiverem comprometidos com a transformação social devem ter, como

obrigação, “[...] a responsabilidade de contribuir com elementos teóricos que integrados numa nova concepção de mundo, voltada para a transformação, concorra para a desejada ‘reforma intelectual e moral’”. Mas isso não pode acontecer sem que haja “[...] a busca intencional da ligação entre teoria e prática e sem que a atividade teórica desenvolvida na academia se acerque da concretude da escola” (2001, p. 46).

O sociólogo inglês Stephen Ball, juntamente com alguns colaboradores¹¹, estabeleceu o que ele denomina de “abordagem do ciclo de políticas”. Abordagem esta, que Mainardes (2006) diz se constituir um “referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47). Neste ciclo de políticas, Ball faz menção a “cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política” (2006, p. 47). Tais contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (2006, p. 50).

O primeiro contexto estabelecido é o chamado *contexto de influência*, “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Nele, “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. É onde se encontram as influências nacionais, compostas pelos partidos políticos, governos, empresas, legislativos e, também, as influências internacionais como o “World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”, que são compreendidas pelo fluxo de ideias e pelos patrocínios. Porém, vale ressaltar que as influências advindas destes meios externos “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, [...] ainda que a globalização promove a migração de políticas, [...] essa

¹¹ Richard Bowe e Anne Gold.

migração não é uma mera transposição e transferência [...]”. (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

O *contexto da produção de texto* é o segundo estabelecido por Ball, no qual ele explica que “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Neste contexto, os textos políticos, como em todos os outros contextos, são resultados de disputas, embates e acordos entre grupos de diferentes lugares que produzem os textos, tendo em vista que as políticas não são construídas e finalizadas no legislativo, pois os textos “precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (2006, p. 52).

O terceiro contexto é denominado por Ball de *contexto da prática*. Segundo o autor, é onde acontece a interpretação e recriação da política, uma vez que estes sujeitos, como por exemplo, os profissionais da educação, não são passivos e possuem valores, concepções, histórias, que irão influenciar as leituras realizadas destas políticas, produzindo efeitos e consequências e proporcionando mudanças e transformações na versão original de determinada política. Assim, é importante compreender como “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’”. Os professores e outros profissionais envolvidos no processo educacional exercem nesta abordagem, “um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dentro deste contexto da prática, podemos também “observar como os vários recursos implícitos e explícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização (BOWE; BALL, 1992)” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

O que Ball denomina de o *contexto dos resultados ou efeitos*, é o quarto do *ciclo de políticas*. Aqui, o autor revela preocupação com as “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, afirmando que “a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais

apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54). Ball determina duas categorias de efeitos, *gerais e específicos*, e sugere, através desta divisão, que as análises realizadas das políticas públicas devem abarcar a análise:

(a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política [...]. Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (MAINARDES, 2006, p. 54-55).

O quinto e último contexto descrito por Ball é o *contexto de estratégia política*; “esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A abordagem do ciclo de políticas para analisar políticas educacionais, desencadeou vários embates, entre eles, os positivos e os críticos negativos. Vale ressaltar, na presente pesquisa de mestrado, os comentários de Lingard (1996) que afirma que o ciclo contribuiu para a análise de políticas, mas “não considerou a questão dos efeitos das políticas sobre gênero e raça” (MAINARDES, 2006, p. 57). Sobre esta questão Mainardes explica que:

[...] o impacto das políticas sobre grupos específicos e localizados, tais como gênero, raça, classe, necessidades especiais, entre outros, é sem dúvida necessário e tal impacto pode ser considerado na discussão dos dois últimos contextos do ciclo de políticas (contexto dos resultados/efeitos bem como no contexto de estratégia política). A ideia de que há efeitos de primeira e de segunda ordem evidencia a preocupação de Ball com as questões de justiça social, padrões de acesso e oportunidades sociais (MAINARDES, 2006, p. 57).

E conclui dizendo:

Apesar de tais críticas, pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise (MAINARDES, 2006, p. 58).

As autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005), afirmam que cada vez mais as políticas, bem como as recomendações e prescrições trazidas nelas, têm sido divulgadas através de meios impressos e digitais, mas, segundo elas, estas recomendações, prescrições, sugestões, conselhos, não são imediatamente assimiláveis ou aplicáveis, visto que para existir a implementação das políticas é preciso que estas “sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430). Isto, por sua vez, implica, aos textos políticos, “uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem”. (2005, p. 430). As autoras ainda ressaltam que mesmo tendo sido facilitada a disseminação e acesso de tais políticas, estamos em falta com teorias e conceitos para analisar os textos políticos. Elas fazem referência aos escritos de Ball (1994), dizendo que ele não concorda com a percepção de política como “coisa”, “em sua opinião, políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados” e que “os significados que atribuímos ao conceito de política afetam o como pesquisamos e o como interpretamos o que encontramos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

Os escritos de Paro e de Ball, trazidos nesta seção, nortearão o estudo e análise das Diretrizes que será realizada mais adiante. Visto que as contribuições destes autores, bem como, por exemplo, as definições de políticas públicas e os contextos da abordagem do ciclo de políticas, estabelecidos por Ball, poderão funcionar como um eixo estruturante para o

caminho que será percorrido a fim de que se tenha clareza do objeto durante todo o processo, em busca de se atingir o objetivo desta dissertação de mestrado.

5 A SECADI E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DIVERSIDADE E INCLUSÃO

5.1 A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)

Em 2004, segundo ano do primeiro mandato do então presidente Lula, Tarso Genro se tornou ministro da Educação no lugar de Cristovam Buarque. Por parte do novo ministro e, sobretudo, em atendimento às demandas dos Movimentos Sociais, “foi criada uma nova secretaria no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, resultante da fusão da Seea” (Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo), da Secrie (Secretaria de Inclusão Educacional) “e da incorporação de programas antes localizados em outras secretarias do Ministério (Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/7/04)” (MOEHLECKE, 2009, p. 467).

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi, segundo Moehleck (2009, p. 468), o início de “uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, ainda que isto apareça de modo pouco coeso nos documentos iniciais que definem os objetivos da nova secretaria”.

Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica (BRASIL, 2004 apud MOEHLECKE, 2009, p. 468).

André Luiz de Figueiredo Lázaro (2013)¹², que trabalhou no Ministério da Educação (MEC) de 2004 a 2011 e participou da criação e gestão da Secad, neste mesmo período, afirma que a Secretaria em questão apresenta uma política da diversidade em educação e que a “sua criação representou uma inovação na política educacional tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização”. Para sua criação, “foram constituídas comissões com a participação de representantes de governo e de movimentos sociais para cada um dos temas da agenda”. Estas comissões “eram nomeadas por portaria ministerial, com agenda regular, pauta previamente definida, e ata-memória para registro dos debates e decisões” (LÁZARO, 2013, p. 270).

De acordo com Lázaro (2013, p. 271), a possibilidade de participação em diferentes frentes nos grupos de trabalho, comissões, comitês e conselhos como, membros do governo, representantes dos movimentos sociais, representantes de universidades e organismos internacionais, fez com que o conceito de diversidade em educação ganhasse “sentido político de promover e estimular os sujeitos de direito a que assumam e cumpram esse direito, que participem, avaliem, opinem, proponham, acompanhem e monitorem o sentido e a direção das políticas educacionais”. Lázaro ainda afirma que “o exercício do direito é a melhor forma de tornar o Estado um instrumento da promoção da igualdade inscrita, prometida e esperada”. Além disso,

A importância de um conceito ativo de diversidade para os debates das políticas em educação é que ele favorece o reconhecimento de ausências, potencialidades, forças de resistência e ação transformadora. O que os nomeou “diversos” por meio de complexos processos históricos e políticos tanto lhes negou direitos quanto reconheceu identidades às quais buscou imputar diferenças de ordem natural. Por meio do

¹² Doutor em Comunicação e Cultura. Professor Adjunto da Faculdade de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trabalhou no Ministério da Educação (MEC), de 2004 a 2011. Presidente do Conselho Assessor das Metas Educativas 2021, da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Rio de Janeiro/RJ – Brasil.

conceito de diversidade, o reconhecimento do direito à educação ganha também a forma de questionar a naturalização dos processos de exclusão (LÁZARO, 2013, p. 271).

A Secad, criada em 2004, sofreu uma reestruturação incorporando, em 2011, o eixo da educação inclusiva em seus programas, e passou-se a se chamar, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Para tanto, o Ministério da Educação, extinguiu “a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da [...] (SECADI), perante o decreto presidencial nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 102).

A reestruturação ocasionada pelo Decreto nº. 7.480, da então Secadi, e a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP) gerou muitas críticas, principalmente por parte de profissionais e estudiosos que se dedicam a trabalhar com as temáticas sobre a educação especial. Em seus escritos, Bezerra e Araujo (2014) afirmam que houve uma diluição das questões destinadas a Seesp para a Secadi. Isso trouxe “à tona justamente o descompasso estrutural entre a proposta de uma política pública inclusiva e a realidade objetiva da exclusão social/educacional manifesta em nosso país” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 111). E acrescentam que “essa decisão é também evidência sensível de que as questões pertinentes à educação especial vão caindo novamente para um plano bastante inferior na pauta e na hierarquia do ministério, como no princípio da história” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 111).

Bezerra e Araujo (2014) acreditam que muitas das demandas específicas da educação especial ainda não foram superadas. Diante disso, apontam que a extinção da Seesp aconteceu de forma apressada, o que, portanto, demonstra que as atuais condições expressam uma contradição na medida de reestruturação realizada pelo MEC, uma vez que, destinar as discussões das demandas da educação especial “sob o comando da SECADI, em meio às suas múltiplas atribuições, há o risco de se pulverizarem as discussões” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 112). Os autores criticam também a forma como aconteceu a dissolução da Seesp, visto que foi realizada através

de “uma decisão técnica da equipe de governo, sem consulta prévia aos educadores e pesquisadores brasileiros”, o que, para eles, “sugere o declínio da capacidade reivindicatória do movimento ou, em outras palavras, explicita sua submissão ao controle estatal”. (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 113)

A formação da Secadi de maneira a atender diversas temáticas com interesses distintos, “sob a alegação de otimizar a estrutura organizacional do MEC”, apresenta-se de forma difusa “haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas” (2014, p. 113). Na constituição da Secadi,

[...] há, até mesmo, o aumento da fragmentação político-administrativa em um número considerável de diretorias. Estas, conforme o decreto mais recente, de n. 7.690, de 2 de março de 2012, ficam assim constituídas:

- 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as relações étnico-raciais;**
- 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;**
- 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania;**
- 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial;**
- 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude** (Brasil, 2012).

De acordo com o artigo 20 do decreto em voga, o n. 7.690/2012, compete à SECADI:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e **IV** – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL 2012 apud BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 113-114, grifos nossos).

Sobre esta nova estrutura abrangente de temáticas da Secadi, será possível “construir políticas intersetoriais [...] ou se, ao contrário, estamos apenas diante de um eufemismo para escamotear a justaposição apressada de temáticas diversas, cujos apelos específicos ainda não foram superados historicamente” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 114). Ainda segundo os autores mencionados, “a impressão é de que foram postos no mesmo *labirinto* os assuntos relacionados à categoria *diversidade*, vista atualmente de maneira tão abstrata e dilatada que já está naturalizada” (2014, p. 114). Bezerra e Araujo acrescentam:

Produzida nesse cenário, a SECADI é, ao mesmo tempo, uma grande “totalidade” e um grande vazio, porque lida com uma pretensa complexidade. Nessa linha de raciocínio, pelos delineamentos do decreto n. 7.690/2012, só poderá alcançar seus múltiplos objetivos de maneira precária (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 115).

E concluem:

[...] como será possível à SECADI dirimir, sem uma alteração radical no direcionamento do MEC, as questões indígenas, a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação especial, a educação ambiental, a educação quilombola, a educação em direitos humanos, e toda a sorte de mais diversidades que se lhe acrescentem, senão **pela via da fragmentação disciplinar, eufemisticamente denominada de *intersectorialidade***? (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 115, grifos nossos).

Cabe aqui um questionamento, para tentar ser respondido mais adiante, quando for realizada a análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*. Terá a Secadi caído também nas armadilhas do *slogan* diversidade, ou será ela, o próprio equívoco se colocada como *slogan*, uma vez que tendo como base a definição de *slogan* trazida por Scheffler (1974 apud CARVALHO, 1997), conhecida entre nós pela obra de José Mario Pires Azanha, se colocada como um *slogan*, ela pode potencializar e dar visibilidade aos debates, tornando-se assim, formas positivas de discussões. Ou, por outro lado, pode causar o esvaziamento no potencial subversivo das especificidades das temáticas nas discussões, com a

“justaposição temática e fragmentação mosaica que a perpassam” (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 118).

Por fim, Bezerra e Araujo enfatizam:

Vale dizer, o desafio de perscrutar a saída do labirinto donde se tem emaranhado o novelo das políticas públicas brasileiras, com destaque para aquelas voltadas para a educação especial *inclusiva*, cujos fios, mediante a implantação da SECADI, cruzam-se agora com outras políticas (inter)setorizadas, compondo uma colcha de retalhos (BEZERRA; ARAUJO, 2014, p. 119).

As críticas feitas por Bezerra e Araujo podem auxiliar no momento de realizar a análise das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, elaboradas no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A Secadi, em sua descrição de apresentação encontrada no site do MEC, 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 foram reclamadas pela cidadania ativa. Trata-se de uma 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. (MEC, s/d, s/p.)

A Secadi está localizada na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, Distrito Federal, e, atualmente, é composta pelo secretário Paulo Gabriel Soledade Nacif, pelo chefe de Gabinete Adriano Almeida Dani, pelos assessores Clovis Esequiel dos Santos e Marcos Maia Antunes, e pela assessora Irlane Maria Cavalcante Medeiros, além de ser dividida em cinco diretorias. Primeiro, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e

para as Relações Étnico-Raciais, dirigida por Rita Gomes do Nascimento e formada por três coordenações: Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, coordenada por Divina Lúcia Bastos; Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, coordenada por Rodrigo Ednilson de Jesus; e, Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, coordenada por Alva Rosa Lana Vieira.

A segunda diretoria a compor a Secadi é a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dirigida por Arlindo Cavalcanti Queiroz e formada por duas coordenações: Coordenação Geral de Alfabetização, coordenada por Mauro José da Silva; e, Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos, coordenada por Luiz Cláudio Machado dos Santos.

A terceira é a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, dirigida por Claudia Pereira Dutra e formada por três coordenações: Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, coordenada por Antonio Lidio de Mattos Zambon; Coordenação Geral de Direitos Humanos, coordenada por Camila Maria Moreno da Silva; e, Coordenação Geral de Educação Ambiental, coordenada por Cristiano Cezar de Oliveira Passos.

A quarta diretoria a compor a Secretaria, é a Diretoria de Políticas de Educação Especial, dirigida por Martinha Clarete Dutra dos Santos e formada por três coordenações: Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial, coordenada por Eliana Lucia Ferreira; Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola, coordenada por Walter Borges dos Santos Filho; e, Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino, coordenada por Suzana Maria Brainer.

A quinta e última diretoria, é a Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, coordenada por Cláudia Veloso Torres Guimarães e formada por duas coordenações: Coordenação Geral de Políticas Pedagógicas para a Juventude coordenada por Maria das Graças Correia Almeida; e, Coordenação Geral de Acompanhamento e Avaliação das Políticas de Inclusão Educacional para a Juventude, coordenada por Jader de Pietro Alves.

Ainda sobre a Secadi, é relevante mencionar nesta seção, que durante o ano de 2015, e com maior ênfase no mês de novembro, houve uma intensificação de discursos que defendiam, como um documento elaborado

pela Anped, a manutenção da Secadi, uma vez que houve o conhecimento de que há um interesse por parte do Governo vigente de extingui-la, como uma das formas de se conseguir reduzir gastos.

Dentre as publicações da Secadi, estão as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, do ano de 2013, que carrega o termo diversidade em seu título, e que será o documento utilizado para o estudo e análise do termo diversidade em políticas públicas educacionais, e pela qual destinamos as seções seguintes da presente pesquisa de mestrado. O estudo do termo diversidade na seção seguinte será realizado através de um levantamento e descrição de todas as passagens do documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, que fazem uso do termo Diversidade.

5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, do ano de 2013, se dividem em onze capítulos, sendo eles:

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão abrem seu texto explicando que, para as políticas públicas educacionais, um dos desafios atuais é conseguir garantir em seu contexto “o direito humano universal, social inalienável à educação” (BRASIL, 2013, p. 7). Diante do presente desafio, apontam como imprescindível a inserção de práticas que expressam processos de inclusão social nos debates e que garantam “o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (2013, p. 7). Ao fazer menção aos grupos excluídos o documento está se referindo a questões que se relacionam com as categorias sociais como:

[...] classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a **diversidade** que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 7, grifo nosso).

Dando continuidade, o documento expressa que para se conseguir atingir a mencionada inclusão social, é preciso que a educação esteja pautada, não somente na ética, mas também, na “liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, [...] conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social”. (BRASIL, 2013, p. 7).

Diante dessa concepção de educação, o Ministério da Educação, com base no diálogo com o Conselho Nacional de Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, vem desenvolvendo uma Política Nacional de atendimento à diversidade humana em articulação com os sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, ampliou os debates sobre áreas definidas pela Lei 9.394/1996 – LDB – como modalidades e elaborou diretrizes nacionais a fim de que o princípio da diversidade se fizesse presente nos projetos políticos pedagógicos das escolas, nas áreas de alfabetização e

educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2013, p. 7).

Para analisar políticas públicas educacionais, assim como outras fontes documentais, é preciso ter em mente o que se quer analisar, qual o objeto e objetivo. O objetivo da presente pesquisa de mestrado é analisar o uso do termo diversidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*. Assim, resolvemos, após realizar a leitura de todo o conteúdo do documento, nos ater a discorrer sobre os trechos do texto em que aparecem o termo diversidade, para depois entender qual a finalidade de sua utilização nos textos dos capítulos das Diretrizes.

O capítulo número um apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que “visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 10), buscando atingir os seguintes objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 10).

No primeiro capítulo, no relatório do parecer CNE/CEB nº 7/2010, que discorre sobre a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, o termo diversidade é mencionado pela primeira vez, após a utilização do mesmo no texto de apresentação, para fazer referência à *diversidade cultural religiosa* que foi introduzida pela Lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da LDB, “prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil” (BRASIL, 2013, p. 14). Ainda no relatório do parecer CNE/CEB nº 7/2010 do capítulo um, utilizou-se o termo

diversidade, quando fez menção à importância das escolas introduzirem princípios e práticas que visem à inclusão social, para que se consiga “responder às singularidades dos sujeitos que a compõem” (2013, p. 20), ressaltando ser imprescindível que a escola

[...] garanta o acesso e considere a **diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos**. Trata-se das **questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade** que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 20, grifos nossos).

Dando continuidade, utiliza-se o termo diversidade, quando afirma que a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica deve ter clareza da sua função como “indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, [...] fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2013, p. 20). Na página 27 do capítulo um, o documento usa o termo diversidade para fazer referência à *diversidade cultural*, no momento em que elenca o que nomeia de *requisitos*, para que se consiga atingir a *qualidade social* na escola. Dentre os requisitos, está o segundo, que pressupõe a: “II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade [...]” (BRASIL, 2013, p. 27).

Sobre a questão da qualidade na Educação, o texto cita o documento “Indicadores de Qualidade na Educação (Ação Educativa, 2004)” (BRASIL, 2013, p. 27), a fim de ilustrar a discussão. Em sequência, explica que cabe aos sujeitos envolvidos no processo educacional, ao avaliar a qualidade, tendo em vista que segundo ele esta ação deve ser realizada coletivamente, ter clareza de quatro princípios, entre eles estão, aquele que faz menção ao termo

diversidade, e também aquele que faz referência às diferenças, que não é objeto da análise, mas é, como diversidade, um conceito chave para a presente pesquisa:

[...] II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as **múltiplas diversidades** e a pluralidade cultural; III – à riqueza da **valorização das diferenças** manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural; [...] (BRASIL, 2013, p. 27, grifos nossos).

Mais adiante, no mesmo capítulo, é utilizado o termo diversidade apenas como sinônimo de variedade, multiplicidade: “[...] a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 32). Na página 33, o documento faz novamente menção ao termo diversidade para ressaltar que “a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento [...]” (2013, p. 33).

O texto do capítulo um retoma a questão da qualidade, dizendo que o “respeito às diversidades dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 41), no momento de elaboração do projeto político-pedagógico, é um dos itens imprescindíveis para se conseguir algum avanço na qualidade da educação brasileira. Na página seguinte, utilizou-se o termo diversidade para fazer referência às “diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural”, explicando que cabe aos sistemas de ensino na educação básica a “criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade”, que foi citada anteriormente, e “tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio” (BRASIL, 2013, p. 42).

Ainda no relatório do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, o documento utiliza o termo diversidade na seção que fala especificamente da Educação Infantil, explicando que, nesta etapa do ensino, “independentemente das diferentes

condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar”, os sujeitos que passam por este processo educativo, que neste segmento são crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, “devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (BRASIL, 2013, p. 43).

Na seção que discorre sobre a Educação de Jovens e Adultos, ainda no capítulo um, o texto faz menção ao termo diversidade, novamente como sinônimo de variedade, multiplicidade de contextos:

A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a **diversidade contextual** dos sujeitos a que se destinam tais exames (BRASIL, 2013, p. 49, grifos nossos).

Na seção do primeiro capítulo que aborda a Educação do Campo, utilizou-se o termo diversidade fazendo referência a aspectos “sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” específicos da população do campo, dizendo que cabe às propostas pedagógicas das escolas do campo contemplar todos estes aspectos (BRASIL, 2013, p. 53). Já quando se faz menção à Educação Escolar Indígena, o documento utiliza o termo diversidade para fazer referência à diversidade étnica da população indígena:

Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua **diversidade étnica** (BRASIL, 2013, p. 53, grifos nossos).

Em seguida, na passagem que aborda a Educação Quilombola, ainda no capítulo um, utiliza-se o termo diversidade cultural, ressaltando que “na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural” (BRASIL, 2013, p. 55).

Na seção que discorre sobre o projeto político-pedagógico das instituições de ensino, retoma-se o termo *diversidade cultural*, mas agora se referindo à diversidade cultural das ações educativas:

A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e **diversidade cultural** que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico (BRASIL, 2013, p. 57, grifos nossos).

Ainda sobre o projeto político-pedagógico, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 aponta que deve ser uma “instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que”, entre outras questões, “II – preserve a clareza sobre o fazer pedagógico, em sua multidimensionalidade, prevendo-se a diversidade de ritmo de desenvolvimento dos sujeitos das aprendizagens e caminhos por eles escolhidos” (BRASIL, 2013, p. 58).

No item sobre Gestão Democrática e Organização da Escola, ainda no primeiro capítulo, o Parecer revela ser importante “a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação, particularmente o respeito à diversidade e à diferença, são desafios para todos os sujeitos do processo educativo” (BRASIL, 2013, p. 65). Sobre esta questão, o Parecer cita os autores Moreira e Candau (2006) que explicam que:

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a uniformidade e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar (2006, p. 103) (BRASIL, 2013, p. 65).

Mais adiante, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 cita a Constituição Federal e a LDB/96, mencionando que:

Na escola, o exercício do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III do artigo 206 da Constituição Federal, e inciso III do artigo 3º da LDB), assumido como princípio da

educação nacional, deve viabilizar a constituição de relações que estimulem diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. **Em outras palavras, a escola deve empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço da diversidade e da pluralidade, inscrita na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta seja a de se fundamentar num outro princípio educativo e emancipador, assim expresso: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber** (LDB, artigo 3º, inciso II) (BRASIL, 2013, p. 65, grifos nossos).

Da página 74 até a página 93, o documento descreve a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Vale ressaltar aqui, que a utilização do termo diversidade também está na resolução, da mesma forma e com as mesmas finalidades com que foram apresentadas anteriormente no relatório do parecer CNE/CEB nº 7/2010 das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. A seguir, listamos em um quadro os artigos da *Resolução nº 4* que faz uso do termo diversidade:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, **diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2013, p. 74-75).

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: [...] II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à **diversidade cultural**, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; [...] (BRASIL, 2013, p. 76).

Art. 10. § 1º O planejamento das ações coletivas exercidas pela escola supõe que os sujeitos tenham clareza quanto: [...] II – à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas **diversidades** e a pluralidade cultural; [...] (BRASIL, 2013, p. 76-77).

Art. 12. § 1º Deve-se ampliar a jornada escolar em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à **diversidade** de atividades de aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 77).

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua **diversidade**, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2013, p. 81).

Art. 22. § 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, **diversidade** e pluralidade (BRASIL, 2013, p. 82).

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua **diversidade** em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2013, p. 86).

Art. 37. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua **diversidade étnica** (BRASIL, 2013, p. 86).

Art. 41. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a **diversidade cultural** (BRASIL, 2013, p. 87).

Art. 43. § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e **diversidade cultural** que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2013, p. 88).

Art. 54. § 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na **diversidade** do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2013, p. 91).

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações retiradas da *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

O capítulo dois do documento analisado, na presente pesquisa de mestrado, aborda as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Inicialmente, o capítulo apresenta o relatório do parecer CNE/CEB nº 36/2001, que discorre sobre a elaboração das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* e foi “provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo” (BRASIL, 2013, p. 95). De acordo com o relatório do parecer CNE/CEB nº 36/2001:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2013, p. 95-96).

No presente capítulo, o termo diversidade é mencionado pela primeira vez para fazer referência à *diversidade econômica*, na passagem em que menciona a importância, das entidades que participaram do *Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável* para o presente parecer. O Seminário mostrou a relevância em se reconhecer “o

campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade [...]”, além de ser necessário compreender “as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada” (BRASIL, 2013, p. 96).

Dando continuidade, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 menciona a Câmara de Educação Básica, dizendo que ela entende que o presente Parecer irá, ao mesmo tempo, atender as demandas sociais e efetivar as instruções do texto da LDB/96, uma vez que oferecerá “subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2013, p. 96). O parecer também ressalta

[...] a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG’s e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo **no espaço diverso e multicultural do campo**, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (BRASIL, 2013, p. 96, grifos nossos).

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001 utiliza novamente o termo diversidade em outras duas passagens do documento, quando afirma que, a Lei 4024/61 e a Lei 5692/71 não evidenciam “grandes preocupações com a diversidade” no que diz respeito ao ensino rural (BRASIL, 2013, p. 107). Em outro ponto, diz que a Lei 9394/96 (LDB) se apresenta de modo diferente e “não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples”. Isso porque busca reconhecer “a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (BRASIL, 2013, p. 108).

Nessa lógica, que não mais requer exclusividade e/ ou ruptura, o Parecer em questão faz menção ao termo diversidade para expressar que é preciso definir o que deve ser incluído no currículo e no ensino da educação do campo “respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades”. A discussão sobre esta decisão “tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos” (BRASIL, 2013, p. 108).

Ainda sobre tal discussão, o Parecer faz uso do termo diversidade, explicando que: “trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade”, mas, segundo o documento, “sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural” (BRASIL, 2013, p. 110).

A seguir, apresentamos um quadro para ilustrar os artigos em que a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, faz uso do termo diversidade:

| |
|---|
| O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade , para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: (BRASIL, 2013, p. 112). |
|---|

| |
|---|
| Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2013, p. 112-113). |
|---|

| |
|---|
| Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2013, p. 114). |
|---|

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações retiradas da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Ainda no capítulo dois, o documento apresenta o Parecer nº 3/2008, que é denominado de *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. Este documento é mais breve em relação às demais Diretrizes trazidas nos outros capítulos do documento, pois se apresenta em pouco mais de uma página, com um texto que explica somente como foram os procedimentos burocráticos deste reexame. Portanto, não utiliza ou discute questões sobre a temática diversidade.

Em seguida o documento apresenta o Parecer nº 23/2007 que possui como assunto: *Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo*. O presente Parecer foi subsidiado pelo “Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC)” que, no dia 7 de agosto de 2007, “encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ‘referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo’, acompanhada de rica exposição de motivos e proposições” (BRASIL, 2013, p. 118). O texto histórico do Parecer nº23/2007 inicia-se da seguinte forma:

A SECAD/MEC vem desenvolvendo políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo *em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas [...]* (BRASIL, 2013, p. 119).

No presente Parecer, utilizou-se o termo diversidade pela primeira vez ao mencionar que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, abordada anteriormente e que define as *Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo*, propõe a elaboração de “uma política específica e a necessidade de atender à diversidade das populações que residem no meio rural, de acordo com suas realidades”. A referida Resolução também utiliza “uma expressão muito feliz: *essa diversidade deve ancorar-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros*” (BRASIL, 2013, p. 118).

Mais adiante, o Parecer nº23/2007 expõe motivos, tidos “como relevantes para a oferta da Educação Básica no Campo”, e faz uso do termo diversidade:

- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às **diversidades** das populações do campo; [...] (BRASIL, 2013, p. 124, grifos nossos).

A seguir, citamos o artigo na qual a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, faz uso do termo diversidade:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as **diversidades** dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2013, p. 128, grifos nossos).

O capítulo três, no relatório do Parecer nº 003/2004, das Diretrizes analisadas na presente pesquisa apresenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nele, o termo diversidade é mencionado pela primeira vez, fazendo referência à *diversidade brasileira*. Nesta passagem o documento explica que se destina, “a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais”, enfatizando que diz respeito

[...] ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, [...] formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2013, p. 132).

Nas páginas seguintes o documento menciona “a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas”, e explica que esta norma funcionou como um amparo às pessoas que lutam “da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação” (BRASIL, 2013, p. 133-134).

Ainda sobre reconhecimento e valorização da população negra, o Parecer nº 003/2004 utiliza o termo diversidade quando descreve que “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira”. Para que se consiga o real reconhecimento e valorização da população negra, é preciso realizar algumas mudanças “nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. [...] que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se [...] desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira”, que termina por perpetuar a falsa ideia de que, se os negros não conseguem se igualar em níveis sociais e de direitos, o motivo é a “falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2013, p. 133-134).

O documento volta a utilizar o termo diversidade nos discursos em prol do reconhecimento e valorização da população afro-brasileira, um reconhecimento que prevê a “[...] adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 134). Dando prosseguimento, o Parecer nº 003/2004 explica:

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, ideias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de

deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo (BRASIL, 2013, p. 135-136, grifos nossos).

Na página 138, o Parecer faz uso do termo diversidade em referência à *diversidade étnico-racial*. Neste ponto, o documento revela ser necessário haver investimento na formação de professores e professoras, para que se consiga formar profissionais bem capacitados em sua área de atuação profissional e, também, profissionais não só capazes de “compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2013, p. 138). O Parecer dá sequência, mencionando que:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a **diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira**. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as **contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia** (BRASIL, 2013, p. 138-139, grifos nossos).

O Parecer nº 003/2004 apresenta alguns princípios, “entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas”, que devem ser utilizados para conduzir as ações dos “sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores” (BRASIL, 2013, p. 139). Dentre os princípios está o que carrega o termo diversidade em seu título, denominado de *Consciência Política e Histórica da Diversidade*, descrito na citação a seguir:

[...] – à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; – à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; – ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; – à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; – à desconstrução, por

meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; – à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; – ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa (BRASIL, 2013, p. 139-140).

O segundo princípio é o *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* que também faz uso do termo diversidade. Neste item, é abordada “a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais” (BRASIL, 2013, p. 140). Já o último princípio, *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*, faz referência à *diversidade étnico-racial*, que defende a importância da inserção de “grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores [...]” (2013, p. 141), na construção de projetos político-pedagógicos que envolva a diversidade étnico-racial. Ainda neste último princípio, o Parecer explica que cabe aos sistemas de ensino brasileiro abordar variados temas relativos aos povos afrodescendentes, como por exemplo, os povos que imigraram para várias regiões do mundo: “[...] à diversidade da diáspora, hoje nas Américas, Caribe, Europa, Ásia [...]” (2013, p. 142).

O Parecer nº 003/2004 faz uso do termo diversidade, algumas vezes, no momento em que afirma que para conseguir realizar a inserção do tema no ambiente escolar, cabe aos sistemas, bem como às instituições de ensino, em todos os níveis educacionais básicos, desde a educação infantil até a superior, providenciar, por exemplo:

– Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a **diversidade étnico-racial**. [...]

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; **de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.** [...]
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26 A da LDB, e, para tanto, **abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico- racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes,** sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC
- Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2013, p. 143-145, grifos nossos).

Ainda no capítulo três, o documento apresenta a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2013, p. 149). A presente Resolução utiliza o termo diversidade em seu artigo sexto, atrelado aos termos *reconhecimento, valorização e respeito*:

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da **diversidade**. § Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013, p. 150, grifos nossos).

Em seguida, após a Resolução, o documento apresenta o Parecer nº i. 2/2007, que tem a finalidade de discutir *quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, na Educação Infantil. Logo no início, o Parecer aponta que este questionamento sobre a abrangência das Diretrizes na Educação Infantil é um dos indicadores, dentre outros já

foram realizados por muitos agentes educacionais, de que existem lacunas entre as instruções e a concreta execução das *Diretrizes* nos sistemas de ensino. E prossegue, explicando que tais lacunas podem causar danos ao processo que se quer construir “uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira”, levando a um atraso na

[...] oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referenciais de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela **diversidade** (BRASIL, 2013, p. 153).

Mais adiante, o Parecer nº i. 2/2007 revela a necessidade de que os sistemas de ensino adotem de forma efetiva “[...] concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2013, p. 155). Essas concepções, procedimentos e práticas devem “valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos [...]”. Tais ações já foram descritas, “nas determinações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, relativas às Diretrizes mencionadas” (BRASIL, 2013, p. 155).

O quarto capítulo das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* é bastante breve e apresenta, inicialmente, o Parecer nº13/2009, que propõe a elaboração de *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. O princípio fundamental do Parecer é que o atendimento especializado aos alunos e alunas “com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” não deve substituir a escolarização comum, realizada em classe regular, “mas sim como mecanismo

que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional”. Diante disso, reafirma-se a necessidade de “apresentar orientações que devem nortear os sistemas de ensino para efetivação do direito ao atendimento educacional especializado – AEE aos alunos matriculados no ensino regular da rede pública” (BRASIL, 2013, p. 161). Dessa forma, o/a aluno/a terá o período de escolarização em um turno e o período do AEE em outro, que funcionará como formação complementar especializada.

O que chama atenção na análise do capítulo quatro é que no decorrer de seu texto não há menção ao termo diversidade. Por se tratar de educação especial e educação inclusiva, assim, como foi evidenciado no levantamento bibliográfico realizado na presente pesquisa, as temáticas que tratam sobre inclusão, especialmente da educação especial, comumente fazem uso do termo diversidade para explicitar suas demandas.

Já o capítulo número cinco, apresenta o Parecer nº 23/2008, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos* – “EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância” (BRASIL, 2013, p. 167). No primeiro item a ser discutido no parecer em questão, nomeado de “1. Idade mínima de ingresso e duração dos cursos de Educação de Jovens e Adultos”, o documento utiliza o termo diversidade no ponto em que aborda sobre as preocupações “com a questão da idade de ingresso dos estudantes nos cursos de EJA”. Vejamos:

4. Dentre os que se colocaram absolutamente favoráveis à mudança do patamar de idade para 18 (dezoito) anos, alguns revelam (i) que esta mudança só poderá ser feita se forem consideradas as especificidades e as **diversidades**, tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos; (ii) a necessidade de adequação gradativa dos sistemas a essas demandas; (iii) que, dada a tipologia dessa mudança, a questão da idade de ingresso nos cursos de EJA, nos níveis fundamental e médio, precisa ser revista em lei (Regiões Norte e Centro-Oeste) (BRASIL, 2013, p. 177, grifos nossos).

No segundo item do Parecer nº 23/2008, “A competência para certificação e idade mínima para os exames da Educação de Jovens e Adultos”, o termo diversidade aparece primeiramente fazendo referência à

diversidade do país, dizendo que é preciso ter em mente, ao realizar os exames na EJA, “a diversidade do país, sua extensão continental e as disparidades regionais e intra-regionais existentes”, o que dificulta, especialmente, os “municípios de pequeno porte, carecem de um pessoal especializado para dar conta de dimensões técnicas e metodológicas dos exames” (BRASIL, 2013, p. 180). Ainda no segundo item, o documento usa o termo diversidade ao tratar de certificação, revelando que “exige uma radiografia e uma consideração dos diferentes pontos de partida (diversidade) e um avançar no sentido de exames unificados (comuns) sem serem uniformes (comum-unidade)”. Dando continuidade, o documento exemplifica dizendo que “a tradução das diretrizes em matéria de cobrança das competências da certificação (escolar) acolha tanto a exigência de uma base nacional comum quanto às peculiaridades que os diversos pontos de partida possam abrigar” (BRASIL, 2013, p. 180-181). Por fim, também no segundo item, o documento menciona que “a partir das demandas dos sistemas de ensino, da SECAD/MEC, dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional quanto à necessidade de delimitação de alguns parâmetros operacionais para a EJA, assim como [...] do [...] PDE”, há a necessidade de se formular Diretrizes Operacionais voltadas para a EJA, “que visam nortear o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto do sistema nacional de educação, compreendendo-a como educação ao longo da vida e garantindo unidade na diversidade” (BRASIL, 2013, p. 187).

O terceiro item no Parecer nº 23/2008, sobre os *Parâmetros para os cursos de Educação de Jovens e Adultos realizados por meio da Educação a Distância*, afirma, dentre outras questões, ser preciso considerar que:

[...] diante da grande demanda de Educação Básica de Jovens e Adultos, a *Educação a Distância e/ou ensino a distância apresenta-se como uma estratégia de política pública possível. No entanto, esta estratégia exige uma cuidadosa análise de viabilidade, na justa medida de nossa capacidade criativa de afirmação de nossa identidade brasileira no atual processo de construção de uma política pública de Estado em Educação Básica de Jovens e Adultos na **diversidade** com a significativa participação dos movimentos sociais exercendo, sobretudo, o controle social sobre a oferta privada [...]* (BRASIL, 2013, p. 194, grifos nossos).

Ao final do Parecer nº 23/2008, o termo diversidade é acionado na *Declaração de Voto da Conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha*:

Não nego que a situação ideal seria a de que a EJA não fosse necessária, mas, infelizmente, ela o é, especialmente em um País como o nosso, com a **diversidade**¹³ que lhe é inerente. Limitar a idade mínima de atendimento de pessoas à EJA é impossibilitar que, em razão da **diversidade**, jovens que não mais estão em idade própria para frequentar o Ensino Fundamental regular o façam através da EJA. De qualquer forma, ainda que houvesse mesmo a necessidade de limitação, porque 18 anos? Quero afirmar que li com bastante atenção toda a argumentação lançada no Parecer em questão, mas não creio que ela seja suficiente para responder à realidade nacional. Neste sentido, porque se permite o trabalho em determinada idade é que se deve permitir o ingresso de jovens na EJA? Não creio que exista uma relação forte entre um tema e outro. Prefiro pensar em incluir, e, para mim, incluir significa reconhecer a **diversidade** e não apor amarras às necessidades daqueles que precisam concluir ou iniciar seus estudos através da EJA e nem às possibilidades daqueles que possuem condições de ofertar essa modalidade de ensino a jovens que não tenham completado ainda os 18 anos (BRASIL, 2013, p. 198, grifos nossos).

Dando continuidade, apresenta-se o Parecer nº 06/2010, que propõe o *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Neste Parecer, o termo diversidade aparece novamente, de forma igual, nas mesmas passagens do texto que foram exemplificadas no Parecer nº 23/2008.

Ainda no capítulo cinco, apresentamos o artigo segundo, que faz uso do termo diversidade, da *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a **diversidade** de sujeitos

¹³ Nesta apropriação do termo diversidade, vê-se a possibilidade de percebê-lo como sinônimo de desigualdade.

aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2013, p. 233, grifos nossos).

O sexto capítulo, trabalha também com a temática da EJA, porém, apresenta o Parecer nº 4/2010 que faz menção especificamente à elaboração de *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Na seção do Parecer que aborda sobre *A política de execução penal no Brasil*, aparece o termo diversidade no momento em que se discorre sobre a variedade do sistema prisional do país. O documento explica que cabe a cada estado brasileiro definir sobre “a implementação de políticas públicas de execução penal [...]. Por isso, a realidade penitenciária brasileira é muito heterogênea, variando de região para região, de estado para estado devido a sua diversidade cultural, social e econômica” (BRASIL, 2013, p. 245).

O sétimo capítulo faz menção, ao Parecer nº 14/2011, que define as *Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância*, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2013, p. 271). Segundo o Parecer, são consideradas crianças e adolescentes na situação descrita aqueles/as:

[...] pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal (BRASIL, 2013, p. 271-272).

O Parecer nº 14/2011 afirma que sua proposta de elaboração leva a refletir sobre a diversidade cultural, social e econômica. “No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira [...]” (BRASIL, 2013, p. 273).

O capítulo número oito apresenta o Parecer nº 13/2012, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, “como

forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 279). O termo diversidade é mencionado, pela primeira vez no presente capítulo, ao referir-se à *sociodiversidade indígena*. Dentro dessa temática, as mudanças que surgiram nas “relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas”, foram proporcionadas pela luta dos movimentos indígenas (2013, p. 282-283). A educação escolar indígena, bem como suas práticas e currículos, passaram a ser norteadas por novas diretrizes, “no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue” (BRASIL, 2013, p. 282-283).

Na página seguinte, o Parecer nº 13/2012, relata que o “Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”. Estas primeiras Diretrizes são consideradas um “marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas” (BRASIL, 2013, p. 284). Tais Diretrizes, voltadas para a Educação Escolar Indígena, fazem referência em seu art. 1º, ao termo diversidade étnica, estabelecendo que,

[...] no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 2013, p. 284).

O Parecer nº 13/2012 menciona também que, atualmente, há um aparato legal que tem impulsionado e intensificado o direito à diferença. Este é um “fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos”, e estes direitos são, de acordo com o documento, “entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação”

(BRASIL, 2013, p. 285). Dando continuidade, o documento em questão ainda aponta que “[...] as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas”. Nessas políticas, “igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social” (2013, p. 285).

O termo diversidade é citado novamente no Parecer nº 13/2012 em referência à *diversidade cultural*, na qual “as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de ‘diversos outros’ na escola” (BRASIL, 2013, p. 286). Na página seguinte, o documento discorre sobre os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, fazendo menção ao Parecer CNE/CEB nº 14/2011. Nestes cursos, cabe aos instrutores fornecer aos docentes “estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar [...]”. Segundo o Parecer em discussão, para que se consiga a efetivação desse direito, é preciso haver uma “maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas” (BRASIL, 2013, p. 287). E conclui dizendo que, caso as condições descritas como imprescindíveis para a efetivação do direito à educação escolar, estiverem relacionadas com concepções e práticas educacionais em direitos humanos, elas poderão ajudar

[...] a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012) (BRASIL, 2013, p. 287).

Ainda no Parecer nº 13/2012, na seção sobre a Educação Infantil Indígena, o termo diversidade aparece no documento na seguinte afirmação: “a diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então,

deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 291). Já no item seguinte, que aborda especificamente o Ensino Fundamental, o termo em questão faz referência à diversidade sociolinguística do país, explicando que, nas escolas indígenas, a língua portuguesa não pode prevalecer, pois, caso isso aconteça, haverá a desvalorização da língua indígena. É necessário “a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena” (2013, p. 295), a fim de sanar os problemas que ameaçam “às sociodiversidades linguísticas no ambiente educacional”.

Na seção do Parecer nº 13/2012, sobre o segmento do Ensino Médio, utiliza-se diversidade como sinônimo de variedade, multiplicidade: “nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda” (BRASIL, 2013, p. 296). Em sequência, o Parecer revela haver a necessidade de um Ensino Médio “que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011” (2013, p. 296).

Na seção que aborda sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer menciona a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) que, entre outras questões, orienta “que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular” (BRASIL, 2013, p. 299).

No item seguinte, sobre a Educação Profissional e Tecnológica, o Parecer nº 13/2012 aponta que, na educação indígena, cabe a este segmento de educação “articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 299).

Na seção que abarca sobre a *Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena*, o Parecer ressalta que:

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à **diversidade** (BRASIL, 2013, p. 306, grifo nosso).

A seguir, apresentamos um quadro para ilustrar os artigos em que a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*, faz uso do termo diversidade, e também do termo interculturalidade, que não é objeto da análise da presente pesquisa, mas é um dos conceitos que fizeram parte das discussões do capítulo dois desta dissertação:

| |
|--|
| Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias. Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade , fundamentos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013, p. 313). |
| Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: III – assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2013, p. 313). |
| Art. 7º § 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade , contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena (BRASIL, 2013, p. 315). |
| Art. 10 § 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira (BRASIL, 2013, p. 317). |
| Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (BRASIL, 2013, p. 318). |
| Art. 14 § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade , bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade (BRASIL, 2013, p. 318). |
| Art. 15 § 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios: I – de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação; (BRASIL, 2013, p. 319-320). |
| Art. 27 § 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, |

interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração (BRASIL, 2013, p. 324-325).

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações retiradas da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*.

No capítulo nove, o relatório do Parecer nº 8/2012, que propõe a elaboração das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, afirma no texto introdutório:

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. **Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos.** Isso significa que **todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática** (BRASIL, 2013, p. 328-329, grifos nossos).

Ainda, nesta mesma passagem, o documento apresenta uma nota de rodapé, dizendo que: “[...] o sentido do termo **diversidade** está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades” (BRASIL, 2013, p. 329, grifo nosso). Vale ressaltar, que também no primeiro item do Parecer nº 8/2012, o documento afirma ser imprescindível a adoção de Diretrizes específicas para a educação em direitos humanos, “contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania”. Dessa forma, busca-se “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (2013, p. 329).

Dando continuidade, o Parecer explica que “os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais”. Além disso, “discriminações praticadas sobre

as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais” (BRASIL, 2013, p. 329).

O Parecer nº 8/2012 utiliza a expressão diversidade mais uma vez para dizer que “[...] do século XIX até a primeira metade do século XX, a eclosão de novos conflitos no âmbito internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais”. Esta expansão, conhecida como Cultura de Direitos, “incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade” (BRASIL, 2013, p. 330).

O Parecer nº 8/2012 cita a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, evento no qual a educação em direitos humanos foi discutida “no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” (BRASIL, 2013, p. 333). Em seguida; o Parecer traz uma passagem da Conferência:

Justiça social, igualdade e **diversidade** “não são antagônicas. [...] Em uma perspectiva democrática e, sobretudo, em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, [...] deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais, desde a educação básica e educação superior que visem a superação das desigualdades em uma perspectiva que articula a educação e os Direitos Humanos” (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2013, p. 333, grifo nosso).

Logo após, o documento menciona as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, cujo “o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos”. Nesse sentido, o texto defende que “uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as” (BRASIL, 2013, p. 333).

Mais adiante, o Parecer nº 8/2012 discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e afirma que estas reconhecem “a

educação como parte fundamental dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 334), que segundo o documento acaba evidenciando a

[...] necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação (BRASIL, 2013, p. 334).

Na seção do Parecer em debate sobre os *Fundamentos da Educação em Direitos Humanos*, é apontado que a universalização e democratização da Educação Básica e do Ensino Superior, respectivamente, propiciaram, entre outras questões, a inserção de “novos contingentes de estudantes”, que, “trouxeram à tona, para os ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos”. Tal situação demandou algumas mudanças como, “novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, buscando superar paradigmas homogeneizantes” (BRASIL, 2013, p. 335).

Visto que, segundo o Parecer, a educação que se quer em direitos humanos é construída “com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão” (BRASIL, 2013, p. 335). Ainda nesta seção do Parecer nº 8/2012, o texto apresenta alguns *Princípios da Educação em Direitos Humanos*, dentre os quais há aqueles que fazem uso do termo diversidade:

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, **garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades**. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. **Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis** que podem impulsionar a equidade social. **Laicidade do Estado:** Esse princípio se constitui em **pré-condição para a liberdade de crença** garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as

crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. **O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo [...].** **Sustentabilidade socioambiental:** A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a **diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações** (BRASIL, 2013, p. 336-337, grifos nossos).

Na seção sobre *O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH* (direitos humanos) e *da EDH* (educação em direitos humanos), o texto faz menção à palavra diversidade, quando afirma que, assim como acontece fora dos muros da escola, também dentro delas, os conflitos se fazem presentes. Segundo o documento, os conflitos podem ser classificados de “microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, [...] pode suscitar conflitos”. (BRASIL, 2013, p. 338).

Mais adiante, o documento faz referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e explica que a escola é um espaço especialmente propício para a construção de variadas concepções de mundo e de aquisição da “[...] consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 23)” (BRASIL, 2013, p. 340).

O Parecer nº 8/2012 expõe também a parte específica de direitos humanos do Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 (CONAE), no qual revela que cabe propiciar uma formação continuada aos profissionais da educação, destinados a atuar em todos os segmentos do ensino, assim como está explicitado no PNEDH e nos “[...] planos estaduais de

Direitos Humanos, visando à difusão, em toda a comunidade escolar, de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa (BRASIL, 2010, p. 162)” (BRASIL, 2013, p. 341-342).

Quanto à Educação Superior de ensino, o Parecer explica que:

As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. **Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros** (BRASIL, 2013, p. 342, grifos nossos).

Em sua última seção, o Parecer enumera alguns desafios para que se consiga “a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2013, p. 343). Citamos o quarto desafio, que aborda a expressão diversidade:

O quarto desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino está ligado à perspectiva do **respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem** (BRASIL, 2013, p. 344, grifos nossos).

No sexto desafio, aparece novamente o termo diversidade. Nele, afirma-se a necessidade em ter “como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino”, no momento de elaboração e construção de “materiais didáticos e paradidáticos” (BRASIL, 2013, p. 344).

Por fim, posto que direitos humanos e educação em direitos humanos são indissociáveis, **o oitavo desafio se refere à efetivação dos marcos teórico-práticos do diálogo intercultural ao nível local e global, de modo a garantir o reconhecimento e valorização das diversidades**

socioculturais, o combate às múltiplas opressões, o exercício da tolerância e da solidariedade, tendo em vista a construção de uma cultura em direitos humanos capaz de constituir cidadãos/ãs comprometidos/as com a democracia, a justiça e a paz (BRASIL, 2013, p. 344, grifos nossos).

Ainda no capítulo nove, elencamos o artigo terceiro, no qual a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que *Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, faz uso do termo diversidade:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; **III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 349-350, grifos nossos).

O décimo capítulo das Diretrizes apresenta, inicialmente, o Parecer nº 14/2012, que propõe o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. O termo diversidade é utilizado pela primeira vez, neste capítulo, acompanhado do prefixo *bio*, um termo de origem grega que significa “vida”. A expressão biodiversidade, de acordo com o dicionário *Dicio dicionário online de Português*, é muito utilizada na ecologia e significa “reunião que contempla todas e/ou quaisquer espécies de seres que existam e convivam na biosfera, em certa região ou num período de tempo; diversidade”, e é sinônimo de diversidade. Em seguida, diversidade reaparece em composição com o prefixo *socio*. O termo sociodiversidade é utilizado no texto para fazer referência à “interação entre os seres humanos e a natureza” (BRASIL, 2013, p. 372).

Mais adiante, o Parecer nº 14/2012, na seção em que aborda sobre os *Princípios e Objetivos da Educação Ambiental*, afirma que, tendo em vista os “valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são *princípios* da Educação Ambiental” (BRASIL, 2013, p. 380), entre outros, o:

VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o **valor da**

multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2013, p. 380, grifos nossos).

Na mesma seção do Parecer, o documento aponta o que ele nomeia de “*objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino*” (BRASIL, 2013, p. 380). É válido ressaltar, para a presente pesquisa de mestrado, os itens que se seguem:

[...] **VII. fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas**, como fundamentos para o futuro da humanidade; **VIII. promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz**; [...] **IX. promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade** (BRASIL, 2013, p. 381, grifos nossos).

Ainda nesta seção, o Parecer nº 14/2012, revela ser necessário que a educação ambiental contemple, entre outras questões, uma:

I. abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, **à pluralidade étnica, racial, de gênero, e ao enfrentamento do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social**; [...] (BRASIL, 2013, p. 381, grifos nossos).

Na parte sobre a *Organização curricular*, a expressão diversidade é usada no momento em que o documento afirma que:

O compromisso da instituição educacional, **o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas**, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 382, grifos nossos).

Dando continuidade, o Parecer nº 14/2012 explica que, quando se está planejando os currículos, é preciso “considerar as fases, as etapas, as

modalidades e os níveis dos cursos, e as idades e a diversidade sociocultural dos estudantes, bem como suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais”. E aponta também que, na Educação Ambiental, o tratamento pedagógico “deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias” (BRASIL, 2013, p. 382). Ainda sobre planejamento, o Parecer prossegue dizendo que “o planejamento curricular deve considerar os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida e os princípios e os objetivos estabelecidos [...]” (2013, p. 383), e também deve, entre outras questões, estimular a:

a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da **diversidade biogeográfica** e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia; [...] **c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes** e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais; [...] (BRASIL, 2013, p. 383, grifos nossos).

Assim como, deve realizar:

[...] c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, **a diversidade dos seres vivos**, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania; d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da **sociobiodiversidade** e da sustentabilidade da vida na Terra; [...] (BRASIL, 2013, p. 384, grifos nossos).

Ainda no capítulo dez, o documento apresenta a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* (BRASIL, 2013, p. 389). Logo no início, a Resolução

explica que, “diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias”, tem sido cada vez mais evidenciado nas práticas sociais, tem-se tornado cada vez mais importante, “o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental” (2013, p. 390). A seguir destacamos os artigos da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que faz uso do termo diversidade:

| |
|--|
| <p>Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País (BRASIL, 2013, p. 391).</p> |
| <p>Art. 12. VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnica do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2013, p. 392).</p> |
| <p>Art. 13. IX – promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade (BRASIL, 2013, p. 392).</p> |
| <p>Art. 14. I – abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social; [...] (BRASIL, 2013, p. 392).</p> |
| <p>Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior. [...] § 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais (BRASIL, 2013, p. 393).</p> |
| <p>Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem: I – estimular: a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia; [...] c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais; [...] III – promover: [...] c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania; d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; [...] (BRASIL, 2013, p. 393-395).</p> |

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações retiradas da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*.

O capítulo onze, que é o último do documento analisado na presente pesquisa, aborda as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Inicialmente, o capítulo apresenta o relatório do Parecer nº 16/2012, que discorre sobre a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Na seção em que o Parecer discorre sobre o histórico, o documento faz menção a uma passagem das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, que foram apresentadas no primeiro capítulo das Diretrizes para a diversidade, dizendo que, nestas Diretrizes Gerais:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua **diversidade** cultural (p. 42 apud BRASIL, 2013, p. 398, grifo nosso).

Dando prosseguimento, o Parecer nº 16/2012 cita também a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). De acordo com a Conferência, entre outras atribuições, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: “g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 2013, p. 398).

Mais adiante, o Parecer discorre sobre algumas audiências públicas realizadas, anteriormente à elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*, que tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos”. Fizeram parte das audiências mencionadas, segundo o documento, “representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema” (BRASIL, 2013, p. 400).

O Parecer nº 16/2012 cita uma passagem do texto de Shiraishi Neto, no qual afirma que, no presente documento, “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos” (SHIRAISHI NETO 2007 apud BRASIL, 2013, p. 408).

Na seção sobre *Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios*, o termo diversidade surge no momento em que o documento aponta que:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: **contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação** (BRASIL, 2013, p. 409, grifos nossos).

Ainda na mesma seção, o Parecer nº 16/2012 faz menção novamente à expressão diversidade. Vejamos:

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a **diversidade** regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional (BRASIL, 2013, p. 409, grifo nosso).

Na página 418, o Parecer cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), e afirma que esta legislação fez com que os sistemas e instituições de ensino fossem capazes de elaborar suas próprias políticas e projetos, além de “organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola,

levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira” (BRASIL, 2013, p. 418).

Na parte em que o Parecer nº 16/2012 discorre sobre as *Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural*, o documento menciona as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, que afirmam o seguinte: “os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 419).

Dando continuidade, o documento retoma questões históricas das populações quilombolas, ressaltando a necessidade de haver “políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação”, uma vez que, se os quilombolas não foram “contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania” (BRASIL, 2013, p. 421).

Em seguida, o Parecer apresenta a palavra termo diversidade como sinônimo de variedade, multiplicidade, como podemos observar na citação: “a diversidade dos elementos apontados na perspectiva etnodesenvolvimentista obriga a compreender a dimensão pedagógica contida nos conhecimentos tradicionais que produzem metodologias que garantem uma biodiversidade [...]” (BRASIL, 2013, p. 422).

Na seção que aborda especificamente o Ensino Fundamental, o Parecer nº 16/2012, explica a função deste segmento do ensino “constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade”, tendo em vista que, o Ensino Fundamental deve ser percebido, como “direito humano, social e público subjetivo [...]”, portanto, “[...] é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nessa as comunidades quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 426). Na parte destinada ao segmento do Ensino Médio, o texto aponta que, além de outros conteúdos e debates definidos para este segmento, é preciso que se insira também “debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (2013, p. 428). Já na seção voltada para a Educação de Jovens e Adultos, em articulação com a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio, o documento explica deve-se levar em conta, entre outras questões, “[...] o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais” (2013, p. 430).

Na página seguinte, o Parecer (BRASIL, 2013, p. 431) faz referência ao inciso cinco do artigo quarto, do “Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA”, no qual diz ser necessário a

V – construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo (BRASIL, 2013, p. 431).

Na seção sobre *Material didático e de apoio pedagógico*, o Parecer nº 16/2012 se refere às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Neste ponto, o documento afirma que os livros e materiais didáticos destinados aos “diferentes níveis e modalidades de ensino”, devem, não somente abordar “a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira”, como também, retificar todas as “distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC [...]” (BRASIL, 2013, p. 437).

Em sequência, o Parecer discorre sobre a alimentação escolar. O termo diversidade aparece a fim de explicar que “o respeito à diversidade cultural no que concerne à garantia da alimentação escolar a essas comunidades acarreta a superação de práticas alimentares massificadas, industrializadas e muito pautadas no modelo urbano de alimentação” (BRASIL, 2013, p. 438).

Ainda no Parecer nº 16/2012, o documento aponta que, no que concerne ao currículo, é preciso ter cuidado “ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular” (BRASIL, 2013, p. 438), visto que, segundo ele, muitas instituições de ensino, excedem naquilo que está descrito na LDB. Sobre isto o texto cita o artigo 33 da LDB/96, dizendo que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, **assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil**, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997) (BRASIL, 2013, p. 441, grifos nossos).

E conclui esta seção, afirmando que:

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da **diversidade religiosa** e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. [...] Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. [...] O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito **à diversidade religiosa** como um dos pontos centrais da sua prática. Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. [...] A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, *bullying* em relação às questões étnico-raciais e à **diversidade sexual**. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de **racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo**. Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o **direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial** [...] (BRASIL, 2013, p. 441-442, grifos nossos).

Adiante, na seção sobre avaliação, o Parecer nº 16/2012 explica que nos diferentes níveis e modalidades de ensino, “ao implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, deverão considerar, portanto, as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade” (BRASIL, 2013, p. 444).

Na seção que o Parecer discorre sobre a formação de gestores, o documento aponta que:

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. **Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade.** Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico-raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das **várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras.** Portanto, **formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade** é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013, p. 448, grifos nossos).

Por fim, o Parecer nº 16/2012, faz uso novamente do termo diversidade em referência à diversidade religiosa e sexual, revelando que “o respeito à diversidade religiosa e sexual”, deve ser parte integrante nos “currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2013, p. 450).

A seguir, elencamos um quadro para ilustrar os artigos em que a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, no qual se faz o uso do termo diversidade:

| |
|---|
| <p>Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; [...] V – valorização da diversidade étnico-racial; [...] XII – respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; [...] (BRASIL, 2013, p. 462-463).</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: [...] IV – garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população; [...] (BRASIL, 2013, p. 464-465).</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve se constituir em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade (BRASIL, 2013, p. 466).</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (BRASIL, 2013, p. 469).</p> |
|---|

| |
|---|
| <p>Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares</p> |
|---|

Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: [...] VII – respeitar a **diversidade** sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (BRASIL, 2013, p. 471-472).

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações retiradas da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*.

6 DAS RELAÇÕES ENTRE PANO DE FUNDO E FIGURA: AS DIRETRIZES E O SLOGAN DA DIVERSIDADE A PARTIR DO CORPUS BIBLIOGRÁFICO

Para os propósitos desta pesquisa, após realizar o estudo do termo diversidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, na seção anterior, através da descrição de todas as passagens do documento que fazem uso do termo diversidade, será realizada neste capítulo, a análise panorâmica do uso do termo, através de considerações sobre o objeto, a partir do *corpus* composto por textos que foram utilizados no decorrer da dissertação, sob a luz das perspectivas teóricas feministas que embasam o debate da presente pesquisa de mestrado.

Assim como no capítulo três desta dissertação, no qual foi possível notar, através do levantamento bibliográfico, que as produções acadêmicas encontradas no banco de dados da Capes acionavam o termo diversidade para designar temáticas variadas, como: gênero, classe, raça/etnia, geração (crianças, adolescentes, jovens e idosos), religião, orientação sexual, deficiências (auditivas, físicas e mentais), libras, *bullying*, feminismo, teoria queer, sexualidade, cultura, educação especial, transexuais e travestis, constituição familiar e imigração. Ainda se fazia menção a discursos de inclusão, diferenças, direitos, políticas públicas, desigualdades/igualdades e identidade.

Vale ressaltar que, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, o termo diversidade também é acionado para designar temáticas variadas de categorias sociais e grupos sociais historicamente excluídos, sendo elas: gênero, raça, etnia, classe, geração, crença, religião, mulheres, indígenas, quilombolas, jovens em situação de intinerência, jovens que compõem o segmento da Educação de Jovens e Adultos, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, populações do campo, pessoas albergadas e em situação de rua. O texto fazia referência a discursos que mostram as demandas e agendas destes grupos como: inclusão, diferenças, direitos, políticas públicas, desigualdades/igualdades e identidade.

No primeiro capítulo das Diretrizes estudadas, que apresenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, o termo

diversidade foi acionado para tratar de grupos sociais diferentes, que por sua vez evidenciaram de forma relevante a demanda por inclusão social. A inclusão foi apresentada no documento como busca pela garantia de acesso de variados grupos, considerando sempre o respeito aos direitos, singularidades e individualidades dos sujeitos, no que concerne à “[...] diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos [...]” (BRASIL, 2013, p. 20). Sobre esta demanda por inclusão como garantia de acesso, Mattos (2013) afirma que, a inclusão é muito mais do que conceder o direito à vaga e à permanência, visto que também requer a superação dos valores que segregam e punem o indivíduo no cotidiano escolar. A inclusão que se deseja e que deveria ser efetiva é aquela que não somente reconhece, mas também valoriza e insere, no cotidiano escolar, toda e qualquer diferença dos alunos, garantindo a participação de todos, e não aquela que propõe a homogeneização das pessoas contradizendo a sociedade que se faz de diferenças.

Ainda no primeiro capítulo das Diretrizes, a inclusão é colocada como um dos requisitos para que se consiga atingir a qualidade social na escola. A relação da qualidade – que muitas vezes é justificada também pelo fracasso escolar – e da inclusão foi expressa no artigo de Mattos (2013). Segundo a autora, comumente os processos de exclusão acabam por perpetuar o fracasso escolar entre as crianças. Tais processos são exemplificados pelo déficit de inteligência, de deficiência intelectual e das dificuldades de aprendizagem, o que passa a ideia de que o processo de exclusão, por vezes, é culpa do coletivo, e por outras, do próprio sujeito. Isso acaba por fazer com que estes se sintam culpados pelo fracassado, o que, segundo a autora, faz com que a exclusão abranja tanto o ato de excluir como o de excluir-se de um processo.

Frequentemente, nas Diretrizes são listadas ações que devem ser realizadas por todos os envolvidos no processo educacional em prol da promoção da diversidade. Estas ações precisam estar fundamentadas no que os documentos chamam de “princípios”. No capítulo um são mencionados os princípios de: cidadania, igualdade, liberdade, pluralidade, respeito, justiça, solidariedade, sustentabilidade, dignidade e individualidade. Cabe aqui ressaltar, diante da demanda por inclusão tão presente nas Diretrizes estudadas, especialmente no primeiro capítulo, e tendo em vista a forma como

têm sido colocados na prática os processos de inclusão, os dizeres de Célia Regina Jardim Pinto. Pinto (2006): “[...] inclusões não pressupõem igualdade, justiça, participação, ou qualquer outra qualificação de ordem política, ética ou moral”. Por outro lado, “[...] a inclusão sempre pressupõe o reconhecimento da existência, mesmo que seja para reprimir. Para a autora, só os incluídos têm potencialmente a possibilidade de participar e lutar por igualdade de direitos” (PINTO, 2006, p. 380). No entanto, apenas a inclusão não corresponde à igualdade.

No capítulo dois, sobre as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, trabalha-se especificamente a educação do campo que, para o presente documento, “incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura [...], os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas [...]” (BRASIL, 2013, p. 95-96). Assim como o Parecer nº 3/2008 – que é o *Reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo* – e o Parecer nº 23/2007 – que é a *Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo* –, são trabalhadas temáticas que acionam o termo diversidade relacionadas às demandas de identidade, política e direitos da população do campo. Neste capítulo busca-se a construção de uma política voltada especificamente para as necessidades da população do campo. Uma política que reconheça e valorize as identidades desse grupo e garanta direitos que não se resumem apenas à educação, mas também “à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades [...]” (BRASIL, 2013, p. 124).

Sobre a questão da valorização e reconhecimento das identidades das populações do campo e de outros grupos, merece destaque as colocações de Tomas Tadeu da Silva (2007 apud DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 634), no qual ressalta: “[...] na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas”. Isso acaba por anular e tornar estáticas as especificidades destes grupos. Diante disso, faz-se necessário “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2007 apud DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 634).

Em algumas passagens dos capítulos das Diretrizes, a expressão diversidade parece ter sido usada de forma naturalizada, o que se relaciona com as críticas de Silva (2000) e Bhabha (1998), debatidas anteriormente nesta dissertação, nas quais afirmam que uma das falhas do termo em questão está em carregar a significação de algo natural que é inerente aos sujeitos, “nasce com eles/as”, “está dada, ela preexiste aos processos sociais”, “é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados”, não como uma construção social, histórica e cultural. De acordo com os autores, este “equivoco” faz com que eles prefiram “o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p. 44). Segundo Bhabha,

[...] a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. [...] a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

No capítulo três, que apresenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, e também o Parecer nº i. 2/2007 que discute a abrangência destas Diretrizes no que diz respeito ao segmento da Educação Infantil, o termo diversidade é frequentemente acionado para abordar os discursos da demanda por direitos, fundamentando-se no reconhecimento, valorização e respeito. De acordo com o documento, “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 133). Ainda sobre os discursos por direitos que se fundamentam na ideia de reconhecimento, é válido retomar os escritos de Boaventura de Souza Santos e João Arriscado Nunes, nos quais se revela estratégico para a emancipação, a utilização de conceitos como o de direitos, “[...] como parte de discursos que articulam as exigências do reconhecimento e da distribuição, de uma igualdade que

reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 43).

No capítulo quatro, sobre as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*, houve pouco aprofundamento do tema em relação às Diretrizes que se apresentam nos demais capítulos. Diante disto, cabe retomar um questionamento de Bezerra e Araujo (2014), quando afirmam que a extinção da Seesp (Secretaria de Educação Especial) e a destinação de seus assuntos para a Secadi levou a perdas para os movimentos sociais e acadêmicos em prol da Educação Especial, assim como perdas na efetivação de políticas que assegurariam direitos em termos de especificidades de diferentes populações e grupos. Será então, este pouco aprofundamento nas Diretrizes estudadas, uma das consequências do que Bezerra e Araujo (2014) nomearam de “colcha de retalhos”? Segundo eles, a proposta de atribuir assuntos diferentes a uma mesma secretaria, a Secadi, fez com que se abarque tudo e ao mesmo tempo nada, não dando conta das especificidades de cada demanda dos movimentos sociais, sob o pressuposto de se praticar “eufemisticamente a intersetorialidade”, com a formulação de políticas (inter)setorizadas que acabam por compor uma “colcha de retalhos”, numa forma difusa de conceber políticas (BEZERRA; ARAUJO, 2014)¹⁴.

No quinto capítulo, as Diretrizes apresentam o Parecer nº 23/2008, que *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos* e o Parecer nº 06/2010 que propõe o *Reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2008*. Tais pareceres se preocupam em discorrer sobre aspectos relativos à duração do curso, idade mínima para ingresso, certificação nos exames e Educação a distância no segmento da EJA. Mesmo que o presente capítulo esteja destinado especificamente para os alunos/as do segmento da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a um grupo específico, é possível notar que o termo diversidade é comumente utilizado como algo natural, que “está dado”, como algo inerente à população brasileira. Esse fato acaba por unificar a concepção de alunos/as da EJA e anular as diferenças e identidades (no plural) que se fazem presentes no âmbito deste segmento do ensino. No entanto, ainda que

¹⁴ Aprofundar essas questões pode concorrer para a continuidade de estudos no âmbito do Doutorado.

tal concepção unifique as diferenças e identidades descritas e tenha sido utilizada em várias passagens do capítulo cinco, é válido mencionar um único momento, no qual a diversidade foi utilizada de maneira a esclarecer de quem se estava falando, quem estava inserido nesta diversidade, a fim de designar demandas específicas e diferentes, “tal como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos” (BRASIL, 2013, p. 177).

O sexto capítulo trabalha também com a temática da EJA, porém, apresenta o Parecer nº4/2010 que faz menção especificamente à elaboração de *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Cabe notar que, no âmbito deste capítulo, houve a preocupação em abordar uma identidade específica de um grupo inserido no segmento da EJA, mas que se difere dos demais, por se encontrar em situação de privação em estabelecimentos penais. Sobre estes estabelecimentos penais, o texto afirma que eles variam de acordo com a diversidade cultural, social e econômica de cada região e Estado que ocupam.

Sobre a afirmação das identidades, tão presente durante os capítulos das Diretrizes, vale retomar os escritos de Silva (2009, p. 76) já mencionados nesta dissertação, nos quais se explica que as identidades são criações sociais e culturais, são os seres humanos que as constroem “[...] no contexto de relações culturais e sociais”. Ao se afirmar uma identidade, implicam-se sempre “[...] as operações de incluir”, porque estamos dizendo “o que somos”, e as operações de excluir, porque estamos também dizendo “o que não somos”. Como afirma o autor, “[...] identidade está sempre ligada a uma forte separação entre o ‘nós’ e ‘eles’”, separação que nos leva a dividir e classificar, “atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2009, p. 82), o que, por sua vez, implica hierarquizar.

O sétimo capítulo aborda o Parecer nº 14/2011, que define as *Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância*, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2013, p. 271). A situação descrita abrange sujeitos “[...] ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe [...]” (BRASIL, 2013, p. 271-272). O presente capítulo utiliza

o termo diversidade ressaltando que estas populações em situação de itinerância – em especial para a cultura da sociedade brasileira, as populações circenses – fazem parte de uma diversidade cultural, social e econômica do Brasil.

É válido mencionar, ainda no capítulo sete, a importância dada às diferentes identidades inseridas na condição de itinerância, relacionadas à questão cultural nacional. As identidades que são reconhecidas como “bens” da cultura nacional – quase como um patrimônio, algo que é intocável –, ou seja, como identidade nacional de determinado país, comumente ocasionam uma fixidez e uma superioridade a tais identidades. Tudo que se difere das posturas culturalmente nelas enquadradas, fazem parte de posturas desviantes, que fogem à norma. Sobre os discursos que ditam a norma, retomo aqui os escritos de Bhabha (1998), em que o autor discorre sobre o estereótipo como uma estratégia discursiva do colonialismo, “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]” (BHABHA, 1998, p. 105). É justamente essa ambivalência, segundo o autor, que dá validade ao discurso do estereótipo colonial, garantindo historicamente sua repetida prática, produzindo o efeito de verdade inquestionável e o discurso do poder discriminatório através da opressão e da discriminação.

As identidades classificadas socialmente como identidades nacionais, constituídas a partir de estereótipos específicos para cada uma destas identidades, não se apresentam, segundo Bhabha, de forma simplificada por serem uma falsa representação da realidade, mas porque são uma forma de representação presa e fixa que traz problemas para as representações do sujeito, uma vez que nega as diferenças. Esta fixidez expressa por Bhabha é problemática, “pois o sujeito encontra-se ou se reconhece através de uma imagem que é simultaneamente alienante e daí fonte de confrontação” (BHABHA, 1998, p. 117).

No capítulo oito, as Diretrizes apresentam o Parecer nº 13/2012, que propõe a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* “como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 279). De início, o documento usa o termo sociodiversidade indígena, no qual explica que

as mudanças nas “relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas”, foi proporcionada, pela luta dos movimentos indígenas (2013, p. 282-283). Sobre a intensificação destas relações, é válido retomar os escritos de Delmondez e Pulino (2014). Segundo os autores, na década de 1980, houve a intensificação da afirmação das identidades indígenas e a reivindicação de seus direitos, após a organização e resistência de movimentos sociais indígenas. Com isso, uma das conquistas foi o capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, que assegura aos índios o direito à educação, à utilização nela de suas línguas nativas, à criação de seus próprios processos de ensino, bem como à preservação de suas manifestações culturais (DELMONDEZ; PULINO, 2014, p. 635).

No capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, assim como nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, os discursos evidenciaram com maior relevância as demandas por direitos das populações indígenas no que tange a suas especificidades. Nestas Diretrizes é mencionado que, atualmente, há um aparato legal, responsável pela intensificação e motivação do reconhecimento e valorização do direito à diferença. Para o documento, é um “fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos”. Tais direitos humanos são “entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação” (BRASIL, 2013, p. 285).

Dando continuidade, o documento menciona a diversidade cultural da seguinte forma: “as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de ‘diversos outros’ na escola” (BRASIL, 2013, p. 286). Diante dessa questão, retomo os escritos de Delmondez e Pulino (2014), nos quais afirmam que a educação escolar indígena tem se preocupado somente em como preparar os indígenas para questões interculturais, esquecendo-se, assim, de se perguntar como os não indígenas tem se preparado para conviver com estas práticas interculturais.

No capítulo nove das Diretrizes, o Parecer nº 08/2012 propõe a elaboração das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Logo no início, o documento apresenta a seguinte nota de rodapé: “[...] o sentido do termo diversidade está ligado a todas as possibilidades humanas de ser, viver e expressar-se. Assim, em algumas partes desse documento será feito o uso desse termo visando contemplar a todas essas possibilidades” (BRASIL, 2013, p. 329). Neste capítulo, o termo diversidade surge como forma de contemplar todas as possibilidades de ser, viver e se expressar, sendo frequentemente acionado para abordar discursos da demanda por direitos, em especial os direitos humanos.

Em sequência, o documento relata que ao adotar Diretrizes voltadas para a Educação em Direitos Humanos, estará contribuindo por uma educação para a democracia e a cidadania, pautada no compromisso “com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (BRASIL, 2013, p. 329). Esta passagem se relaciona com os escritos de Gomes (2007), mencionados anteriormente nesta dissertação. De acordo com a autora, nos sistemas de ensino, “a educação, o conhecimento, a escola, o currículo” devem se apresentar “a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária”, no meio cultural, social, político e pedagógico de “uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos” (GOMES, 2007, p. 14). Segundo Gomes, para se atingir este ideal de sociedade democrática, fundamentada na justiça e na igualdade, que garanta os “direitos sociais, culturais, humanos para todos”, se faz necessário “superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes” (2007, p. 14).

Ainda no capítulo nove, o Parecer explica que “os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais” e a “discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais” (BRASIL, 2013, p. 329). Diante disso, quando se fala em busca pela conquista de direitos, sejam eles, direitos à diferença ou outros, muitas vezes colocados

como direitos óbvios, vale retomar os escritos de Lázaro (2013), nos quais se explica “[...] que a conquista de direitos, hoje óbvios e ‘naturais’, custou a vida e o empenho de milhares de pessoas. Não há ‘direitos naturais’ que não tenham sido conquistados por lutas duras e longas” (LÁZARO, 2013, p. 274). Em seguida, o Parecer revela que “do século XIX até a primeira metade do século XX, a eclosão de novos conflitos no âmbito internacional favoreceu a expansão da Cultura de Direitos para vários países tanto europeus quanto latino-americanos, bem como para outros grupos sociais”. Esta expansão “chamada Cultura de Direitos incorporou dimensões econômicas e sociais por meio das quais se passou a combater as desigualdades e as opressões, pondo em evidência as diversidades biopsicossociais e culturais da humanidade” (BRASIL, 2013, p. 330).

Benevides aponta que tem se tornado cada vez mais frequente a expansão das reivindicações pelos direitos dos cidadãos. Segundo ela, estes direitos costumam variar de sociedade para sociedade e “[...] fazem parte de um conjunto de direitos e deveres ligados às ideias de cidadão e cidadania” (BENEVIDES, s/d, p. 5), que estão especificados em leis, a fim de que sejam exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos, como por exemplo, o direito ao voto.

O documento das Diretrizes, ainda em seu capítulo nove, discorre sobre a questão da universalização e democratização da Educação Básica e do Ensino Superior, que propiciaram, entre outras questões, a inserção de “novos contingentes de estudantes”, trazendo à tona, por exemplo, “para os ambientes educacionais, a questão das diversidades de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e, de um modo geral, dos demais direitos”. Tal situação demandou mudanças como “novas formas de organização educacional, de novas metodologias de ensino-aprendizagem, de atuação institucional, buscando superar paradigmas homogeneizantes” (BRASIL, 2013, p. 335). O Parecer nº 8/2012 acrescenta que a educação objetivada em direitos humanos que, portanto, se constrói “com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, ‘rituais pedagógicos’, modelos de gestão” (2013, p. 335).

Sobre os direitos humanos, Benevides afirma que são intrínsecos à dignidade da natureza humana, universais, por serem comuns a todos os seres humanos, “[...] sem distinção alguma de etnia [...], de nacionalidade, de cidadania política, de sexo, de classe social, de nível de instrução, de cor, de religião, de opção sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral [...]” (BENEVIDES, s/d, p. 6), além de históricos, por sofrerem modificações ao longo do tempo. Os direitos humanos nem sempre estão garantidos em leis e devem ser praticados. O documento das Diretrizes sobre direitos humanos menciona que, como acontece fora dos muros da escola, também dentro delas, os conflitos estão presentes. Os conflitos são classificados de “microcosmos sociais onde as diversidades se encontram. Nelas estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, [...] pode suscitar conflitos” (BRASIL, 2013, p. 338).

Diante disso, relembro os escritos de Auad (2003, p. 92), nos quais a autora afirma não ser “[...] nenhuma novidade que a coexistência de indivíduos, membros de grupos sociais variados, no seio de um mesmo espaço social ou institucional, possa causar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades”. Sobre as desigualdades, Sacristán (2001) explica que foram reforçadas quando a escolaridade se tornou obrigatória para todos/as e houve a ampliação do ensino e o aumento de variadas demandas no contexto educacional, acabando por legitimar uma “instituição que oferece oportunidades para todos, ainda que não ofereça a todos a mesma coisa” (SACRISTÁN, 2001, p. 79).

A ampliação e expansão do ensino, de acordo com Gonçalves (2013), desencadearam variadas críticas por parte de muitos autores que defendem que a expansão do acesso e permanência no sistema escolar não será também o suficiente para a garantia da igualdade social. Da maneira como tem sido feita, “[...] a configuração do sistema educativo contribui à configuração de uma ordem social desigual, naturalizando as desigualdades e as racionalizando” (GONÇALVES, 2013, p. 567). Nesse sentido, Sacristán (2001) aponta que o problema está na forma com que o ensino é ministrado diante de uma população significativamente heterogênea no que diz respeito aos aspectos sociais, psicológicos e culturais. A diferença, colocada como algo

negativo e ameaçador ao desenvolvimento da norma, “é um obstáculo que perturba o funcionamento ‘normal’ da escola e a dinâmica do desenvolvimento do currículo e é, também, uma dificuldade sentida por muitos professores” (SACRISTÁN, 2001, p. 79), uma vez que eles/as não sabem o que fazer quando se deparam com as diferenças no cotidiano das salas de aula.

O décimo capítulo das Diretrizes apresenta o Parecer nº 14/2012, que propõe o estabelecimento de *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Aqui, o termo diversidade aparece inicialmente como sinônimo de biodiversidade, um conceito muito frequente na ecologia, que corresponde a todas as espécies de seres que existem na biosfera. Portanto, o termo é utilizado como sinônimo de diferentes, variados, múltiplos e, ao mesmo tempo, como algo que é intrínseco à existência dos seres vivos. Sobre as espécies Vilela-Ribeiro, Benite e Vilela (2013), já mencionadas anteriormente na presente pesquisa, apontam que cada indivíduo possui características únicas, singulares, distinguindo-se um do outro por sua individualidade. A condição de espécie representa apenas que determinado indivíduo pertence à mesma divisão populacional natural.

Mais adiante, o documento afirma que tendo em vista os “valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são *princípios* da Educação Ambiental”, é importante ressaltar o “respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país [...]” (BRASIL, 2013, p. 380). Isso relaciona a diversidade a uma construção que se estabelece a partir de, por exemplo, relações sociais e culturais.

O documento enfatiza em todo o seu texto que a educação – no que diz respeito às instituições escolares, abordagens curriculares, planejamento escolar e profissionais da educação – deve se preocupar com a dimensão ambiental, ecossistemas, natureza, biomas e sustentabilidade, juntamente com as temáticas de “justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, e ao enfrentamento do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social [...]” (BRASIL, 2013, p. 381). Além disso, o tratamento pedagógico “deve ser diversificado,

permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes e promovendo valores de cooperação e respeito e de relações solidárias” (2013, p. 382). O presente capítulo também chama a atenção para o reconhecimento e valorização da identidade cultural que se estabelece através “dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais [...]” (2013, p. 383).

O capítulo onze das Diretrizes, que é o último do documento a ser analisado na presente pesquisa de mestrado, aborda as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Inicialmente, o capítulo apresenta o relatório do Parecer nº 16/2012, que discorre sobre a elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. O Parecer deixa explícita a questão do reconhecimento e valorização da diversidade cultural e diversidade étnica da população quilombola, dizendo que:

[...] a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (BRASIL, 2013, p. 409).

Portanto, retomo os escritos de Gonçalves (2013), visto que, segundo o autor, esses grupos de movimentos de luta “[...] pela terra, movimentos indígenas, quilombolas, movimentos étnico-raciais e de gênero engendram ações e políticas para compensar sua falta ou desvantagem na participação social”. Também lutam “[...] por um reconhecimento que deve estar acompanhado da compreensão dos mecanismos pelos quais as diferenças se convertem em relações de dominação cultural e de desfavorecimento socioeconômico” (GONÇALVES, 2013, p. 569). Sobre a desvantagem na participação social, Gonçalves explica que a Constituição Federal de 1988 foi a grande responsável por impulsionar uma significativa ampliação do número de atores políticos, descentralizando e possibilitando a expansão “[...] de movimentos de caráter identitários, de valorização da diversidade e o

consequente aumento do espaço de negociação de políticas voltadas para seus interesses” (GONÇALVES, 2013, p. 570).

Em uma de suas passagens, ainda no capítulo onze, o documento faz menção ao texto de Shiraishi Neto, dizendo que “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos” (SHIRAISHI NETO 2007 apud BRASIL, 2013, p. 408). A respeito da igualdade, Santos (1999, p. 1) afirma que este é um conceito que, pela primeira vez na história, está sendo considerado como um princípio emancipatório para a vida em sociedade.

Quando se fala em igualdade, assim como descreve Marques (2009), já citada em outro momento nesta dissertação, não se tem a pretensão de que todos e todas devam ter as mesmas escolhas e opiniões, mas os mesmos direitos e condições de acesso. Portanto, nesta abordagem, entende-se a igualdade como as variadas possibilidades de viver, destacando também “[...] o respeito às escolhas individuais de cada cidadão / cidadã, que garantiria a possibilidade de que todos e todas vivessem de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores, por mais diferentes que estes possam parecer” (MARQUES, 2009, p. 67). Scott afirma que “[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

Auad (1998), em sua dissertação de mestrado, enfatiza que é um equívoco pensar que as características que são destinadas para o homem não podem ser partilhadas também pelas mulheres e vice-versa. Da mesma forma, não procede imaginar, a exemplo da máxima do senso comum, que todos os homens ou mulheres de uma mesma sociedade são iguais. A autora afirma que a igualdade inclui e depende do reconhecimento da existência da diferença e esta não pode ser sinônima de desigualdade, pois “a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime”. (BENEVIDES, 1998 apud AUAD 2003, p. 139). Ainda sobre a questão da igualdade, Dubet (2004, p. 545) afirma que a igualdade fundamental é a redução das desigualdades sociais e que nenhuma escola, sozinha, é capaz de construir uma sociedade justa.

Dando continuidade, o Parecer nº 16/2012 das Diretrizes menciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96). Tal legislação define que os sistemas e instituições de ensino, elaborem suas próprias políticas e projetos, além de “organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola, levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira” (BRASIL, 2013, p. 418). Para Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 187), a LDB é “considerado o primeiro documento da educação brasileira que aborda a questão da diversidade, estabelece, [...] o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro [...]”.

O Parecer analisado trata das questões históricas dos povos quilombolas, ressaltando a necessidade de haver “políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação”, uma vez que, se os quilombolas não foram “contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania” (BRASIL, 2013, p. 421).

Gonçalves (2013, p. 572) explica que, no âmbito das instituições educacionais, comumente as políticas de inclusão e acolhimento das diferenças têm sido vistas por muitos trabalhadores docentes com um aumento da carga de trabalho. Muitos dos profissionais da educação estão se sentindo incapacitados de lidar com muitas destas demandas. Portanto, faz-se necessário questionar a formação acadêmica e social desses/as profissionais, bem como as condições de trabalho a que estão submetidos e refletir como têm auxiliado ou não no cotidiano escolar.

Ainda sobre formação, o Parecer nº 16/2012 das Diretrizes faz menção também à formação dos gestores. Vejamos:

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade. Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico-raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre

essa equipe possui conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras. Portanto, formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013, p. 448).

Esta passagem das Diretrizes nos remete aos dizeres de Auad e Lahni (2013), nos quais apontam que, em geral, 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 relembram que, naquilo que se costuma denominar como “a melhor das intenções”, essas classificações são alocadas como elementos de um mesmo conjunto distintos e variados Movimentos Sociais, em uma confusa e pouco consistente intersecção.

Ainda no capítulo onze, o Parecer nº 16/2012 revela que, cotidianamente, no âmbito “do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo” (BRASIL, 2013, p. 441-442). Diante desta premissa, é preciso inserir na educação quilombola, em suas práticas pedagógicas e projetos, além de outros conteúdos, “debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (BRASIL, 2013, p. 428). Vale ressaltar para a presente análise que os termos orientação sexual e diversidade sexual, bem como discussões sobre sexualidade, são mencionados poucas vezes nas Diretrizes em relação a outras temáticas, o que chamou atenção no momento da análise. Estas menções estão em sua quase totalidade no capítulo nove que trata especificamente da Educação em Direitos Humanos.

Koehler (2013) relata que as políticas públicas são fragmentadas, visto que “[...] seus instrumentos sequer possuem uma definição sobre o que é diversidade sexual” e ainda há muitas “[...] resistências internas à incorporação da temática [...]” (KOEHLER, 2013, p. 147-148). A maneira como elementos,

tais quais a orientação sexual, a diversidade sexual e as discussões sobre sexualidade, mencionados anteriormente, “[...] são considerados ou silenciados pode ser determinante tanto para o acirramento das desigualdades quanto para a construção de uma sociedade onde igualdade e diferença são colocadas a serviço da cidadania democrática” AUAD; LAHNI, 2013, p. 153).

Diante disso, cabe mencionar os escritos de Rogério Junqueira (2007), visto que, as instituições de ensino, tendem a “evitar ou relegar as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual e de gênero para a esfera da saúde (‘saúde sexual e reprodutiva’). Em geral, fala-se no negativo: ‘Precisamos evitar DST/Aids e gravidez precoce’”. Junqueira afirma que a “educação sexual” praticada nas escolas é constituída por um “um discurso repressivo, centrado na medicalização, no medo, na ‘naturalização da heterossexualidade’, na ‘heterossexualização compulsória’ na *propaganda* da conjugalidade heterossexual e à revelia do conhecimento científico” (JUNQUEIRA, 2007, s/p). Koehler (2013) explica que “[...] a escola é uma instância de disciplinamento da sexualidade – heterossexual –, configurando-se um território que reproduz mecanismos homofóbicos” (KOEHLER, 2013, p. 135).

O pressuposto seria “manter e proteger a família”. Mas que família é essa? Certamente, a família composta por casais heterossexuais, “padrão comercial de margarina”, em que há a figura do papai, da mamãe e dos filhos. Todas as demais que diferem deste modelo, principalmente, se forem formadas por casais homoafetivos, não são reconhecidas e ainda são classificadas como uma ameaça à sociedade tradicional. Este tipo de discurso “trata-se de um discurso normativo por meio do qual alguns indivíduos são *normalizados* ao passo que outros são marginalizados e estigmatizados que precisa ser criticado e desestabilizado” (JUNQUEIRA, 2007, s/p). Junqueira afirma que as discussões sobre diversidade sexual nas escolas precisam estar situadas “no plano da *ética democrática* e dos *direitos humanos*, a partir da perspectiva da *inclusão social*, do *reconhecimento*, da *emancipação* e da *produção e democratização do conhecimento*”.

Ainda sobre os padrões heterossexuais normativos, Auad e Lahni (2013, p. 154) revelam que “[...] os pares, as oposições binárias – tão constituintes também do que se conhece e se aceita como masculino e como feminino – expressam a maneira como historicamente foi sendo produzida a

heterossexualidade compulsória”, fazendo com que “[...] a heterossexualidade como norma produz a homossexualidade como desvio”. Diante disso, o ideal seria “[...] a existência de um número tal de modelos e padrões tanto quanto fosse a quantidade de tipos de pessoas que podem existir, onde quer que estejam e da maneira como desejarem ser. Trata-se de ter como modelo o não-modelo” (AUAD; LAHNI, 2013, p. 124).

Junqueira (2007) acrescenta da seguinte forma:

Se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos-nos *todos*, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT) e, ao mesmo tempo, problematizar todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola (JUNQUEIRA, 2007, s/p).

Diante da escassa presença de termos como orientação sexual e diversidade sexual, pensados a partir da análise de política pública que visa trabalhar com a diversidade, assim, como já está descrita em seu título, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, é válido refletir como, um dos desafios ainda presente nos dias atuais,

[...] *formular e implementar políticas públicas educacionais voltadas para promover uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em um cenário por vezes resistente à cultura dos direitos humanos, ou resistente a incluir no âmbito dos direitos humanos as temáticas dos direitos sexuais e da diversidade sexual e de gênero. [...] Políticas socioeducacionais que deem a devida ênfase à promoção dos direitos sexuais, ao reconhecimento da diversidade sexual e à igualdade de gênero possuem um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, lançam as bases para uma nova agenda pública e uma nova modalidade de pactuação social e contribuem de maneira marcante para a construção de um novo padrão de cidadania* (JUNQUEIRA, 2007, s/p).

Em muitos momentos, no decorrer dos capítulos do documento estudado, o termo diversidade é utilizado apenas como sinônimo de diferentes, variados, múltiplos. Vale mencionar que os documentos apresentados nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão e analisados nesta pesquisa de mestrado possuem como um objetivo inicial e comum, ainda no momento de sua construção, estabelecer políticas públicas educacionais voltadas para as necessidades dos grupos específicos descritos no decorrer dos capítulos. Portanto, todas elas caminham em busca da demanda por políticas públicas eficazes, objetivando sanar as desigualdades em prol de uma sociedade que se diz e se faz de forma igualitária para todas as diversidades. Sobre isso retomo os dizeres de Lázaro:

Diversidade é um termo político, pois não pretende apontar nenhuma essencialidade que esteja fora dos sentidos construídos pela vida social e política das sociedades. A reivindicação de “ser diverso” ocorre em contextos onde diferenças se tornam desigualdades, suportam opressões e impõem sofrimentos. Não é inexorável que “ser diverso” implique ser subordinado, oprimido, excluído de direitos, não reconhecido. Portanto, ao se reconhecer como diverso e nessa diversidade identificar o suporte de exclusões e desigualdades, os sujeitos diversos entram no campo da política e do questionamento quanto às razões dessa exclusão e desigualdade (LÁZARO, 2013, p. 266).

Avaliamos que a intersecção das categorias sociais não se apresenta nas Diretrizes, nem como enunciado, nem como proposta. O documento apenas se preocupa, em alguns capítulos, em citar diferentes grupos, atribuindo-os categorias sociais, mas não estabelece possíveis intersecções entre os grupos ou as ditas categorias. De todo modo, romper com a invisibilidade de temáticas como a superação de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia, superação da violência racial e de gênero, assim como a liberdade religiosa, entre outras, já é muito importante, ainda que, algumas destas propostas estejam somente concentradas em parte dos capítulos, e não em todos os que compõem o documento.

Tendo como base a definição de *slogan* trazida por Scheffler (1974 apud CARVALHO, 1997, p.12), conhecida entre nós pela obra de Azanha (1992 apud BOTO, 2012, p. 215), se colocado como um *slogan* o termo diversidade pode potencializar e dar visibilidade aos debates, tornando-se assim uma vantagem pedagógica, ou por outro lado, pode causar o esvaziamento no potencial subversivo do uso do termo nos debates. Nestes momentos de

“naturalização da diversidade” e da utilização da expressão apenas como sinônimo de diferentes, variados e múltiplos, é possível considerar que houve a utilização da diversidade como um *slogan* que causou um esvaziamento e superficialidade aos debates de todas as bandeiras de lutas dos movimentos sociais e das pesquisas acadêmicas, políticas e militantes.

Não se pode deixar de evidenciar que há um ganho com as discussões que fazem uso do termo diversidade nas Diretrizes, uma vez que, ainda não havendo a intersecção das categorias sociais, anulando assim algumas especificidades, o termo em questão se apresenta também como um *slogan* de reconhecimento e visibilização das demandas de grupos oprimidos, conhecidos como minorias sociais, que ainda não têm seus direitos sociais e políticos efetivamente conquistados em variadas searas da vida, encontrando na Secadi e nas Diretrizes estudadas um lugar institucional de discussão.

A perspectiva feminista, da qual nos apropriamos para a análise do objeto, é marcada por variadas influências de múltiplas correntes, sendo o feminismo igualitário e o feminismo interseccional as expressões desse Movimento Social mais abordadas ao longo da análise. O uso da perspectiva interseccional foi muito positiva para a análise das Diretrizes na presente pesquisa de mestrado, visto que, permitiu perceber as nuances do uso da diversidade como *slogan*; permitindo notar que naturalizações esvaziam o termo, assim como simples menções das categorias são melhores do que o silêncio e invisibilização. Há, portanto, um caminho que já se iniciou rumo ao uso do termo diversidade de modo mais repleto de significados e mais pleno dos sujeitos da democracia. Vale notar que foi a partir das citadas abordagens feministas que, ao ler as Diretrizes, sentimos a falta ou o excesso de determinados elementos. Nesse sentido, a presente pesquisa resulta em amplo panorama que convida quem a realizou e quem a lê para aprofundar estudos e pesquisas em cada um dos grandes temas mencionados neste capítulo, a partir da análise das Diretrizes estudadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo diversidade, assim como multiculturalismo e interculturalidade, ganhou espaço nos debates no Brasil, principalmente no âmbito da educação, a partir dos anos de 1990. A presente pesquisa de mestrado buscou explicitar os usos e abusos do termo em questão, de modo a conhecer suas influências nas discussões educacionais, em especial nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*.

Atualmente, existem inúmeros sentidos para diversidade, tornando-se, assim, um conceito polissêmico e complexo. Tal conjuntura fez com que, antes de analisar os usos e abusos da diversidade nas Diretrizes, tivéssemos que estabelecer o entendimento do termo, que é foco da análise, através das tentativas de apreensão das significações do mesmo, assim como o uso que vem sendo historicamente atribuído a ele. Esse foi o primeiro movimento em busca de se atingir o objetivo da pesquisa.

A definição de diversidade que assumimos para esta dissertação é a que se encontra, nos dizeres de Nilma Lino Gomes (2007), nos quais ela aponta que “a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças”. Pois, segundo a autora, “ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças, a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação”. E ainda acrescenta que: “ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não

podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais” (GOMES, 2007, p.41).

O segundo movimento em busca do nosso objetivo foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento no banco de dados do *site* da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a fim de conhecer os discursos que lançaram mão do termo diversidade no âmbito educacional, entre os anos de 2012 e 2014. No movimento seguinte, realizamos um estudo sobre políticas públicas educacionais, com especial atenção à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) – Secretaria do MEC (Ministério da Educação) responsável pela elaboração de diferentes políticas públicas, entre elas, as voltadas para as temáticas sobre diversidade, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* do ano de 2013. Por fim, no último movimento da pesquisa realizamos o estudo e análise do termo diversidade nas *Diretrizes* supracitadas, a partir do *corpus* bibliográfico e sob o olhar dos Feminismos Igualitários e Interseccionais que embasaram o debate proposto.

Rogério Junqueira (2007, s/p) afirma ser necessário que os educadores proporcionem uma “educação *na* diversidade”, “*para* a diversidade” e “*pela* diversidade”, tendo em vista que, segundo o autor, “elas dizem respeito ao aprendizado da convivência social, cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social”. Junqueira apresenta ainda a definição de cada uma destas formas de educação que ele julga ser importante. A chamada “educação *na* diversidade’ trabalha na perspectiva de *incluir* o ‘outro’ (visa o seu *pertencimento* a todos os espaços sociais)”. Já a outra forma que ele denomina de “a ‘educação *para* a diversidade’ volta-se para a abertura em relação ao ‘novo’, o *reconhecimento* da legitimidade da ‘diferença’ (e a reflexão acerca de sua produção)”. Por último, “a ‘educação *pela* diversidade’ vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade”, que, segundo Junqueira, expressa que “o convívio entre pessoas diferentes efetivamente incluídas e reconhecidas enquanto tais, representa grandes oportunidades de *aprendizado*: a diversidade, sobretudo neste caso, constitui um importante *recurso pedagógico*. A diversidade ensina”.

Para Junqueira, “se nos propomos a educar *na/para/pela* diversidade, não podemos eleger apenas algumas diversidades. Não podemos aceitar fronteiras tais como: ‘Podemos ir só até esse ponto, pois até aqui as pessoas topam’”. Na educação que se pretende e se realiza *na, para e pela* diversidade, “é preciso responsabilidade pública, compromisso com a ética e o estado democrático de direito, diante dos quais nossas convicções (sejam elas religiosas ou políticas) não podem representar obstáculos para a construção de uma sociedade”, em que todas as pessoas, sem exceções ou hierarquizações, sejam de classe, raça, etnia, orientação sexual, gênero “tenham direito de existir com dignidade e autonomia. Nossos compromissos têm que ser com a emancipação de todos/as, sem distinções ou clivagens opressivas” (JUNQUEIRA, 2007, s/p).

Tendo em vista a definição de diversidade assumida na presente pesquisa e a proposta de educação *na, para e pela* diversidade, faz-se necessário “construir um modelo educacional efetivamente inclusivo, precisamos repensar os valores hegemônicos (e as relações de poder) que nortearam, até aqui, a edificação de uma escola para poucos”. Da mesma forma, devemos questionar, cotidianamente, “os critérios de que nos valem para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e de aprender”. Fazer com que as instituições de ensino deixem “de ser um espaço de opressão sexista, homofóbica (heterossexista e heteronormativa) e racista para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas” (JUNQUEIRA, 2007, s/p).

Diante do levantamento bibliográfico e da elaboração de categorias que refletem as demandas dos grupos e movimentos sociais, é válido ressaltar que, estes discursos sobre determinadas demandas, também se fizeram presentes nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*. É relevante mencionar que, no documento, as discussões caminharam em prol de se conquistar políticas, direitos, igualdade, bem como o reconhecimento e valorização das identidades e diferenças, a fim de sanar as desigualdades proporcionadas pelas sociedades às minorias sociais. Além disso, tentamos responder alguns questionamentos como: quais são as ideias

que o slogan diversidade unifica? Quais movimentos sociais representa? Quais adesões o *slogan* diversidade acaba por atrair e, enfim, em que militantes e intelectuais suscita confiança tanto para seguir na luta quanto para buscar construir conhecimento?

Cabe dizer, após a realização da presente pesquisa, em especial a partir do estudo e análise das Diretrizes, que o *slogan* diversidade unifica temáticas que buscam a inclusão social, o reconhecimento e a valorização das diferenças e identidades como algo enriquecedor, a igualdade social e de direitos, assim como a elaboração e efetivação de políticas públicas. O *slogan* diversidade revelou-se um conceito que proporcionou visibilidade a um conjunto de significados de agendas de diferentes movimentos sociais, como mulheres, indígenas, jovens em situação de itinerância, jovens da educação de jovens e adultos, pessoas albergadas e em situação de rua, populações do campo, quilombolas, negros, homossexuais, pessoas com deficiências, entre outros. No documento analisado, estes movimentos conquistaram um lugar institucional. Por outro lado o termo diversidade também se revelou, em alguns momentos, como expressão de uma mera utilização esvaziada de *slogan*, ao ser empregado como mero sinônimo de diferentes, variados, múltiplos, ou de forma naturalizada, intrínseco à condição de ser humano, e não como uma construção social, cultural e histórica, o que confere legitimidade aos discursos, mas não consegue efetivamente transformar corações e mentes.

Será que outros leitores/as – que não tenham o olhar dos feminismos igualitários e interseccionais – terão as preocupações que tive na presente pesquisa, ao trilhar esses documentos? A simples menção das categorias pode propor aos leitores das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão* o olhar e práticas interseccionais? Será o suficiente? Deixo então, um último questionamento, para (quem sabe) ser respondido em futuras pesquisas, tendo em vista que os limites de tempo da pesquisa de mestrado nos obrigam a fazer escolhas: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão*, elaboradas em 2013 no âmbito da Secadi, que são diretrizes destinadas a trabalhar com a diversidade, ao chegar às escolas, influenciam as práticas e servem de subsídio para elaborar materiais didáticos? Boas perguntas são ótimas conclusões para uma nova análise ainda mais detida e aprofundada. Diante

disto, encerro aqui a presente dissertação de mestrado, mas não o caminhar em busca de responder algumas questões e construir outras.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero.** Revista USP, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.

_____. **Feminismo: que história é essa?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.** São Paulo: FEUSP, FAPESP, Tese de Doutorado, 2003.

_____. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Cidadania democrática e homossexualidades: comunicação no combate à violência contra as mulheres lésbicas. **Emblemas**, Revista do Departamento de História e Ciências Sociais-UFG/ CAC, Catalão- GO, vol. 10, n.02, jul./dez. 2013, p. 147-166.

AUAD, Daniela; LAHNI, Cláudia Regina. Diversidade, direito à comunicação e alquimia das categorias sociais: da anorexia do slogan ao apetite da democracia. **Revista Epitac Online**, Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura, São Cristóvão - SE, vol. 15, n.3, 2013, p. 117-130.

BENEVIDES, Maria Victória. **Direitos humanos e cidadania.** Disponível em www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, vol.19, n.56, jan./mar. 2014.

BOTO, Carlota. Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha. **Revista USP**, São Paulo, n. 93, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: _____ **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 105-128.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos PAGU**, n.26, Unicamp, SP, 2006.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso 06 de jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso 06 de jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão**. Brasília, DF: MEC/CNE/SECADI, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol.11, n.2, jul./dez. 2011, p. 240-255.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.19-54.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.139-170.

CANDAU, Vera Maria. LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dialogo_entre_diferenca_educacao.pdf Acesso: 02/11/15.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **De Psicologismos, Pedagogismos e Educação**. In: Conferência proferida na 21a. reunião anual da Associação Nacional dos Profissionais da Educação - ANPED, Caxambú, setembro de 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. et AL (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso dia 15/10/14.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.26, n.3, 2014, p.632-641.

DESCARRIES, Francine. Teorias Feministas: liberação e solidariedade no plural. In: **Feminismos: Teorias e Perspectivas**. Tradução de Tania Navarro Swain (Universidade de Brasília). **Textos de História**, v.8, n.1/2, 2000, p. 9-45.

DICIO DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>> Acesso 15 de dez. de 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 123, set./dez., 2004.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional**. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/266009521>> Acesso 15 de out. de 2015.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?** Lua Nova, São Paulo, 2007, p.101-138.

GIL, Antônio Carlos. Utilização de documentos. In:_____ **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 147-155.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Educação Temática Digital**. Campinas, vol.4, n.1, dez., 2002, p.53-77.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente. **Educação**. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil, vol. 38, n. 3, set./dez. 2013, p. 565-575.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social** - revista de sociologia da USP, São Paulo, vol. 26, n.1, junho, 2014, p.61-73.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual**: O reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos. Disponível em: <https://conteudo.una.br/images_anima/pdf/O_Rec_diversidade_sxl_melhor_edu_todos_Nuh_UFMG_RJunq.pdf> Acesso 15 de jan. de 2016.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade Cultural e políticas públicas educacionais. **Revista Educação** – UFSM, Santa Maria- RS, vol. 34, n.1, jan./abr. 2009, p. 179-194.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Homofobia, cultura e violências: a desinformação Social. **Interacções**, n. 26, 2013, p. 129-151 (Número Especial).

KONZEN, Paulo Roberto. O Conceito de Diversidade (Verschiedenheit) na Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel. **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, Ano 9, nº 17, dez. 2012, p. 39-60. Disponível em: <http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf> Acesso 15 de jun. de 2014.

LÁZARO, André Luiz Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola** - Brasília: vol.7, n.13, jul./dez., 2013, p.265-276.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, jan./abr. 2009, p. 303-318.

MARQUES, Luciana Rosa. Protagonismo escolar em diversidade, diferenças e direitos. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (Orgs.). **Gênero, Diversidade e educação**: Interpretações e Reflexões para formação Docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p.65-74.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 44, abr./jun. 2012, p. 217-233.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso 20 de julho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>> Acesso 10 de junho de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na Educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo- SP, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009, p. 461-487.

NICODEMOS, Barbara Jandaia de Brito; CURADO, Jacy Corrêa. O Movimento Popular de Mulheres na construção de políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher. In: CURADO, Jacy; AUAD, Daniela. (Orgs.). **Gênero e políticas públicas:** a construção de uma experiência de formação, Campo Grande: UCDB, 2008, p. 192-202.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual.** Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba-PR: SEED/2010.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 29-47.

PINTO, Céli Regina Jardim. Quem tem direito ao “uso do véu”? (uma contribuição para pensar a questão brasileira). **Cadernos Pagu**, v.26, Campinas, 2006, p.377-403.

PRÁ, Jussara Reis; EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. **Revista Estudos Feministas**, v.20, n.01, Florianópolis, jan./abr. 2012, p. 33-51.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, p. 15-30.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009, 15 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum. In: _____ **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 71-97.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13-37.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES n.º 135. Coimbra, Portugal, Janeiro de 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira- (Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos); v. 3, 2003, p.25-68.

SANTOS, Kátia Costa dos. **Construção Multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. São Paulo: FFLCH, USP, Tese de Doutorado, 2002.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; 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, vol. 16, n. 58, jan./mar. 2008, p. 95-112.

SCOTT, Joan Wallach. Enigma da Igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2005, p.11-30.

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p.247-446.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, nº 1, Universidade Federal do Piauí, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 9.ed, 2009, p. 73-102.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro; VILELA, Edda Borges. Sala de aula e diversidade. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, Brasil, vol. 26, n. 45, janeiro-abril, 2013, pp. 145-159.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 9.ed, 2009, p. 07-72.

ANEXO A – TABELA DE RESUMOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

| | AUTOR | TÍTULO | TEMÁTICA CENTRAL | ANO | TIPO |
|-----|---|--|---|------------|-----------------------|
| 1. | Antônio Carlos do Nascimento Osório; Tatiana Calheiros Lapas Leão | Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. | educação especial/ inclusão | 2013 | artigo |
| 2. | Nilma Lino Gomes | Desigualdades e diversidade na educação | desigualdades/ diversidades | 2012 | Apresentação de livro |
| 3. | Cristiane Almeida | Educação musical e diversidade: aproximações | música/ categorias sociais | 2012 | artigo |
| 4. | Polianne Delmondez; Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino | Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena | identidade/ indígena | 2014 | artigo |
| 5. | Sandra Maria Nascimento de Mattos | Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares | classe/ inclusão | 2012 | artigo |
| 6. | Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus | As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa | raça/etnia / políticas educacionais | 2013 | artigo |
| 7. | Tatiane Cosentino Rodrigues; Anete Abramowicz | O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação | diferenças/ políticas educacionais | 2013 | artigo |
| 8. | Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves | A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente | diferenças/ desigualdades | 2013 | artigo |
| 9. | Aida Maria Monteiro Silva; Celma Tavares | Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites | educação em direitos humanos/ políticas educacionais | 2013 | artigo |
| 10. | Szilvia Simai; Rosana Baeninger | Mobilidade humana e a diversidade sócio-cultural | migração | 2012 | resenha |
| 11. | Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite; | Sala de aula e diversidade | diferenças/ inclusão | 2013 | artigo |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|------|--------|
| | Edda Borges Vilela | | | | |
| 12. | Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh; Abdala Mohamed Saleh; Aparecida de Jesus Ferreira | Educação para o consumo e para a diversidade: representações de gênero em anúncios publicitários | gênero | 2012 | artigo |
| 13. | Dionéia Paula Bodevan de Sousa; Vera Lúcia Alves Brito | Diversidade: globalização e desafios. | educação especial/ inclusão | 2012 | artigo |
| 14. | Marcos Lübeck; Thiago Donda Rodrigues | Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva | matemática/ inclusão | 2013 | artigo |
| 15. | Paulus Gerdes | Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural | matemática/ cultura | 2014 | artigo |
| 16. | Henrique Caetano Nardi; Roger Raupp Rios; Paula Sandrine Machado | Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos | sexualidade/ políticas públicas | 2012 | artigo |
| 17. | Erenice Natália Soares de Carvalho | Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro | educação especial/ inclusão | 2013 | artigo |
| 18. | Antônio Carlos Do Nascimento Osório; Alda Maria Do Nascimento Osório | O Direito a educação: os desafios da diversidade social | direitos/ inclusão | 2012 | artigo |
| 19. | César Coll | Atenção à diversidade e qualidade do ensino | diferenças/ qualidade | 2012 | artigo |
| 20. | Calixto Júnior de Souza; Morgana de Fátima Agostini Martins | Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física | educação física/ inclusão | 2013 | artigo |
| 21. | Roberta Puccetti | Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial | arte/ educação especial | 2012 | artigo |
| 22. | Fabio Aléssio Alfredo Covatti; Julianne Fischer | Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar | avaliação escolar/ inclusão | 2012 | artigo |
| 23. | Sergio Frank Carvalho; Sheila Aparecida Santos Silva; Vilma Leni Nista-Piccolo; Wagner Wey Moreira; Hugo Cesar Bueno Nunes | Transmissão de ideias sobre o corpo humano pelo professor de educação física escolar e reações percebidas nos alunos | diferenças/ educação física | 2012 | artigo |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|------|-------------|
| 24. | Amurabi Oliveira | Diferença e educação a partir de um olhar queer | diferenças/ queer | 2013 | resenha |
| 25. | Tiago Duque | Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência | travestis/ teoria queer | 2012 | artigo |
| 26. | Anahi Guedes De Mello; Adriano Henrique Nuernberg | Gênero e deficiência: interseções e perspectivas | gênero e deficiência/ políticas públicas | 2012 | artigo |
| 27. | Juliana Célia Oliveira; Altemir Gonçalves Barbosa José | Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento | bullying/ superdotação | 2012 | artigo |
| 28. | Margaret Simone Zulian; Soraia Napoleão Freitas | Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo | educação inclusiva/ formação de professores | 2012 | artigo |
| 29. | Gabriel Ferraz | Heitor Villa-Lobos e Getulio Vargas: doutrinando crianças por meio da educação musical | música/ disciplinarização de crianças | 2013 | artigo |
| 30. | Iolanda Barros De Silva Oliveira; Laura Moutinho Da Silva | "Diversidade" na educação básica: um olhar antropológico sobre a construção de determinadas premissas legais e institucionais | raça/etnia / educação | 2012 | dissertação |
| 31. | Solange Santana dos Santos Fagliari; Rosangela Gavioli Prieto | A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal | educação especial/ inclusão | 2012 | dissertação |
| 32. | Cláudia Vianna | Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica | gênero e sexualidade/ políticas públicas | 2012 | artigo |
| 33. | Adalberto Dias de Carvalho | Aporética da problemática da diversidade e da identidade | diversidade/ identidade | 2014 | conferência |
| 34. | Georges Bertin | Transformações sociais e mutações dos sistemas educativos e culturais: Abordagem comparativa oriente/ocidente | pluralidade/ sistemas educacionais | 2012 | artigo |
| 35. | Silvia Brana Lopez; Martha Cristina Nunes Moreira | Políticas Nacionais de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes e Jovens e a Saúde do Homem: interlocuções políticas e masculinidade. | gênero e masculinidades/ políticas públicas | 2013 | artigo |
| 36. | Mariana Martin; Sílvia Márcia | Programa Educação Inclusiva: direito | educação especial/ | 2012 | dissertação |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|------|-------------|
| | Ferreira Meletti | à diversidade: uma análise no município-pólo de Maringá, PR | política pública educacional | | |
| 37. | Marília Menezes Nascimento Souza Carvalho | "Minha história conto eu": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil | cultura corporal/ crianças | 2012 | dissertação |
| 38. | Jussara Reis Prá; Léa Epping | Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres | direitos humanos/ mulheres | 2012 | artigo |
| 39. | Maria Auxiliadora Dessen; Maira Ribeiro De Oliveira | Envolvimento paterno durante o nascimento dos filhos: pai "real" e "ideal" na perspectiva materna | relações de gênero | 2013 | artigo |
| 40. | Ana Claudia Delfini Capistrano de Oliveira | Mulheres, homens, olhares e cenas na mira do gênero | gênero/ filmes | 2012 | resenha |
| 41. | Andrade Salgueiro, Maria Aparecida | Palavra poética, cor e história | literatura/ raça/etnia | 2012 | resenha |
| 42. | Nuno Januário; Carlos Colaço; António Rosado; Vitor Ferreira; Rosimeiri Gil | Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: influência do gênero, idade e nível de escolaridade | alunos/ esportes | 2012 | artigo |
| 43. | Laila Priscila Graf; Maria Coutinho Chalfin | Entre aves, carnes e embalagens: divisão sexual e sentidos do trabalho em abatedouro avícola | mulheres/ divisão sexual do trabalho | 2012 | artigo |
| 44. | Luiz Síveres; Ana Luisa Teixeira de Menezes | O processo educacional na mística das tendas e caminhos | diferenças/ educação | 2012 | artigo |
| 45. | Cleber Dias | Pingue-pongue na Mongólia: esporte, imperialismo e resistência cultural no leste asiático | cultura/ esportes | 2012 | artigo |
| 46. | Ricardo Schers de Goes | A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos | educação especial/ inclusão | 2012 | dissertação |
| 47. | Carlos Weiner Mariano de Souza | Fotografias da imaginação: experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte | arte/ pluralidade | 2012 | dissertação |

| | | | | | |
|-----|---|---|---|------|--------|
| 48. | Cristhian Teofilo da Silva | Indigenismo como ideologia e pratica de dominação: apontamentos teóricos para uma etnografia do indigenismo Latino-Americano em perspectiva comparada | diferenças/ indígena | 2012 | artigo |
| 49. | Cicilia M. Krohling Peruzzo | Fundamentos teóricos das relações públicas e da comunicação organizacional no terceiro setor: perspectiva alternativa. | movimentos sociais/ comunicação comunitária | 2013 | artigo |
| 50. | Stella Maris Nicolau; Lilia Blima Schraiber; José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres | Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde | gênero e deficiência/ saúde da mulher | 2013 | artigo |
| 51. | Juliana Donato Nóbrega; Andréa Batista de Andrade; Ricardo José Soares Pontes; Maria Lúcia Magalhães Bosi; Márcia Maria Tavares Machado | Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. | identidade/ surdez | 2012 | artigo |
| 52. | Miguel Ataíde Pinto da Costa; Marcos Aguiar de Souza; Valéria Marques de Oliveira | <u>Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores</u> | obesidade infantil/ discriminação | 2012 | artigo |
| 53. | Sandra Mari Kaneko Marques | Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira | relações de poder e política/ língua estrangeira | 2012 | artigo |
| 54. | Florentina da Silva Souza; Letícia Maria da Souza Pereira | Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços | raça/etnia / educação | 2013 | artigo |
| 55. | Fernando Seffner | Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar | gênero e sexualidade/ desigualdades | 2013 | artigo |
| 56. | Isabel Catarina Martins; Maria Letícia Henriques Leitão | O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e estratégias | educação especial/ inclusão | 2012 | artigo |
| 57. | Geraldo Leão; Symaira Poliana Nonato | Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte | jovens/ desigualdades sociais | 2012 | artigo |
| 58. | Maria Inês Caetano Ferreira | Educadores e a implementação de diretrizes | professor e alunos/ | 2013 | artigo |

| | | | | | |
|-----|--|--|---|------|---------|
| | | contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano | valorização das diferenças | | |
| 59. | Renata Hernandes Benisterro; Klaus Schlünzen Júnior | A Formação Continuada de Educadores e as TIC na Profissionalização de Pessoas com Deficiência Visual | formação continuada/ inclusão | 2012 | artigo |
| 60. | Rita de Cássia Silveira Cambuzzi; Maria da Piedade Resende da Costa; Fátima Elisabeth Denari | Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas | deficiência física/ acessibilidade | 2013 | artigo |
| 61. | Natália Fernandes Soares; Manuel Jacinto Sarmento; Catarina Tomás | Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças | criança/participação | 2012 | artigo |
| 62. | Elvio M. Boato; Tânia M. V. Sampaio; Junior V. P. da Silva | Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física | educação física/ inclusão | 2012 | artigo |
| 63. | Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; Claus Dieter Stobäus | Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação | superdotação/ inclusão | 2012 | artigo |
| 64. | Antilia Januária Martins; Maria Helena Cabral de Almeida Cardoso; Juan Clinton Llerena Junior; Martha Cristina Nunes Moreira | A concepção de família e religiosidade presente nos discursos produzidos por profissionais médicos acerca de crianças com doenças genéticas. | crianças com doenças genéticas/ tradições culturais | 2012 | artigo |
| 65. | Loreley Gomes Garcia | Sexo e anarquia: uma combinação explosiva. | anarquismo sexual/ queer | 2012 | resenha |
| 66. | Rosângela Minardi Mitre Cotta; Glauce Dias da Costa; Érica Toledo Mendonça | Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências | portfólios/ indivíduos críticos-reflexivos | 2013 | artigo |
| 67. | Lucila Maria Costi Santarosa; Débora Conforto; Lourenço de Oliveira Basso | Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da web 2.0 | pessoas com deficiências/ inclusão sociodigital | 2012 | artigo |
| 68. | Moisés de Melo Santana; Itacir Marques da Luz; Auxiliadora Maria Martins da Silva | Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003 | raça/etnia / educação | 2013 | artigo |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|------|-------------|
| 69. | Wilson Queiroz | De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007 | raça/etnia /formação de professores | 2012 | dissertação |
| 70. | Edna Martins; Érica Aparecida Garrutti de Lourenço | Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores | raça/etnia e deficiência / formação de professores | 2013 | artigo |
| 71. | Eduardo Mourão Vasconcelos | Empoderamento de usuários e familiares em saúde mental e em pesquisa avaliativa/interventiva: uma breve comparação entre a tradição Anglo-Saxônica e a experiência brasileira. | autonomia e empoderamento / políticas sociais | 2013 | artigo |
| 72. | Jose Inácio Jardim Motta; Victória Maria Brant Ribeiro | Quem educa queer: a perspectiva de uma analítica queer aos processos de educação em saúde | gênero e sexualidade / teoria queer | 2013 | artigo |
| 73. | Ana Cláudia Bortolozzi Maia; Nadia Mara Eidt; Bruna Mares Terra; Gabriela Lins Maia | Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural | educação sexual/ adolescentes | 2012 | artigo |
| 74. | Aline de Moura Mattos | "Que baguio é esse?": a negociação das identidades nas aulas de ciências | identidade cultural/ ciências | 2012 | dissertação |
| 75. | Carolina Chagas Kondratiuk | Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente | corpo e identidade / formação docente | 2012 | dissertação |
| 76. | Nubia Garcia Vianna; Maria de Lourdes Tavares Cavalcanti; Moab Duarte Acioli | Princípios de universalidade, integralidade e equidade em um serviço de atenção a saúde auditiva. | universalidade, integralidade e equidade/ deficiência auditiva | 2014 | artigo |
| 77. | Cynthia Coimbra de Azevedo; Cacilda Silveira Pinto; Leonor Bezerra Guerra | O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular? | síndrome de down / inclusão | 2012 | artigo |
| 78. | Márcia Regina Vital | Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença | preconceito e diferenças / crianças | 2012 | tese |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|------|-------------|
| 79. | Gilmara Lupion Moreno | A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina | crianças de 4 a 6 anos/ relação escola-família | 2012 | tese |
| 80. | Sônia Maria Ferreira Koehler | Homofobia, cultura e violências: a desinformação social | violências de gênero e sexual/ políticas educacionais | 2014 | artigo |
| 81. | Maria João Barroso Hortas; Célia Martins; Alfredo Dias | Escola, comunidade e território: dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa | imigrantes/ educação | 2014 | artigo |
| 82. | Fabiane Aguiar Silva; Iolete Ribeiro da Silva | Sentidos de saúde e modos de cuidar de si elaborados por homens usuários de Unidade Básica de Saúde- UBS | gênero e masculinidades/ saúde | 2014 | artigo |
| 83. | Marcelo Gruman | Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil | ensino de artes/ cultura | 2012 | artigo |
| 84. | Sonia Couto Souza Feitosa | Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular | educação de jovens e adultos/ currículo | 2012 | tese |
| 85. | Maria Isabel Tomé Queirós | A cidadania enquanto código extralinguístico: o caso Comenius | diferenças/ cultura | 2013 | dissertação |
| 86. | Saul Eliahú Mizrahi; Alberto G. Canen | Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino | culturas/ educação básica | 2012 | artigo |
| 87. | Valeria Campinas Braunstein | Escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento: possibilidades de atuação no campo da psicologia | alunos com transtornos globais/ educação | 2012 | dissertação |
| 88. | Luís de Miranda Correia; Andréa Tonini | Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais | educação especial/ avaliação | 2012 | artigo |
| 89. | Leandra Boer Possa; Maria Inês Naujorks | Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente | inclusão/ docência | 2013 | artigo |
| 90. | Carolina Hessel Silveira | O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo | educação de surdos/ libras | 2013 | artigo |
| 91. | Lydia Cruz Marques; Maria Amelia Almeida | Aplicação de recursos de acessibilidade em informática para alunos com baixa visão | alunos com baixa visão/ informática | 2013 | artigo |

| | | | | | |
|------|---|---|---|------|--------|
| 92. | Fernando Altair Pocahy | Entre vapores & vídeos pornôs: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino | gênero e sexualidade/ homens idosos | 2012 | artigo |
| 93. | Ana Vilma Tijiboy; Luisa Hogetop | <u>Ressignificando a concepção de "deficiência" através de ambientes de aprendizagem computacionais telemáticos</u> | educação especial/ inclusão | 2012 | artigo |
| 94. | Avany Aparecida Garcia | As variações linguísticas em sala de aula: especificidades da Amazônia | variações linguísticas/ educação | 2012 | artigo |
| 95. | Walter Luiz Moura; Flávio De Jesus Camilo; Fernanda Maia Tolentino; Jaime Tolentino Miranda Neto; Manoel Gomes Tubino | Importância da prática esportiva como meio de inclusão social para pessoas com deficiência mental na cidade de Montes Claros-MG | deficiência mental/ inclusão | 2012 | artigo |
| 96. | Claudia de Magalhães Bezerra; Maria Cecília de Souza Minayo; Patrícia Constantino | Estresse ocupacional em mulheres policiais | mulheres policiais/ gênero e trabalho | 2013 | artigo |
| 97. | Kate Mamhy Oliveira Kumada | No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?: representações sobre línguas de sinais caseiras | língua de sinais/ representações sociais | 2012 | tese |
| 98. | Dagmar Estermann Meyer, Carin Klein, Letícia Prezzi Fernandes | Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo | noções de família/ políticas públicas | 2012 | artigo |
| 99. | Maria Cecília de Souza Minayo; Stela Nazareth Meneghel; Fátima Gonçalves Cavalcante | Suicídio de homens idosos no Brasil | gênero e masculinidades/ suicídio | 2012 | artigo |
| 100. | Maria Cristina Aranha Bruschini; Arlene Martinez Ricoldi | Revendendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico | gênero e masculinidade/ trabalho doméstico | 2012 | artigo |
| 101. | Heloisa Helena Barboza | Proteção da autonomia reprodutiva dos | transexuais/ | 2012 | artigo |

| | | | | | |
|-------------|--|--|---|------|--------|
| | | transexuais | planejamento familiar | | |
| 102. | Iracema Neno Cecilio Tada; Vanessa Aparecida Alves de Lima; Tânia Gonçalves Melo; Dagmara Yuki Vieira Tomotani Correio | Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho--RO | inclusão de deficientes/ educação | 2012 | artigo |
| 103. | Raquel Pires; Joana Pereira; Anabela Araújo Pedrosa; Teresa Bombas; Duarte Vilar; Lisa Vicente; Maria Cristina Canavarro | Trajetórias reprodutivas na origem da gravidez na adolescência: Um estudo representativo da realidade nacional e regional portuguesa | gravidez na adolescência /diferenç as sociais | 2013 | artigo |

ANEXO B - RESUMOS UTILIZADOS

1. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão

Antônio Carlos Do Nascimento Osório; Tatiana Calheiros Lapas Leão

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(47), p.685. Este artigo trata de questões referentes à produção dos discursos sobre a inclusão, tendo como ponto de apoio aqueles direcionados aos alunos da educação especial no processo de escolarização nas escolas ditas comuns. O aporte teórico e metodológico tem como base os referenciais de Michel Foucault e suas possibilidades epistemológicas de compreensões, enquanto uma problematização cercada por um imaginário social sobre as possibilidades de uma inclusão. Para Foucault (1975), a valorização da diversidade se imbrica na formação do conceito de anormalidade, com os princípios de verdade e justiça, no grotesco exercício da mecânica do poder, saber em vista a um sujeito dito diferente. Estabeleceu-se como objetivo, nesta discussão, uma reflexão de alguns arquivos que antecederam as orientações dos subsídios do documento elaborado como Política Nacional de Educação Especial. Nessa reflexão, sob a perspectiva da inclusão, são demonstrados suas possibilidades e seus limites de transgressão, deixando evidente que isto não se limita aos aspectos relacionados às práticas pedagógicas e, sim, às práticas sociais demarcadas por um arsenal de preconceitos. Os resultados revelaram que, no momento atual, os discursos produzidos sobre a inclusão escolar, contidos nesses arquivos, trazem o exame como estratégia de aglutinação, permitindo um melhor controle das diferenças e que as instituições escolares, embora não venham dando conta nem daqueles alunos ditos normais, são responsáveis por essa correção social. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios à estrutura escolar, fruto de distorções acumuladas pelo desvio de seus propósitos, como sendo campo de conflitos e espaço para reforço das diferenças sociais.

2. Desigualdades e diversidade na educação

Nilma Lino Gomes

Educação & Sociedade, 2012, Vol.33(120), p.687

3. Educação musical e diversidade: aproximações

Cristiane Almeida

Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2012, Vol.37(1), p.73

Este artigo apresenta um panorama da literatura produzida sobre diversidade e educação musical e sua relação com a legislação educacional brasileira referente à Educação Básica, objetivo geral deste trabalho. Para isso, realizei uma pesquisa bibliográfica que incluiu os documentos educacionais oficiais e a produção teórica de educadores musicais, nacionais e internacionais. Dentre os resultados encontrados, aponto os diferentes conceitos que fazem parte da construção teórica do conceito de diversidade na educação musical, tais como educação musical multicultural, competência intercultural, entre outros. Além disso, apresento outras categorias que foram incluídas mais recentemente, como gênero, raça, orientação sexual, e que se assemelham àquelas explicitadas nos documentos referentes à Educação Básica. A concepção de educação musical multicultural, que priorizava o repertório, foi ampliada, incluindo, assim, outras categorias, tornando-a mais inclusiva. Essa mudança não deve

ser só retórica ou com o fim de atender à legislação, mas refletir a postura política dos educadores musicais.

Palavras-chave: diversidade, educação musical, legislação educacional brasileira.

4. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena

Delmondez, Polianne; Cavasin Zabotto Pulino, Lucia Helena

Psicologia & Sociedade, 2014, Vol.26(3)

Nesta pesquisa procura-se analisar a educação escolar indígena a partir de um compromisso teórico problematizador das concepções de identidade e diferença. A pesquisa foi realizada a partir da epistemologia qualitativa. A interpretação do documento Plano Nacional de Educação (2000/2010) e da entrevista semi-estruturada realizada com a vice-coordenadora da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI visa compreender como são consideradas as concepções de identidade e diferença nesses dois contextos. A análise das informações empíricas evidenciou que tanto o Programa como a vice-coordenadora explicitam um compromisso ético-político, ao valorizarem a identidade e diversidade cultural dos povos indígenas. Assim, as ações do Programa comprometem-se com a produção e oferta de uma educação intercultural e específica às particularidades de cada comunidade indígena.

5. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares

Sandra Maria Nascimento De Mattos

Educar em Revista, 2012(44), p.217

A inclusão em educação não se restringe à visão multifacetada da deficiência. Ela se constitui na dialética exclusão/inclusão, fazendo-se parte constitutiva da exclusão. Sabe-se que a antinomia exclusão/inclusão significa o direito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a eliminação das barreiras à aprendizagem e a participação de todos no sistema educativo. Entende-se que isso só ocorrerá quando direcionar-se o pensamento para o desenvolvimento de culturas, para a construção de políticas e para a orquestração de práticas inclusivas. Essas três dimensões são necessárias ao (des)envolvimento inclusivo dentro de qualquer escola que pretenda tornar-se inclusiva. O objetivo desse trabalho é mostrar a necessidade de discutir acerca da relação exclusão/inclusão, das diferenças vistas como a especificidade do ser humano e da afetividade, aspecto imprescindível para a aprendizagem. A gestão da afetividade positiva predispõe a ação e a reação em diferentes situações, fazendo com que o aluno "sinta" a aprendizagem, despertando o interesse em aprender e, assim, eliminando o fracasso escolar nas crianças de classes populares. Conseqüentemente, a tríade afetividade - aprendizagem - inclusão é vital para o processo educativo. Esse trabalho foi concretizado em 2009, em estudos realizados no grupo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE/UFRJ, e tem relação com o período das obras teóricas consultadas e o tema desenvolvido.

6. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa

Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson De Jesus

Educar em Revista, 2013(47), p.19

Este artigo discute os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003". Esta investigação, apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresenta os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. De maneira irregular e muito complexa, o processo de implementação dessa legislação - uma alteração da LDB - torna-se imprescindível para compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

7. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação

Cosentino Rodrigues, Tatiane; Abramowicz, Anete

Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, Vol.39(1), pp.15-30

O artigo proposto tem por objetivo analisar a maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área. Procuramos identificar as condições teóricas, as práticas e as políticas que possibilitaram a ascensão do conceito de diversidade. Acionado como slogan do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobretudo no que diz respeito à educação, o tema da diversidade passou por diferentes processos de apropriação nas políticas públicas. Para avaliar tais políticas, utilizamos como fontes primárias de pesquisa documentos oficiais como: o Balanço de Governo 2003-2010; o Plano Plurianual 2004-2007; as leis orçamentárias do período 2003-2006; e os relatórios de gestão do governo federal. Mostramos também, de maneira sintética, como vem sendo realizado, na educação, o debate sobre a diferença e a diversidade, com o objetivo de compreender as distinções entre as propostas pedagógicas denominadas multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. Para tanto, realizamos um levantamento de artigos publicados em periódicos entre os anos 1990 e 2007. O levantamento indicou que essas ações estavam concentradas nos Ministérios da Cultura, da Saúde e, principalmente, da Educação, o que reafirma a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira neste início de século. Em suma, fizemos um esforço de análise das várias vertentes teóricas e práticas que debatem e disputam os conceitos de diversidade e diferença na área da educação.

8. A diversidade na escola e as novas demandas para o trabalho docente

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2013, Vol.38(3), p.565

O artigo parte de um levantamento das políticas voltadas para a atenção à diversidade na educação, sua origem e o contexto de sua emergência. É analisado seu objetivo manifesto de contribuir para a promoção da justiça social e da justiça escolar. Em seguida busca-se analisar o papel desempenhado pelos professores em função destes novos objetivos que se apresentam para a escola. Considera-se que, da forma como encontram-

se difundidos hoje os objetivos de atendimento à diversidade no contexto de uma escola meritocrática, os conflitos advindos deste paradoxo frequentemente recaem sobre os professores. Cabe a eles compatibilizar o peso dos diplomas como principal estratégia de distribuição de lugares na hierarquia social. Partindo-se de alguns dados da segunda fase da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil” busca-se identificar os efeitos dessas políticas nas leituras que os próprios professores fazem desta contradição em seu trabalho. Finalmente, o artigo busca propor uma atuação instituinte dos professores que poderia criar um espaço para que a diferença entre os alunos não implique em crescente desigualdade entre eles, sempre tendo em vistas também a criação de um ambiente de trabalho mais saudável para os professores. Palavras-Chave: trabalho docente; diversidade, saúde e trabalho

9. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites

Silva, Aida Maria Monteiro; Tavares, Celma

Educação, 2013, Vol.36(1), p.50

A educação em direitos humanos (EDH) vem avançando nas últimas décadas, em vários países, seguindo as diretrizes internacionais para a área. No Brasil, a partir do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003) um conjunto de ações no ensino formal foi sendo desenvolvido. Em 2010 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República apoiaram as Secretarias Estaduais de Educação no desenvolvimento de Planos de Ação de Educação em Direitos Humanos. A análise dessa realidade e o acompanhamento das ações propostas são fundamentais para a ampliação e/ou reorientação desse trabalho, de forma a contribuir para que a EDH se institucionalize enquanto política pública. Este artigo discute os avanços e as limitações da EDH no Brasil, a partir de seu contexto, de seu processo de desenvolvimento, com base na literatura da área, análise documental do PNEDH e dos Planos de Ação.

10. Mobilidade humana e a diversidade sócio-cultural

Simai, S.; Baeninger, R.

Educação e Sociedade, Outubro, 2012, Vol.33(121), pp.1281-1282

11. Sala de aula e diversidade

Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavarro Benite; Edda Borges Vilela

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(45), p.145

O texto consiste em um ensaio teórico que tem como objetivo discutir sobre como as diferenças entre os seres humanos caracterizam a espécie humana e que isso, por si só, já advoga em favor da diversidade. Para isso, são tratados temas tais como a diversidade, a diferença e o diferente e de que maneira isso tudo influencia na configuração da sala de aula. Defendemos a reflexão docente como uma maneira de eufemizar os problemas encontrados. Palavras-chave: Diferença; Inclusão; Salas de aulas inclusivas.

12. Educação para o consumo e para a diversidade: representações de gênero em anúncios publicitários

Bailon De Oliveira Saleh, Pascoalina; Saleh, Abdala Mohamed; Ferreira, Aparecida De Jesus

Revista Conexão UEPG, 2012

Este artigo é resultado de reflexões sobre identidade de gênero realizadas em atividades de extensão e de pesquisa no âmbito do projeto Educação para o Consumo Responsável e do programa Núcleo de Relações Etnorraciais, de Gênero e Sexualidade, ambos voltados à formação de professores. Dessa forma, situa o foco do projeto e do programa no interior dos temas transversais (PCNs) e defende que eles estão estritamente relacionados entre si. Para sustentar essa posição, analisa qualitativamente dois anúncios de carro, buscando evidenciar a dimensão ética da publicidade no que se refere às representações de gênero. À guisa de conclusão, enfatiza que o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às configurações identitárias permitirá à aluna e ao aluno levarem em conta, nas decisões de compra, os valores éticos que a publicidade associa à empresa e ao produto anunciados.

13. Diversidade: globalização e desafios

Sousa, D. P. B.; Brito, V. L. A.

Motricidade, April, 2012, Vol.8(S2), p.SS871(4)

Este trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas da periferia de Belo Horizonte com o objetivo de investigar o cotidiano e a percepção de professores sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. A pesquisa constou de entrevistas e questionários com professoras das 31 turmas investigadas que relataram a existência de crianças com necessidades educativas especiais. O questionário coletou dados sobre o perfil e a formação das professoras e dos alunos. Das professoras entrevistadas 62% trabalham em dois turnos e 60% possuem uma renda familiar de até quatro salários mínimos. Palavras-chave: inclusão, educação especial, ensino-aprendizagem.

14. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva

Lübeck, Marcos; Donda Rodrigues, Thiago

Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 2013, Vol.6(2), pp.8-23

A nossa intenção neste artigo é articular algumas das características da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. Para isso, apresentamos um mito conhecido como O Leito de Procusto, bem como perpetrarmos uma possível aproximação metafórica deste para com as práticas adotadas pelo atual sistema escolar de ensino básico. Em termos metodológicos, aportamos as nossas considerações em um estudo teórico/bibliográfico, do qual evidenciamos os conceitos de integração e de inclusão. Tais conceitos, ao serem analisados, mostram-se inconciliáveis devido a proeminência da inclusão quanto a sua capacidade em propor mudanças substanciais na sociedade/escola, para que assim todas as pessoas com condições biológicas-físicas-sensoriais distintas possam ter, bem como as demais pessoas, as suas diferenças respeitadas e valorizadas por todos nesses ambientes. Daí, usando preceitos da Educação Etnomatemática, sugerimos olhar para a Educação/Educação Matemática/Educação Inclusiva a partir de uma ética que tenha como princípios fundamentais o respeito, a solidariedade, a cooperação, o diálogo simétrico etc., o que notadamente remete à repensar a formação do professor.

15. Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural

Gerdes, Paulus

Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 2014, Vol.7(2), pp.108-118

Países como Colômbia e Moçambique caracterizam-se pela sua diversidade e riqueza culturais. Nesta conferência plenária apresentar-se-ão algumas reflexões sobre educação matemática em contextos de diversidade cultural. Como se podem preparar educadores e professores para trabalhar numa sala de aula multicultural? Como se pode motivar alunos de origens sócio-culturais diferentes? Como se pode contribuir para a realização do potencial matemático de todos os estudantes. Para estimular a reflexão dos participantes sobre este tipo de questões, serão apresentadas algumas experiências de pesquisa e de docência do palestrante. A conferência plenária é acompanhada pela realização, em três sessões, do mini-curso “Explorar algumas ideias matemáticas de origem africana na educação matemática”.

16. Diversidade Sexual: políticas públicas e igualdade de direitos

Caetano Nardi, Henrique; Raupp Rios, Roger

Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social, 2012, Vol.12(3), pp.255-266

Este ensaio apresenta uma reflexão interdisciplinar conjugando as perspectivas do direito, da antropologia, da sociologia, da medicina e da psicologia social para pensar o contexto político, as bases epistemológicas, as tendências e os riscos presentes na configuração das políticas públicas direcionadas às questões relativas à diversidade sexual, às expressões de gênero e à diversidade corporal no Brasil. Exploram-se também os paradoxos da atualidade política a partir da recente decisão do Supremo Tribunal Federal referente à igualdade de direitos entre casais de sexos diferentes e do mesmo sexo e da suspensão da distribuição pelo Ministério da educação do material pedagógico produzido por organizações não governamentais destinado a apoiar ações de combate à homofobia nas escolas.

17. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro

Erenice Natália Soares De Carvalho

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(46), p.261

Os fundamentos legais fazem parte essencial das políticas públicas desde a proposição, constituindo elementos que orientam suas finalidades, diretrizes e implementação. No Brasil, o ordenamento jurídico que baseia a educação especial e inclusiva é amplo e tem avançado, conquanto apresente contradições e conflitos capazes de dificultar a organização dos sistemas de ensino. Essa realidade ensejou o presente trabalho, cujo objetivo é identificar tensões entre dispositivos legais, dando visibilidade a pontos que necessitam de convergência, demandando alteração pelos órgãos competentes. Os sistemas de ensino, em diferentes âmbitos, são demandados a realizar as transformações necessárias à educação especial e inclusiva, requeridas nos últimos anos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, proposta pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Os instrumentos legais em análise neste trabalho estão circunscritos ao período que inclui a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a sucede, contemplando a Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, dentre outros. O ordenamento jurídico atual que baseia a educação inclusiva no país orienta, também, o funcionamento da educação especial, modalidade que transversaliza a educação nacional na perspectiva de reconhecimento e valorização da diversidade. Objetiva acompanhar a evolução do conhecimento e da cultura, comprometido com uma legislação mais apropriada ao momento histórico, justificando-se, portanto, que venha a superar as contradições e os

conflitos existentes realizando, efetivamente, seu papel nos avanços que se espera para a educação no país. Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Ordenamento jurídico.

18. O Direito a educação: os desafios da diversidade social

Antônio Carlos Do Nascimento Osório; Alda Maria do Nascimento Osório

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.09

Discutir direitos na sociedade não é recente, acompanha as diferentes transformações sociais ao longo da história da humanidade. Este artigo é fruto de discussões e estudos investigativos em que a centralidade ocorreu a partir de diferentes compreensões e normatizações sobre o direito à inclusão frente a diversidade social, tendo como loco “a institucionalidade dos poderes”, “a ordem do discursos” e “as práticas pedagógicas”. Tendo como pontos de destaques: “assumir as diferenças” e “atitudes de aceitação e respeito à diversidade” em diferentes “a frente social e pedagógica”, “assumir as diferenças” e “atitudes de aceitação e respeito à diversidade” em diferentes contextos de imprecisão e contradição. Constatam-se expectativas de mudanças, acordos e pactos dentro de uma razão política em: uma racionalidade possível, no exercício da inclusão social e sua operatividade concedida.

19. Atenção à diversidade e qualidade do ensino

César Coll

Revista Educação Especial, 2012, Vol.1(1), p.07

20. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física

Calixto Júnior De Souza ; Morgana De Fátima Agostini Martins

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(46), p.277

O objetivo timoneiro deste trabalho é compreender os liames entre a formação de professores e o processo de inclusão, almejando tecer uma gama de elementos que irão contribuir para a compreensão do objeto de estudo buscando responder a problemática do estudo, dos quais muitos deles permanecem conflituosos perante a área de Educação Física não possibilitando a compreensão da simbiose entre o professor inclusivo e o universo da Educação Física. Para tanto, faz se uso de uma pesquisa com um cunho bibliográfico como forma de coletar dados que possam subsidiar o entendimento da análise que será trabalhada neste estudo. Por meio do estudo é possível apontar que a área de Educação Física necessita superar uma série de conflitos que impossibilitam a aproximação com o processo de inclusão, entendendo-se, aqui, como um processo que almeja incluir todos aqueles alunos que sempre foram segregados e marginalizados do âmbito do ensino regular, e contextualizando com a Educação Física tal processo se torna mais sensível considerando que é uma área que sempre se caracterizou por destacar os mais hábeis e mais habilidosos, enquanto os outros eram (são) considerados derrotados não se adaptando aos moldes concebidos pelo esporte de alto-rendimento. Portanto, ao se pensar na formação de professores em Educação Física é preciso considerar todas as nuances que podem levar a exclusão dos alunos com necessidades especiais com o intuito de fortalecer o processo de inclusão com transparência com a diversidade que permeia no âmbito escolar.

21. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial

Roberta Puccetti

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.117

O presente artigo trata do papel da arte na educação, a partir da construção teórica sobre o qual se assenta como conhecimento sistematizado, estruturado na experiência do fazer, conhecer, exprimir, da linguagem e da produção artística, dotada de compreensibilidade e autonomia, fundamentos que sustentam a articulação da arte, ensino e produção artística, diante da diversidade das necessidades educacionais contemporâneas.

22. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar

Fabio Aléssio Alfredo Covatti; Julianne Fischer

Revista Educação Especial, 2012, Vol.25(43), p.305

Este artigo teve como objetivo analisar as concepções e instrumentos de avaliação escolar por meio dos dizeres de professores do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Bombinhas/SC, sob a óptica teórica dos princípios da inclusão e avaliação escolar, nas resoluções mais recentes do MEC sobre diversidade e nas contribuições de Vygotsky. Optamos pela pesquisa qualitativa e como coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Para nortear a interpretação dos dizeres, utilizamos a análise de conteúdo. Compreendemos que os professores tendem a modificar pouco suas estratégias e métodos de ensino, procurando avaliar a todos de maneira igual, tornando assim comprometido a abrangência das diferenças na escola.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Inclusão escolar; Pesquisa qualitativa.

23. Transmissão de ideias sobre o corpo humano pelo professor de educação física escolar e reações percebidas nos alunos

Carvalho, S. F.; Silva, S. A. P. S.; Nista - Piccolo, V. L.; Moreira, W. W. ; Nunes, H. C. B.

Motricidade, Jan-March, 2012, Vol.8(1), p.67(11)

O presente estudo investiga as ideias de corpo humano que são transmitidas e percebidas por professores de Educação Física (EF), em aulas do Ensino Fundamental, em escolas da região sul da cidade de São Paulo. Para isso, 15 professores responderam, por escrito, as seguintes questões: Que ideias sobre o corpo humano transmite nas suas aulas de EF? Você percebe reações de seus alunos a essas ideias? Os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo das respostas revelaram que os professores, quando transmitem ideias de corpo restritas a dimensão física, percebem que as reações de seus alunos se direcionam para aspectos concretos do corpo e para aspectos relacionados ao comportamento dos organismos; quando transmitem ideias de corpo num enfoque na sua dimensão social, percebem que seus alunos demonstram autonomia em termos de aspectos socioculturais e, finalmente, quando transmitem ideias de corpo com um foco psicológico, percebem que seus alunos relacionam as atividades físicas aos aspectos cognitivos. De entre os professores pesquisados, apenas um transmite aos seus alunos ideias de corpo humano por meio dos saberes físico, social e psíquico inter-relacionados. Palavras-chave: corpo humano, educação física escolar, intervenção pedagógica.

24. Diferença e educação a partir de um olhar queer.

Oliveira, Amurabi

Revista Estudo Feministas, Jan-Abril, 2013, Vol.21(1), p.395(4)

25. Reflexões teóricas, políticas e metodológicas sobre um morrer, virar e nascer travesti na adolescência

Duque, Tiago

Revista Estudo Feministas, May-August, 2012, Vol.20(2), p.489(12)

A partir de uma pesquisa com adolescentes travestis da cidade de Campinas, este texto procura refletir a respeito de questões teóricas, políticas e metodológicas que envolvem a temática do gênero e da sexualidade na contemporaneidade. Procura valorizar a necessidade de se estudarem mais as convenções e as normas sociais do que focar no indivíduo em si. Pensa a questão subjetiva e corporal do/da pesquisador/a em contato com os/as interlocutores/ as e problematiza a neutralidade científica em etnografias que envolvem experiências trans. Além disso, contextualiza a reflexão queer e os dilemas que envolvem a produção do conhecimento situado. Palavras-chave: metodologia; teoria queer; travestis adolescentes.

26. Gênero e deficiência: intersecções e perspectivas

Guedes De Mello, Anahi; Henrique Nuernberg, Adriano

Revista Estudo Feministas, Set-Dez, 2012, Vol.20(3), p.635(21)

27. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento

Oliveira, Juliana Celia; Goncalves Barbosa, Altemir José

Psicologia: Reflexão & Crítica, Out-Dez, 2012, Vol.25(4), p.747(9)

Para comparar a ocorrência de *bullying* entre alunos com e sem características de dotação e talento (D&T), aplicou-se um questionário em 339 estudantes do ensino fundamental, sendo que 59 deles possuíam D&T. Não foram identificadas diferenças significativas entre os subgrupos com e sem D&T quanto ao envolvimento com *bullying*, aos tipos de agressões sofridas e a variáveis sociométricas. Os alunos com D&T adotam mais frequentemente o comportamento de pedir auxílio para combater o *bullying*. Os discentes com talento para arte são mais vitimizados que os colegas com D&T em outros domínios. Ainda que poucas variáveis relacionadas ao ajustamento socioemocional tenham sido investigadas, os resultados permitem inferir que estudantes com D&T não diferem necessariamente dos pares nesse âmbito do desenvolvimento humano. Palavras-chave: Violência na escola, superdotação, desenvolvimento socioemocional.

28. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo

Margaret Simone Zulian; Soraia Napoleão Freitas

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.47

O presente trabalho focaliza algumas considerações a respeito da Educação Inclusiva, formação de professores e informática na educação, a partir das referências de autores, como: Sasaki, Mantoan, Holly, Delors, Esteve, Mori, Valente, Papert e Santarosa. Considera-se que não se pode conceber a questão da Educação Inclusiva sem pensar na formação do professor e em práticas educativas diferenciadas voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, visto que a inclusão, em escolas regulares, de alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) abrange a realidade do momento. O processo de inclusão visa a uma educação de qualidade não só para os alunos PNEE, mas para todos, com respaldo da Lei de Diretrizes e Bases e da Carta de Salamanca. Portanto, ao se pensar no desafio de incluir alunos PNEE em sala de aula, o

professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades, mudando a forma de direcionar as práticas educativas, através da criação de ambientes de aprendizagem que disponham dos recursos da informática - computador, Internet, Logo e softwares educativos. Além disso, a interação, neste ambiente, enriquece a capacidade intelectual do aluno, sua auto-estima e autonomia, onde aprende e se desenvolve cognitivamente, emocionalmente e socialmente. Conforme Esteve (1991), "as atitudes dos professores e da sociedade são fundamentais para realizar as reformas que se projetam", assim, as transformações da escola exigem uma reestruturação da formação do professor, a fim de formar um profissional transformador, que reconheça e aceite a diversidade, preparado para enfrentar desafios e propor soluções.

29. Heitor Villa-Lobos e Getulio Vargas: doutrinando crianças por meio da educação musical

Ferraz, Gabriel

Latin American Music Review, Fall-Winter, 2013, Vol.34(2), p.162(34)

No Brasil, de 1932 a 1945, Heitor Villa-Lobos participou do regime autoritário de Getúlio Vargas como educador e aquilo que podemos interpretar como um doutrinador da ideologia desse regime. Villa-Lobos implementou um programa de educação musical nas escolas visando promover disciplina entre as crianças, bem como socializá-las e educá-las sobre aspectos da formação étnica e sociocultural do povo brasileiro. Apesar de Villa-Lobos ter elaborado as principais ideias do seu programa com propósitos puramente educacionais, Vargas se apropriou desse programa e o usou para homogeneizar sua ideologia nacionalista entre as crianças. Esse artigo demonstra que, apesar das intenções originais de Villa-Lobos terem sido educacionais, ele gradualmente alinhou seu programa com a ideologia de Vargas, e conscientemente a inculcou na mente das crianças, tornando-se, essencialmente, um doutrinador do regime.

30. "Diversidade" na educação básica: um olhar antropológico sobre a construção de determinadas premissas legais e institucionais

Oliveira, Iolanda Barros De Silva, Laura Moutinho Da Silva 2012

A partir da articulação entre dois campos de conhecimento distintos, a Antropologia e a Educação, esse trabalho teve como objetivo problematizar as construções de categorias e significados relativos à temática da diversidade em discursos e práticas educacionais. Buscou-se, também, compreender de que maneira essas categorias são mobilizadas em diferentes instâncias: nos discursos institucionais e acadêmicos e naqueles produzidos no cotidiano escolar. Muito se produz nas ciências sociais a respeito dessas questões, embora seja mais ou menos recente a tentativa de articular diversas categorias (raça, gênero, classe, sexualidade, idade etc.) com vistas a compreender como a diversidade é construída e manipulada em toda sua complexidade. A presente pesquisa pretendeu contribuir para essa reflexão. Palavras-chave: Educação; relações raciais; diversidade; sistemas educacionais; nação brasileira.

31. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal

Fagliari, Solange Santana Dos Santos; Prieto, Rosangela Gavioli, 2012

A perspectiva da construção de uma educação inclusiva em nossa realidade brasileira acentuou-se a partir dos anos 90, em um contexto desencadeado por reformas significativas que envolveram a educação básica e, mais especificamente, o ensino fundamental, com vistas a responder ao desafio de promover uma educação para todos. Com a democratização do acesso, em meio a essa diversidade de alunos que necessita

ser incluída nos sistemas de ensino, encontra-se o público-alvo da educação especial. Se desde o final da década de 1980 o lócus prioritário de atendimento desse público tem sido, preferencialmente, a classe comum, identifica-se, a partir de 2008, uma série de diretrizes e documentos legais que anunciam e induzem que a classe comum seja o seu espaço de matrícula. O documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, publicado em 2008, preconiza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e foi reiterado em legislação posterior, regulamentadora do financiamento do atendimento educacional especializado. Diante do exposto, essa pesquisa investigou como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política local no período de 2009 a 2011 às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal. Em 2009, o município passou a ser administrado por um prefeito pertencente ao mesmo partido do governo federal; além disso, destaca-se o fato de o município possuir, desde a década de 1950, uma trajetória no atendimento ao público-alvo da educação especial. Com o intuito de alcançar os propósitos deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio da análise de legislação, de documentos produzidos pela Secretaria de Educação e Seção de Educação Especial e de entrevistas com a equipe de orientação técnica e gestora municipal da Seção de Educação Especial. A análise dos dados considerou os documentos orientadores e legais do governo federal e o referencial teórico concernente a políticas públicas, educação especial e educação inclusiva. A partir de 2009, o município definiu que a política de atendimento ao público-alvo da educação especial seria implementada de acordo com as diretrizes e normas oriundas do governo federal. Identificou-se uma reversão significativa dos serviços que operavam em uma perspectiva substitutiva, embora ajustes não preconizados no âmbito federal tenham sido operacionalizados no plano local. O ponto de tensão entre a política federal e a local ocorreu em relação à educação de surdos, pois, além de ser ofertado o atendimento educacional especializado em uma perspectiva complementar da educação infantil à educação de jovens e adultos, manteve-se a escola especial que atua em uma perspectiva substitutiva. Concluímos que a implementação dessa decisão, ajustar a política local às diretrizes federais, demonstrou ser tarefa bastante complexa, sobretudo em um município com trajetória e histórico de investimento público em serviços educacionais especializados; até o término desta pesquisa, ainda não havia sido possível implantar totalmente o modelo preconizado pelo governo federal no plano local.

32. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica

Cláudia Vianna

Pro-Posições, 2012, Vol.23(2), p.127

Este artigo traz resultados de levantamentos da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil entre 1990 e 2009. O conjunto de obras examinadas concentra 73 títulos. Elas acompanham o desenvolvimento das políticas públicas de educação, as quais vêm enfatizando o currículo, e indicam atualmente a construção de uma agenda de políticas voltadas para a diversidade sexual, com a criação de muitos projetos e programas. A maioria dessa produção, muito recente e centrada no Sul e no Sudeste, é composta por dissertações, artigos de divulgação destas e ensaios, com um número reduzido de teses. Por meio da análise desse material identificaram-se dois movimentos analíticos: o uso do conceito de

gênero, sob influência de Joan Scott, e, nas produções mais recentes, a crítica ao que Judith Butler denomina de "matriz heterossexual".

33. Aporética da problemática da diversidade e da identidade

Carvalho, Adalberto Dias de, 2014

34. Transformações sociais e mutações dos sistemas educativos e culturais: Abordagem comparativa oriente/ocidente.

Bertin, Georges

Revista Famecos - Mídia, Cultura e Tecnologia, Set-Dez, 2012, Vol.19(3), p.607(23)

As sociedades da Vila Planetária estão, hoje, em confronto com mutações rápidas e irreversíveis. Elas questionam, de forma dramática, as relações dos sistemas educativos em seus ambientes sociopolíticos. Após a passagem de sociedades tradicionais marcadas pela ideia de comunidade e ordenadas pelos códigos da logosfera, aquelas da Modernidade sustentadas pelos Estados Nações e pelos referentes de uma graphosfera, a organizadora de toda a vida cultural e institucional, nos vivemos, de agora em diante, uma nova transformação numa Pós Modernidade, as múltiplas referências na pluralidade dos modos de pertencimento e de expressão, acelerados pelas redes no momento da Galáxia Internet. Com isso em mente, a questão das relações Oriente/Ocidente e, talvez, uma das possíveis possibilidades de leitura para repensar a educação como sistema cultural e intercultural. Examinaremos, nesse sentido, a ruptura epistemológica do final do século 12, quando "o Ocidente escolhe seu destino fastiano" (Durand) e com base nas nossas análises sociais, antropológica e contemporânea, tentaremos alojar a relação com as rupturas atuais que encontramos na esfera social, nos códigos e nas linguagens para mostrar as implicações nos imaginários sociais em ação, entre o Oriente e o Ocidente, os quais nos obrigam a repensar os sistemas educativos agora no plural. Palavras-chave: Educação; Sociedades; Imaginários; Comunicação; Oriente; Ocidente.

35. Políticas Nacionais de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes e Jovens e a Saúde do Homem: interlocuções políticas e masculinidade.

Lopez, Silvia Brana; Moreira, Martha Cristina Nunes

Ciência & Saúde Coletiva, Março, 2013, Vol.18(3), p.743(10)

Analisa-se a proposição da Política Nacional de Atenção Integral a Saúde de Adolescentes e Jovens--PNAISAJ e a Política Nacional de Atenção Integral a Saúde do Homem--PNAISH como instituidoras de uma nova compreensão para a atenção integral a saúde destas populações. A partir de documentos oficiais, analisaram-se as interlocuções entre a proposta da PNAISAJ e a da PNAISH para identificar: 1) como a perspectiva relacional de gênero e a masculinidade foram consideradas em cada política e 2) outros conceitos chave transversais às políticas estudadas. Enquanto a categoria de ciclo de vida marca a proposta da PNAISAJ; na PNAISH, a marca do gênero e a que se destaca. Concluímos que textos políticos expressam os interesses e a compreensão do campo do conhecimento de atores de cada um dos segmentos analisados, constituindo políticas culturais com potencia a instauração de certos sentidos a atenção e ao cuidado a saúde dos diferentes extratos populacionais. Palavras-chave: Políticas públicas, Adolescentes, homens jovens e homens, Gênero, Masculinidade, Políticas culturais

36. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: uma análise no município-pólo de Maringá, PR

Mariana Martin Sílvia, 2012

Esta pesquisa objetivou analisar a Política Pública de Educação disseminada pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade no município-pólo de Maringá, Paraná. Para tanto, caracterizou-se a condição de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no município por meio dos microdados do Censo da Educação Básica e; tomou-se como material empírico os registros em áudio e vídeo do Seminário de formação docente realizados no município nos anos de 2008, 2009 e 2010. A análise dos dados empíricos teve como base os preceitos da Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram: as inadequações de palestrantes ao falarem sobre documentos oficiais, assim como a falta de profundidade que os temas foram tratados o que nos mostra que os Seminários deste município disseminam a política nacional de educação especial de uma forma muito peculiar.

37. “Minha história conto eu”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da educação infantil

Carvalho, Marília Menezes Nascimento Souza Neira, Marcos Garcia 2012

Ao confrontarmos a configuração da cultura corporal e da Educação Física no contexto escolar brasileiro e sergipano com as necessidades educacionais contemporâneas, em meio à globalização neoliberal e às relações de poder inerentes, percebemos a urgência da realização de pesquisas que subsidiem uma pedagogia politicamente engajada com a diversidade cultural e a justiça social. Ao propor ações nessa perspectiva, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico evidenciam a necessidade de investigar os aspectos didáticos que demarcam a prática pedagógica orientada nessa perspectiva, com intuito de embasar o diálogo com a diversidade cultural no currículo escolar. Em julho de 2010, conhecemos o Projeto Identidade: minha história conto eu, desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Aracaju ao longo daquele ano letivo com uma turma da Educação Infantil, cujas perspectivas formativas eram semelhantes. As práticas educativas desenvolvidas inicialmente pelas professoras-coordenadoras do Projeto não incluíam a tematização da cultura corporal com vistas à constituição identitária democrática, apenas como prática de recreação livre e instrumento para trabalhar habilidades de leitura, escrita e ordenação numérica, por vezes fomentando identidades autoritárias e silenciando as minoritárias. O panorama encontrado e o desejo expresso pelas docentes em ampliar sua formação e potencializar uma ação pedagógica comprometida com a democracia, de modo a incluir os conhecimentos da cultura corporal, implicou a realização desta investigação. O objetivo foi identificar, evidenciar e analisar os aspectos didáticos que demarcam o processo de elaboração e implementação de um currículo multicultural crítico que problematizou a cultura corporal com vistas à constituição de identidades democráticas, ao longo de um semestre letivo. As barreiras epistemológicas impostas, em contraste com a fundamentação dos Estudos Culturais, oportunizaram redimensionar as formas de investigar sobre/com o currículo, observando-o como prática social. Assim, elaboramos a metodologia da pesquisa em (inter)ação ao considerar a diversidade de sujeitos, compreensões e orientações culturais envolvidas num currículo e na investigação e, a partir do que foi constatado, criamos, definimos e materializamos cada passo ou ação. Participaram do estudo as duas professoras-coordenadoras do Projeto Identidade, as 23 crianças da turma investigada e o coordenador geral da instituição. Para coleta de dados, utilizamos entrevistas

semiestruturadas, observações com registros em diário de campo e registro de imagens através de fotos e vídeo. A ação envolveu estudo de formação da professora, planejamento e implementação da prática multicultural crítica. Os dados foram analisados mediante os procedimentos da descrição crítica com inferências. Tanto o currículo empreendido, como o processo formativo da docente, foi marcado por ações didáticas de caráter crítico que envolveram mapeamento, tematização, aprofundamento, ampliação, ressignificação e avaliação dos conhecimentos da cultura corporal das crianças, numa pedagogia que se desenvolveu como prática de diálogo aberto e plural em interação com as questões socioculturais que afetam a vida dos sujeitos envolvidos.

38. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres.

Reis Pra, Jussara; Epping, Léa

Revista Estudo Feministas, Jan-Abril, 2012, Vol.20(1), p.33(19)

Este artigo examina ações de cidadania e de proteção dos direitos humanos das mulheres. Aborda a articulação global de movimentos de mulheres e feministas e o seu impacto na configuração de acordos internacionais e agendas públicas nacionais nos três últimos decênios. A análise busca a conexão entre estudos feministas, de gênero e de capital social para refletir sobre os padrões de inserção política feminina nos âmbitos mundial e brasileiro, avaliar os sentidos e significados dessa participação e a sua incidência na geração de mudanças legais e culturais orientadas a equidade de gênero e a expansão da cidadania das mulheres. Palavras-chave: cidadania; direitos humanos; feminismo; gênero; capital social.

39. Envolvimento paterno durante o nascimento dos filhos: pai "real" e "ideal" na perspectiva materna

Auxiliadora Dessen, Maria; Ribeiro De Oliveira, Maira

Psicologia: Reflexão & Crítica, Jan-Março, 2013, Vol.26(1), p.184(9)

O pai é a fonte de apoio materno mais importante durante a transição decorrente do nascimento de filhos. Este estudo objetiva descrever a percepção de 45 mulheres grávidas e 42 mães com bebês de até seis meses sobre a participação e apoio paterno, durante a gestação e nascimento de filhos. A coleta de dados consistiu da aplicação, às mães, de um questionário de caracterização do sistema familiar e de uma entrevista semiestruturada, visando obter informações sobre o pai "real" e o "ideal". Os resultados mostram que, apesar de os pais serem percebidos como pouco participativos, as mães estavam satisfeitas com o seu envolvimento. Os dados sugerem que é necessário estimular a participação do pai, por ocasião do nascimento de filhos. Palavras-chave: Pai, mãe, família, apoio, nascimento de filhos.

40. Mulheres, homens, olhares e cenas na mira do gênero.

Delfini Capistrano De Oliveira, Ana Cláudia

Revista Estudo Feministas, Jan-Abril, 2012, Vol.20(1), p.313(4)

41. Palavra poética, cor e história.

Andrade Salgueiro, Maria Aparecida

Revista Estudo Feministas, Set-Dez, 2012, Vol.20(3), p.963(2)

42. Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: influência do gênero, idade e nível de escolaridade.

Januario, N.; Colaco, C.; Rosado, A. ; Ferreira, V. ; Gil, R.

Motricidade, Out-Dez, 2012, Vol.8(4), p.38(14) [Periódico revisado por pares]

O presente estudo investigou a relação entre os motivos para a prática desportiva e as características dos alunos como o gênero, idade e nível de escolaridade. A amostra foi constituída por 1016 alunos da área da Grande Lisboa (577 do gênero masculino e 439 do feminino, com idades entre os 10 e os 20 anos). Os dados foram obtidos através da aplicação do QMAD (Frias & Serpa, 1991). Na análise dos dados, foi realizada uma análise fatorial de componentes principais que revelou seis fatores. Foram utilizadas estatísticas descritivas e os testes comparativos Anova e Bonferroni. As motivações mais valorizadas para a prática desportiva foram Aprendizagem Técnica/Fitness e Trabalho de Equipa e a menos valorizada foi o Estatuto. A comparação em função do gênero e dos níveis de ensino dos alunos revelou diferenças significativas. Identificaram-se associações estatisticamente significativas entre alguns fatores motivacionais e a idade dos alunos. Palavras-chave: motivação, prática desportiva, gênero, idade, nível de escolaridade.

43. Entre aves, carnes e embalagens: divisão sexual e sentidos do trabalho em abatedouro avícola

Graf, Laila Priscila; Chalfin Coutinho, Maria

Revista Estudo Feministas, Set-Dez, 2012, Vol.20(3), p.761(23)

Este artigo apresenta uma investigação sobre o trabalho de mulheres atuantes em um abatedouro avícola em Santa Catarina, Brasil. As concepções teóricas da divisão sexual do trabalho e da produção de sentidos pela psicologia do construcionismo social nortearam as análises. O conceito de trabalho foi compreendido a partir de uma dupla dimensão: como concreto (produtor de coisas úteis) e abstrato (produtor de mercadorias). Com base na estratégia investigativa do estudo de caso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, com dois procedimentos principais: observações e oito entrevistas com trabalhadoras. Os resultados geraram duas grandes categorias temáticas, uma delas é apresentada aqui. Trata-se da divisão sexual do trabalho identificada tanto no âmbito produtivo como no doméstico. Os resultados, por meio da articulação analítica dos sentidos e da divisão sexual do trabalho, expuseram as relações assimétricas no trabalho na indústria de carne avícola e, conseqüentemente, no ambiente familiar. Palavras-chave: trabalho; sentidos; divisão sexual do trabalho; avicultura.

44. O processo educacional na mística das tendas e caminhos

Síveres, Luiz; Teixeira De Menezes, Ana Luisa

Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, 2012, Vol.10(27), pp.684-703

A realidade do mundo contemporâneo está marcada, em grande parte, pela fragilidade das opções pessoais, pela velocidade das conexões tecnológicas e pela superficialidade das relações sociais. Nesse contexto, encontra-se a educação, que, por meio de uma série de processos pedagógicos, busca contribuir com a formação pessoal e a transformação social. No processo educacional, a mística, como uma energia qualificada, pode aprofundar as singularidades vividas e as sociabilidades vivenciadas, tendo a metáfora das tendas e caminhos como suporte para o entendimento. As tendas são entendidas como espaços privilegiados para vivenciar a pertença qualificada, a presença relacional e a participação cooperativa, e os caminhos são movimentos para contemplar a realidade, peregrinar na companhia do outro e encontrar o sentido como horizonte do caminho. Com base nessa relação dialógica, a educação é convidada a seguir caminhos que levam nossos corpos e nossas novas ações em direção a um projeto educacional mais significativo, bem como a descobrir, pela educação, que somos capazes de acolher,

nas tendas, a ternura e a energia, a interioridade e a exterioridade, a singularidade e a diversidade.

45. Pingue-pongue na Mongólia: esporte, imperialismo e resistência cultural no leste asiático

Dias, Cleber

Movimento: revista da Escola de Educação Física, 2012, Vol.18(4), pp.293-308

O filme Pingue-Pongue na Mongólia, dirigido pelo cineasta chinês Ning-Hao, conta a história de uma criança que se depara com um universo cultural desconhecido ao encontrar uma bola de pingue-pongue. No contexto desse enredo, a difusão de esportes representa os dramas de uma sociedade que vive conflitos e ambiguidades decorrentes de amplas e rápidas transformações modernizadoras. A partir daí, este trabalho discute os sentidos e os efeitos da difusão global de esportes em sociedades cujos estilos de vida seriam supostamente alheios e antitéticos aos valores ocidentais modernos, tal como a Mongólia, que nos serve aqui de exemplo para uma reflexão sobre as dinâmicas de imperialismo e resistência cultural através do esporte.

46. A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos

Goes, Ricardo Schers De Sekkel, Marie Claire 2012.

Esta dissertação de mestrado teve o objetivo de investigar os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada a matricularem seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial. Para atender o objetivo proposto, esta pesquisa apresenta um panorama da educação infantil no Brasil, com destaque para a questão da educação especial, abordando as suas ambiguidades presentes nas normas e legislação, além de discutir a respeito da falta de consenso e fragilidade na conceituação e caracterização do autismo e da deficiência intelectual. Foram realizadas entrevistas com pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada, que frequentaram a educação infantil em escola de educação especial. O que se observou nas entrevistas foi que os pais buscaram inicialmente a escola regular para seus filhos, mas devido às dificuldades encontradas, acabaram escolhendo por retirá-los da escola regular e matriculá-los em escolas privadas de educação especial, por acreditarem que estas escolas podem oferecer melhores condições para o processo de escolarização de seus filhos. Ao analisarmos os relatos dos pais à luz da Teoria Crítica da Sociedade, levantamos alguns indícios de que a escola de educação especial muitas vezes aparece como a melhor possibilidade de escolarização para crianças com autismo e deficiência intelectual associada, logo, esta escolha dos pais apresenta uma coerência. No entanto, não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades na inclusão de seus filhos nas escolas de ensino regular, o que indica uma atitude de adaptação destes pais em relação aos limites impostos à escolarização de seus filhos com autismo e deficiência intelectual associada. Além disso, discutimos a questão de que a educação infantil pode ser um ambiente inclusivo dado às condições adequadas para que as crianças tenham contato com a diversidade, ou seja, crianças com e sem deficiências frequentando a mesma escola, podem por esta aproximação ter uma diminuição do preconceito para com o diferente.

47. Fotografias da imaginação: experiências de aprendizagem para além do olhar no Projeto Vila Educação e Arte

Souza, Carlos Weiner Mariano De Mattar, Sumaya, 2012

Esta pesquisa partiu do princípio de que a fusão entre arte e vida é capaz de fortalecer e reinventar nossa relação estética com o mundo. O objeto de análise está vinculado à experiência do Projeto Vila Educação e Arte, realizado entre os anos de 2008 e 2010, na cidade de Paranaguá, no estado do Paraná. Foram investigadas as mudanças significativas nos processos de perceber e simbolizar, bem como no desenvolvimento da sociabilidade dos estudantes, a partir da experiência vivida ao longo do projeto. O objetivo central da pesquisa consistiu na análise da articulação entre a experiência poética e a fruição estética como dimensões educativas da arte. Encontramos nas abordagens fenomenológicas de Gaston Bachelard e Michel Maffesoli fundamentos para o aprofundamento das potencialidades das ações educativas em arte. Para ambos faz-se necessária uma nova epistemologia, que deve se revelar antipositivista, antiformalista e antirrealista, na qual o mundo ficcional, bem como o mundo vivido, possam ser incorporados como elementos fundamentais do processo humano de produção do conhecimento e da vida. Acreditamos que se quisermos de fato aproximar arte e vida, as situações de aprendizagem em arte devem primar pela diversidade das experiências espelhadas no lugar e nos sujeitos. Esse processo deve contribuir para valorizar a produção artística como uma dimensão viva da rede simbólica, que dá sentido às experiências e à existência humana. O reconhecimento e a valorização da diversidade no processo educativo possibilitam criar condições para que as singularidades possam brotar diante da pluralidade, expressa nas várias formas de compreender e dar significado ao mundo.

48. Indigenismo como ideologia e prática de dominação: apontamentos teóricos para uma etnografia do indigenismo Latino-Americano em perspectiva comparada.

Da Silva, Cristhian Teofilo

Latin American Research Review, Wntr, 2012, Vol.47(1), p.16(20)

Apesar de alguns autores definirem "indigenismo" e "indianismo" como movimentos ideológicos de amplas proporções--definição compartilhada por indigenistas e indígenas, e por outros segmentos das sociedades nacionais com suas próprias agendas de proteção aos índios--o presente artigo questiona perspectivas estritamente nacionais do indigenismo/indianismo para reinterpretá-lo como uma filosofia social do colonialismo, que adquire a característica geral de ideologia e prática de dominação dos Estados nacionais latino-americanos, em particular no México e no Brasil. O argumento central é o fato de que "indigenismos" e "indianismos" quando observados sob as lentes dos processos latino-americanos de deformação dos Estados e de construção nacional, compartilham do contexto da "colonialidade do poder" e, nesse sentido, podem ser interpretados como variações concomitantes de um processo histórico mais amplo de subordinação e potencial aniquilação da diversidade indígena do continente. Ao propor uma etnografia do indigenismo em perspectiva comparada, esse artigo promove uma melhor compreensão das variadas formas adquiridas pelo pensamento social e pela práxis política sobre os índios nas Américas, analisando até que ponto as transformações e movimentos do pensamento social e das ações indigenistas contemporâneas traduzem, de fato, rupturas mais do que continuidades com seu passado colonial. Trata-se de estudar o indigenismo e as políticas indigenistas como ponto de partida para melhor compreender os regimes de indianidade construídos no processo de deformação dos Estados nacionais na América Latina e seus efeitos de poder sobre a etnicidade e formas de auto-determinação indígenas.

49. Fundamentos teóricos das relações públicas e da comunicação organizacional no terceiro setor: perspectiva alternativa.

Krohling Peruzzo, Cicilia M.

Revista Famecos - Mídia, Cultura e Tecnologia, Jan-Abril, 2013, Vol.20(1), p.89(19) [Periódico revisado por pares]

Este texto discute a comunicação no terceiro setor, uma vez apropriada por movimentos sociais e organizações civis sem fins lucrativos, no seu processo de mobilização e relacionamento público. O objetivo é identificar tendências e compreender suas especificidades, quando realizadas na perspectiva da transformação social e no exercício da cidadania. O estudo é de base teórico-conceitual, a partir de pesquisa bibliográfica e de análise de práticas alternativas de comunicação. A comunicação identificada como comunitária se liga a organizações e movimentos sociais, cuja razão de existir é diferente daquela que rege o mercado, porque se vincula a práticas coletivas que visam democratizar os direitos de cidadania. Palavras-chave: Comunicação Organizacional; Relações Públicas Comunitárias; Movimentos Sociais; Terceiro Setor; Cidadania.

50. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde.

Nicolau, Stella Maris; Schraiber, Lilia Blima; Ayres, Jose Ricardo De Carvalho Mesquita
Ciência & Saúde Coletiva, March, 2013, Vol.18(3), p.863(10)

Mulheres com deficiência contam com ações inexpressivas nos serviços de atenção básica em saúde, que embora historicamente privilegiem a clientela feminina, pouco reconhecem os aspectos relativos aos direitos sexuais e reprodutivos e a dupla vulnerabilidade que as acometem por serem mulheres e portarem deficiências. Este estudo é parte de uma pesquisa qualitativa que objetiva identificar dimensões individuais, sociais e programáticas da dupla vulnerabilidade de quinze mulheres com diferentes tipos e graus de deficiência, usuárias de três serviços de atenção básica em saúde na cidade de São Paulo. Destacam-se em suas narrativas vivências de rejeição ou superproteção familiar, dificuldades em adquirir equipamentos para sua autonomia, pouco investimento no estudo e na qualificação profissional, menor participação social, obstáculos à vivência da sexualidade e da maternidade, falta de acessibilidade física, comunicacional e atitudes pouco receptivas nos serviços de saúde, caracterizando total vulnerabilidade. Problematiza-la possibilita a construção de práticas integrais de saúde que incorporem a dimensão dos direitos humanos de grupos que historicamente experimentam a violação dos mesmos: mulheres e pessoas com deficiência. Palavras-chave: Gênero e deficiência, Pessoas com deficiência, Atenção integral à saúde, Saúde da mulher, Atenção primária à saúde, Vulnerabilidade.

51. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais.

Nobrega, Juliana Donato; De Andrade, Andrea Batista ; Pontes, Ricardo Jose Soares ; Bosi, Maria Lucia Magalhaes ; Machado, Marcia Maria Tavares
Ciência & Saúde Coletiva, March, 2012, Vol.17(3), p.671(9)

A visão biomédica concebe a surdez como perda fisiológica da audição e o surdo como portador de anomalia orgânica a ser corrigida; intervenções de saúde revestem-se, correspondentemente, de tal representação. Objetivamos compreender as representações sobre surdez entre surdos, com o propósito de refletir sobre políticas públicas a eles destinadas no contexto da dimensão ética do cuidado. Utilizamos o

referencial teórico-metodológico qualitativo (grupo focal); participaram 9 membros de uma comunidade surda (Fortaleza-CE, 2010) fluentes na Língua Brasileira de Sinais-Libras. Observamos que a surdez é compreendida como um modo de ser, cotidianamente construído, essencialmente a partir das experiências - vivências de interação visual com a natureza e a sociedade; assume caráter identitário particular, afirmado em componentes culturais (ser surdo) e linguísticos (Libras). Políticas públicas de oralização ou tecnologias auditivas corretivas (como o implante coclear), valorizados pela sociedade ouvinte, são representadas como retrocesso nas lutas dos surdos, de negação de seu ser no mundo e como perda da identidade surda. É necessário compreender o surdo a partir de construções histórico -sociais, simbólicas e culturais onde diferentes discursos co-existem, para além da dimensão fisiológica. Palavras-chave Surdez, Identidade, Cultura surda, Saúde.

52. Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores

Ataide Pinto Da Costa, Miguel; Aguiar De Souza, Marcos ; Marques De Oliveira, Valéria
Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, Vol.38(3), pp.653-665

Este estudo objetivou verificar a percepção de professores em relação aos problemas enfrentados por alunos obesos no ambiente escolar, bem como associar tais problemas à definição de bullying. Foram entrevistados 63 professores da rede estadual de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro e a eles foi feita uma pergunta aberta referente aos problemas enfrentados pelos alunos acima do peso. Tal pergunta, propositalmente, não mencionava a palavra bullying. Os professores foram abordados pelo pesquisador principal nas escolas, em período destinado ao descanso ou durante momentos em que os alunos estivessem realizando atividades que não necessitassem da intervenção direta do professor. As respostas foram agrupadas em dezessete categorias e os resultados mostraram que, segundo os professores, o problema mais enfrentado pelos alunos acima do peso é o preconceito. Além disso, como problemas enfrentados por esses alunos, ainda foram apontadas a exclusão, a timidez e a baixa autoestima, dentre outros. Os resultados também mostraram atitudes negativas do professor com relação aos alunos, os quais algumas vezes foram descritos como apáticos, desanimados, cansados, lentos, distraídos, preguiçosos, indispostos etc.; esse dado indica a possibilidade de o próprio professor atuar como autor do bullying. Os resultados da pesquisa evidenciam que mais estudos devem ser desenvolvidos a fim de buscar melhor compreensão do papel do professor diante da discriminação de alunos acima do peso, mais especificamente do bullying, de forma a permitir maior aprofundamento no desenvolvimento de ações que visem promover a diversidade cultural nas escolas.

53. Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre ensino de língua estrangeira.

Kaneko Marques, Sandra Mari

Alfa: Revista de Linguística, Jan, 2012, Vol.56(1), p.271(22)

RESUMO: Considerando o discurso político-educacional como meio de manifestação de poder, este artigo tem como objetivo propor reflexões acerca da relação poder-saber em documentos educacionais de diferentes esferas governamentais, nos quais se apresentam eventuais formas de resistência. Para verificar como se dá essa relação, serão analisadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e a

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês, da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE), publicadas em 2006 e 2008, respectivamente. Para tanto, o arcabouço teórico será embasado em conceitos sobre a relação poder-saber, formas de resistência e regimes de verdade amplamente discutidos por Foucault (1971, 2008), Pêcheux (1990), Mascia (2002), Bertoldo (2003), Coracini (2003), Gregolin (2004), Orlandi (2006), Veiga-Neto (2007), Possenti (2007) e Amarante (2009). Por meio da análise desses documentos, notou-se a presença de traços argumentativos que contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, perpassado por relações de poder-saber. Além disso, os resultados obtidos apontam para polêmicas existentes entre as *Orientações Curriculares Nacionais* e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* no que concerne aos pressupostos teóricos e orientações práticas para o ensino e aprendizagem de línguas. PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua estrangeira. Poder-saber. Discurso político-educacional.

54. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços

Florentina Da Silva Souza; Letícia Maria Da Souza Pereira

Educar em Revista, 2013(47), p.51

Este artigo tem por objetivo analisar os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003. A reflexão crítica visa contribuir para discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e, para tanto, recorreremos a entrevistas e observações feitas em escolas de quatro Estados da região Nordeste durante a pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003". São analisadas entrevistas realizadas com diretoras, coordenações pedagógicas e professoras/es, como também grupos de discussão formados por estudantes de seis diferentes escolas da região, sobre temas como: a constituição das identidades étnico-raciais, acesso a material didático e informativo sobre cultura brasileira e afro-brasileira. Nas discussões e entrevistas, constatamos que, não obstante algumas experiências exitosas, a maioria do corpo docente, gestores/as e funcionários/as das escolas investigadas carece ainda de melhorar as informações e conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de outros documentos de orientação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas a implementar práticas pedagógicas de feição intercultural que contribuam para a constituição de espaços educacionais nos quais a diferença e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas.

55. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar

Seffner, Fernando.

Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, Vol.39(1), pp.145-159.

Este artigo aborda os desafios enfrentados quando se busca modificar os regimes de desigualdade na escola envolvendo atributos de gênero e sexualidade. Utiliza-se a etnografia de cenas escolares em três escolas públicas de Porto Alegre, as quais são palco de ações autotaxadas como de "combate à homofobia", "respeito pela diversidade" e "inclusão para todos". Não se trata de fazer uma avaliação das políticas públicas, uma vez que há pouca envergadura do trabalho de campo, mas a

reflexão sobre o que foi observado e relatado tem importância como insumo de monitoramento e avaliação das ações, bem como para estimular a reflexão teórica acerca das categorias conceituais em que tais ações se baseiam. O texto está estruturado em três unidades. Na primeira, percorre-se parte da complexa discussão conceitual e política que hoje envolve categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade e desigualdade, em articulação com as categorias do campo específico: gênero, sexualidade e masculinidades no espaço escolar. Na segunda unidade, explicita-se o método de etnografia de cenas escolares, situando o contexto das escolas e dos grupos de alunos. A terceira narra algumas cenas, articulando seu conteúdo com questões de ordem teórica e com diretrizes de políticas públicas vigentes na área. A principal hipótese aqui desenvolvida é de que as ações escolares parecem querer valorizar a diversidade sem tocar no estatuto da heteronormatividade, o que compromete seu alcance.

56. O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e estratégias

Catarina Martins, Isabel; Henriques Leitão, Maria Leticia
Millenium, 2012, Issue, 42, pp.59-66

O modelo de Educação Inclusiva, atualmente implementado e defendido pelas organizações internacionais, pressupõe um único sistema educacional para TODOS os alunos, partindo da aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana, como potenciadores de capacidades num mesmo processo educacional. A Educação Inclusiva não abrange somente crianças/jovens com deficiências, mas alarga a sua intervenção a todos os que, temporária ou permanentemente, apresentem necessidades especiais. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais de caráter motor, especialmente Paralisia Cerebral, inseridos no ensino regular, pela especificidade das manifestações apresentadas e das significativas limitações ao nível da atividade e da participação, beneficiarão com a implementação de medidas educativas que diminuam a sua situação de desvantagem e promovam o desenvolvimento das suas potencialidades, recorrendo a metodologias e estratégias facilitadoras do seu desenvolvimento global, que abordaremos numa breve revisão da literatura.

57. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte

Leao, Geraldo; Poliana Nonato, Symaira

Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012, Vol.38(4), pp.833-848

O artigo discute alguns resultados de uma pesquisa qualitativa realizada entre 2009 e 2011 que investigou as trajetórias de jovens participantes do Programa ProJovem Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) no ano de 2009, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Procurou-se compreender a vivência da condição juvenil pelos participantes do programa a partir de suas experiências de escolarização e trabalho e de seus projetos de futuro, para assim compreender os significados e sentidos do programa para eles. Na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados 103 questionários a fim de construir um breve perfil socioeconômico dos alunos. Após o levantamento inicial dos dados, duas turmas foram selecionadas e observadas. Posteriormente, foram selecionados dez jovens para a realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa revelou uma maioria de mulheres, negros e jovens em condições precárias de trabalho ou

desempregados e com uma sociabilidade restrita em relação a outros estratos da população. Evidenciou-se que as desigualdades sociais têm uma importância central nas trajetórias de vida desses jovens, com impactos marcantes em suas experiências atuais e em suas expectativas em relação ao futuro. Com base nesse solo comum, foi possível perceber uma diversidade de experiências a partir das quais são produzidos diferentes significados e motivações em relação à escolarização, o que delimitava também a relação construída com o programa. De uma maneira geral, a busca pela certificação escolar era o principal interesse dos participantes.

58. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do ProJovem Urbano

Caetano Ferreira, Maria Inês

Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, Vol.39(1), pp.161-175

O artigo apresenta e discute resultados de uma pesquisa com educadores do ProJovem Urbano na Região Metropolitana de São Paulo. O objetivo foi investigar as experiências dos educadores com a implementação das diretrizes desse programa e a possibilidade de construção de relações entre professor e aluno marcadas pelo respeito à diferença e comprometidas com a inclusão. A orientação teórica apoia-se nos estudos que abordam a escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais, nos autores que estudam os modos como se dão as relações entre a lógica escolar e as formas de socialização das famílias populares, e também nas investigações sobre escola e diversidade cultural. As linhas teóricas destacam o processo que converte diferenças em desigualdades. Foram realizadas entrevistas em profundidade com educadores do ProJovem a fim de compreender se os objetivos e as diretrizes do programa aproximam educadores e educandos e promovem a produção conjunta do conhecimento, contribuindo para a construção de relações mais justas e respeitadas entre professores e alunos. Os resultados comprovam essa possibilidade, elucidando o papel-chave do educador na implementação do programa. Além disso, também são desvendados problemas como a falta de apoio aos educadores e a precariedade da relação de trabalho, os quais podem prejudicar os resultados do ProJovem.

59. A Formação Continuada de Educadores e as TIC na Profissionalização de Pessoas com Deficiência Visual

Renata Hernandes Benisterro; Klaus Schlünzen Junior

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.85

Diante do desafio de educar na diversidade, é possível observar um cenário onde as escolas ainda estão distantes de se tornarem instituições educacionais inclusivas. Agravando mais ainda a situação, é conhecido que há uma escassez de educadores com competência profissional para formar Pessoas com Deficiência Visual (PDV) de modo que possam exercer uma profissão e participarem do mundo do trabalho. Este artigo aborda algumas alternativas para a formação continuada de educadores que atuam na profissionalização de PDV, utilizando as tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para a construção de uma nova prática docente. A Educação à Distância pode oferecer esta oportunidade de formação contextualizada, favorecendo um diálogo entre formador e educador/aprendiz de maneira que a inclusão das PDV possa ser compreendida e efetivada. Palavras-chave: Formação Continuada de Educadores. Inclusão. Tecnologias de Informação e Comunicação.

60. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas

Rita De Cássia Silveira Cambruzzi ; Maria Da Piedade Resende Da Costa ; Fátima Elisabeth Denari

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(46), p.351

A deficiência física como grupo é heterogêneo, mesmo dentro de uma “categoria”, visto que abrange uma diversidade, pois cada um tem um mecanismo para se organizar nos espaços em que frequenta, mas todos participam dos mesmos desafios. Todavia, devido aos desafios encontrados pelas pessoas com deficiência física no estabelecimento de rotas e rotinas no espaço de uma universidade é que desenvolvemos a presente pesquisa. Optamos por pesquisar o acesso da pessoa com deficiência física no seu deslocamento externo da moradia estudantil até a sala de aula e, da sala de aula até a secretaria do departamento que frequenta. A pesquisa cujo objetivo é a identificação e, análise das rotas quanto a sua acessibilidade, no campus de uma instituição pública de ensino superior. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética que aprova a sua execução. Foram realizadas observações diretas, assim como registros através de fotografias e filmagens, que foram autorizadas pelo universitário. As informações coletadas foram analisadas qualitativamente conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e o documento norteador do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, do Rio Grande do Sul, intitulado: Roteiro de Vitoria. Na análise dos dados, constatamos de que há necessidades de alterações para propiciar à acessibilidade com segurança e comodidade, assim como, estabelecer mecanismos para que a biblioteca comunitária e o restaurante universitário façam parte da vivência como integrante da comunidade universitária e, também, no exercício de seus direitos constitucionais. Palavras chaves: Acessibilidade. Educação Especial. Deficiência Física.

61. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças

Natália Fernandes Soares; Manuel Jacinto Sarmiento; Catarina Tomás

Nuances: Estudos sobre Educação, 2012, Vol.12(13)

A participação infantil assume-se na segunda modernidade como um princípio incontornável em grande parte dos discursos científicos que são produzidos acerca da infância. A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a questão da participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância e na caracterização do seu campo científico. Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”, isto é, que assume que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem. As metodologias participativas com crianças atribuem aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais. A investigação participativa com crianças levanta, no entanto especiais dificuldades epistemológicas, relacionadas quer com a alteridade da infância quer com a diversidade das suas condições de existência. O entendimento da “criança” como o outro do adulto decorre do reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. É o trabalho de tradução entre a linguagem das ciências sociais e a linguagem das crianças (com as suas gramáticas culturais distintas) que as metodologias participativas são chamadas a

desempenhar, com a conseqüente recusa do etnocentrismo geracional e com a indispensável mobilização de um discurso polifônico, onde a voz das crianças-investigadoras colaborativas perpassa lado a lado com o trabalho interpretativo dos sociólogos da infância. A atenção à diversidade da infância, decorrente de categorias sociais como o gênero, a religião, a etnia, a saúde e o (sub) grupo etário, impõe a recusa de olhares uniformizadores, desafiando a imaginação metodológica a uma aceitação e respeito pelas diferenças e pelos diversos modos da sua comunicação. Assente em trabalhos de investigação em Sociologia da Infância construídos com metodologias participativas, esta comunicação interroga a construção do conhecimento em ciências sociais com e sobre as crianças e a infância, atendendo à alteridade e diversidade, e incluindo o debate ético sobre a produção de saber sobre os mundos sociais da infância.

62. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física.

Boato, E. M.; Sampaio, T. M. V.; Silva, J. V. P.

Motricidade, Abril, 2012, Vol.8(S2), p. SS891(10)

O objetivo dessa pesquisa, de caráter exploratório, que se utilizou de abordagem qualitativa, foi avaliar em que medida a SEEDF vem atendendo as necessidades de capacitação e acompanhamento pedagógico dos professores de Educação Física para efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas, além de verificar se os professores se sentem capacitados para efetivar a inclusão desses alunos nas aulas. A coleta de dados foi feita a partir de um questionário aplicado a 180 professores de EF que lecionam em diversas Regionais de Ensino do Distrito Federal, Brasil. Percebeu-se que parte dos professores não se sentem capacitados para efetivar o processo de inclusão e que leva a necessidade do desencadeamento de um processo, por parte da SEEDF, de discussão a respeito da inclusão, seguindo as determinações da Resolução 2/2001 do CNE/CEB, com relação ao acompanhamento por parte do Sistema do processo de inclusão educacional, oferecendo, além de cursos de capacitação e formação continuada, professores especialistas em Educação Especial para dar suporte aos professores de classes comuns, oferecimento de espaço para discussão de assuntos referentes a tal processo e reuniões pedagógicas periódicas. Palavras-chave: inclusão educacional, educação física, capacitação.

63. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; Claus Dieter Stobäus

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.73

A discussão que apresentaremos neste artigo partiu dos dados da pesquisa de Pérez (2004) realizada com alunos com altas habilidades/Superdotação (AH/SD), nas sétimas séries e nas turmas C-20 (equivalentes à faixa etária correspondente à sétima série) em duas escolas públicas (uma estadual e uma municipal) de um bairro da cidade de Porto Alegre (RS) no qual se concentra uma população de classes populares. Analisa as características apontadas pelos alunos nos questionários, entrevistas, observações e conversas informais da própria pesquisa e identificadas no professor, na entrevista realizada com ele, em conversas informais e observações diretas em sua sala de aula. Faz as correspondentes interlocuções com teóricos e pesquisadores da área de AH/SD, evidenciando que, além da capacitação específica, necessária para identificar e enriquecer o atendimento a estes alunos são fundamentais alguns atributos que deveriam estar presentes em qualquer Educador e que são o diferencial que permite imaginar que o

respeito e atendimento à diversidade – a inclusão – são possíveis. Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão.

64. A concepção de família e religiosidade presente nos discursos produzidos por profissionais médicos acerca de crianças com doenças genéticas.

Martins, Antília Januária; De Almeida Cardoso, Maria Helena Cabral; Junior, Juan Clinton Llerena; Moreira, Martha Cristina Nunes

Ciência & saúde Coletiva, Fev., 2012, Vol.17(2), p.545(9)

O estudo explora a influência de tradições culturais arraigadas na construção do discurso que médicos do Instituto Fernandes Figueira/Fundação Oswaldo Cruz produzem acerca das crianças com doenças genéticas associadas a mal formações congênitas ao retardo mental, assim como, as reflexões provocadas pelo convívio profissional com tais crianças. Os dados foram coletados através de entrevistas orais do tipo narrativa conversada e do material analisado semioticamente. Os resultados apontaram para quatro tradições culturais muito presentes no discurso médico: a norma, a razão, a família e a religiosidade judaico-cristã. Este artigo, contudo, centra-se nas duas últimas, enfatizando como a concepção da família, principalmente a mitificação da mãe, pode 'tornar invisível' a criança com uma doença genética, como também contribui para que a condição de mulher da mãe fique subestimada diante de sua maternidade. Tais noções imbricam-se com aquelas trazidas pelas tradições religiosas e influenciam as percepções médicas a respeito do paciente e de sua família. Palavras-chave Família, Religião, Cultura, Deficiência, Criança, Genética

65. Sexo e anarquia: uma combinação explosiva.

Gomes Garcia, Loreley

Revista Estudo Feministas, Jan-Abril, 2012, Vol.20(1), p.327(4)

66. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências

Rosângela Minardi Mitre Cotta; Glauce Dias Da Costa; Érica Toledo Mendonça

Ciência & Saúde Coletiva, 2013, Vol.18(6), p.1847

O objetivo deste artigo é analisar a experiência de construção coletiva de portfólios como método de ensino-aprendizagem na disciplina de Políticas de Saúde, identificando as competências desenvolvidas pelos estudantes. Pesquisa qualitativa, cuja coleta e tratamento dos dados se deram por meio da análise documental (34 portfólios) e temática, respectivamente. Consideraram-se as competências Aprender a ser e Aprender a conviver e a trabalhar juntos, segundo as proposições do informe da Unesco para Educação. A formação de indivíduos críticos-reflexivos, proporcionada pelo portfólio, foi especialmente verificada quando os estudantes relataram a transformação da visão negativa que tinham sobre o sistema de saúde - uma política ineficiente e precária - para uma visão positiva - uma política que tem como princípios a equidade, a integralidade e a universalidade. Esse processo de transformação crítica foi decorrente do exercício das habilidades de comunicação, gestão da informação (busca, seleção, análises e avaliação das informações), liderança, cooperação e relações humanas (trabalho em equipe, ética e reconhecimento da diversidade), além de competências pessoais (gestão do tempo, responsabilidade e planejamento), habilidades estas importantes na formação de profissionais comprometidos com a política nacional de saúde.

67. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da web 2.0

Lucila Maria Costi Santarosa; Débora Conforto; Lourenço De Oliveira Basso

Revista Brasileira de Educação Especial, 2012, Vol.18(3), p.449

O Eduquito, ambiente digital/virtual de aprendizagem desenvolvido pela equipe de pesquisadores do NIEE/UFRGS, busca apoiar processos de inclusão sociodigital, por ser projetado em sintonia com os princípios de acessibilidade e de desenho universal, normatizados pela WAI/W3C. O desenvolvimento da plataforma digital/virtual acessível e os resultados da utilização por pessoas com deficiências são discutidos, revelando um processo permanente de verificação e de validação dos recursos e da funcionalidade do ambiente Eduquito junto a diversidade humana. Apresentamos e problematizamos duas ferramentas de autoria individual e coletiva - a Oficina Multimídia e o Bloguito, um blog acessível -, novos recursos do ambiente Eduquito que emergem da aplicabilidade do conceito de pervasividade, buscando instituir espaços de letramento e impulsionar práticas de mediação tecnológica para a inclusão sociodigital no contexto da Web 2.0.

68. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003

Moisés De Melo Santana; Itacir Marques Da Luz; Auxiliadora Maria Martins Da Silva

Educar em Revista, 2013(47), p.97

Este artigo reflete sobre os dilemas e as aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003 reafirmados na pesquisa "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Lei 10.639/2003" na região NE II, envolvendo os Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, realizada em 2009 pela UNESCO e MEC - Ministério da Educação - e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG. A pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizou procedimentos metodológicos de análise documental, entrevistas e observações de campo. A perspectiva teórica que referendou as análises foi o transculturalismo crítico, em fase de constituição. Os autores que têm referendado essa perspectiva são Santos (2003), Santana (2000), Assmann (1994), Benjamin (1994), Hall (2003), McLaren (1993), Munanga (1996a, 1996b, 1996c), Tinhorão (1991) e Todorov (1999). Os resultados do trabalho indicam que a Educação das Relações Étnico-Raciais só superará seus dilemas e aporias fundamentais quando a educação escolarizada incorporar efetivamente o princípio da diversidade cultural humana enquanto eixo orientador das práticas educativas escolarizadas. O trabalho também apontou para a necessidade de o Estado desenvolver programas estruturadores que articulem os processos de formação inicial e continuada de professoras/es com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais.

69. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007

Wilson Queiroz Corinta Maria Grisolia Geraldí; Adriana Varani; Ana Maria Falcão De Aragão; Guilherme Do Val Toledo Prado; Graziela Giusti Pachane 2012. Esta dissertação trata da temática étnico-racial a partir de minha experiência trabalhando em um programa da Rede Municipal de Ensino da cidade de Campinas, o Programa MIPID - Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade. Busquei revisitar alguns aspectos da experiência de formação de professores e de trabalho com as Histórias

Africana e Afro-Brasileira para a composição de uma prática educativa de valorização da diversidade étnica. O MIPID foi o programa criado para viabilizar esse trabalho pioneiro e inovador para a formação de professores e a construção de uma pedagogia diferenciada. A dissertação parte da vinculação do autor com a docência e com o tema, procura conceitualizar os princípios caracterizadores de uma pedagogia de valorização da diversidade étnica, e descreve a gênese, o desenvolvimento e o encerramento desse programa ao longo de cinco anos. Foram entrevistados treze professores participantes do MIPID, assim como o autor desta dissertação. Com base na análise das entrevistas e aferição através dos documentos e registros encontrados, procurou-se resgatar a história de um programa de formação e ação junto aos professores da Rede Municipal que envolveu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA. Ao final, apresento as lições aprendidas ao longo do programa e da pesquisa, gestando elementos para a construção de uma pedagogia étnica conforme apontado na Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas nos currículos da rede oficial de ensino. Pesquisa realizada no GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação, UNICAMP.

70. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores

Edna Martins; Erica Aparecida Garrutti De Lourenço

Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2013, Vol.38(1), p.205

Diante do paradigma da educação inclusiva, a escola regular deve se organizar para acolher e oferecer condições objetivas de aprendizagem para todos os alunos. Com ênfase no como a diversidade é representada para crianças por meio da literatura infantil, este relato apresenta a experiência com a disciplina “Práticas pedagógicas programadas: Diversidade e literatura – representações da negritude e da deficiência para a infância” na formação de alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Paulo, campus de Guarulhos. Essa disciplina se centrou no estudo de referenciais teóricos que versam sobre a diversidade e, mais especificamente, relações étnico-raciais e deficiência na literatura infantil. A experiência aponta para a importância de iniciativas voltadas ao desenvolvimento de atividades centradas na compreensão da diversidade para a formação do senso crítico na formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores, deficiência, relações étnico-raciais.

71. Empoderamento de usuários e familiares em saúde mental e em pesquisa avaliativa/interventiva: uma breve comparação entre a tradição Anglo-saxônica e a brasileira.

Vasconcelos, Eduardo Mourão

Ciência & saúde Coletiva, Out, 2013, Vol.18(10), p.2825(11). O objeto deste artigo são as principais características das tradições e experiências de empoderamento de usuários e familiares em abordagens e serviços de saúde mental em países anglo-saxônicos e no Brasil, e suas repercussões e estratégias no campo da pesquisa avaliativa e interventiva em saúde mental. O objetivo é comparar, através de uma breve revisão bibliográfica da literatura, como as tradições de empoderamento se desenvolveram nos dois cenários, a partir de características do contexto econômico, político, social e particularmente cultural. A revisão mostrou como estes contextos geram diferentes perspectivas de valorização da autonomização e empoderamento de usuários e familiares nas políticas sociais em geral e em saúde mental, como também nas apropriações no campo da pesquisa avaliativa e interventiva em saúde mental. Nos países anglo-saxônicos, esta tradição vem se desenvolvendo fortemente há cerca de 4 décadas, e no Brasil as estratégias

participacionistas enfatizam mecanismos mistos--profissionais, usuários e familiares juntos--, com a presença dominante dos profissionais, e as iniciativas mais diretamente desenhadas para os usuários e familiares são muito recentes, a partir de 2005. Palavras-chave Saúde mental, Empoderamento, Autonomia, Pesquisa avaliativa, Pesquisa interventiva.

72. Quem educa queer: a perspectiva de uma analítica queer aos processos de educação em saúde

Jose Inácio Jardim Motta; Victória Maria Brant Ribeiro
Ciência & Saúde Coletiva, 2013, Vol.18(6), p.1695

Este ensaio tem o objetivo apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de incorporação de um corpo analítico queer aos processos de educação no campo da saúde. Isto porque o desenvolvimento do Sistema Único de Saúde tem revelado desafios que passam pela ampliação de conhecimentos, necessários, principalmente quanto à revitalização da noção de sujeito. Tomamos a perspectiva queer para compreender como as identidades e, em particular, as de gênero e sexualidade, são naturalizadas e essencializadas em um processo social e cultural, e como isso pode determinar, nos micros espaços sociais, práticas educacionais com potência de reforçar a subalternidade das chamadas sexualidades minoritárias. A teoria queer, enquadrada nas chamadas teorias pós-críticas da educação, é analisada com base nas categorias: poder, resistência, transgressão em contextos de normalização e subjetivação. Assume-se que processos de educação na saúde, ancorados em uma pedagogia queer, trabalham no plano da diferença e não da diversidade, propondo processos de desconstrução dos binarismos tais como natureza/cultura, razão/paixão, homossexual/heterossexual, caminhando na conformação de sujeitos sociais e culturais mais transgressores.

73. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural

Ana Cláudia Bortolozzi Maia; Nadia Mara Eidt; Bruna Mares Terra; Gabriela Lins Maia
Psicologia em Estudo, 2012, Vol.17(1), p.151

Este artigo relata um projeto na área da Psicologia da Educação com referencial histórico-cultural. O projeto foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental que teve como objetivo oferecer educação sexual para adolescentes auxiliando-os para viverem com autonomia e responsabilidade sua sexualidade. A intervenção ocorreu em 15 encontros semanais, com o uso de diferentes estratégias metodológicas abrangendo os seguintes temas: 1) Identidade Grupal e levantamento de expectativas, 2) regras de convívio grupal, 3) Conceito de Sexualidade; 4) Conceito social de adolescência, 5) Fisiologia e saúde, 6) Saúde Sexual e reprodutiva, 7) Iniciação Sexual, 8) Gravidez na Adolescência, 9) Violência Sexual, 10) Padrões de Beleza e atitudes de discriminação e 11) Gênero e diversidade sexual. Alunos e professores avaliaram a proposta de intervenção como satisfatória e necessária na escola. Almeja-se a continuidade do projeto com outros alunos e oferecer formação aos professores.

74. "Que baguio é esse?": a negociação das identidades nas aulas de ciências

Aline De Moura Mattos Moisés Alves De Oliveira; José Licínio Backes; Álvaro Lorencini Júnior 2012

Na tentativa de compreender como os estudantes estão ativamente negociando identidades e como o fluxo científico vai se mantendo numa disciplina escolar, acompanhei, por um período de oito meses, atividades realizadas em aulas de Ciências, no Ensino Fundamental de uma escola particular na cidade de Londrina, Paraná. Procurei

explorar a relação dos alunos e alunas com o discurso científico, os seus meios de apropriação e como esse processo contribui para a construção de identidades. Acredito que entender como se dão estes processos de identificação, tendo em vista a multiplicidade de formas de sujeito, nos leva a (re)olhar a questão das diferenças em sala de aula, dos tratamentos dados aos saberes trazidos por cada sujeito, do linguajar de cada um, das formas de apropriação e reconfiguração dos discursos. Ao procurar realizar uma análise do fluxo da ciência em aulas de ciências, por meio das vozes dos estudantes, busquei desalojar a ciência de um local privilegiado e mostrar suas transformações, mostrar que as palavras tidas muitas vezes como “não científicas” estão imbricadas numa rede discursiva que dão significado aos modos como os estudantes identificam e diferenciam os saberes científicos. Este trabalho tem influência teórica do campo dos Estudos Culturais, mais especificamente das contribuições de Stuart Hall sobre a questão da identidade cultural. A preocupação com o contexto em que ocorrem as ações sociais é uma marca dos Estudos Culturais compartilhada com noções etnometodológicas, das quais acredito ter me valido neste trabalho. Por perceber os estudantes como sujeitos ativos, que se produzem e são produzidos nas e pelas relações sociais, ao perceber a diversidade entre as várias maneiras que as pessoas têm de construir e viver suas vidas, entendo que estudos de cunho interpretativo, tal qual a etnometodologia, talvez sejam um primeiro esforço para aceitar as diferenças que se resultam nesse processo de “viver a vida”, fora ou dentro da escola. As observações conduzem para a ideia de identidades não essenciais e de uma ciência mutável, sempre em transformação, sempre reconfigurada pelos estudantes, em processo constante de elaboração e produção. Produção que, por ser ativa, envolve resistência, confronto, negociação, lutas. Acredito que é nesse movimento e nessas intensas interações e negociações que a ciência vai se mantendo. O que pude construir foi que as identidades válidas entre os alunos e alunas são aquelas que funcionam no registro da fragmentação e da reapropriação mixórdica do discurso científico como sua maior força para sobreviver no mundo fluído da invenção, estranhamentos e constante (re)criação em que estes sujeitos estão envolvidos.

75. Memórias de Ciba: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente
Kondratiuk, Carolina Chagas Neira, Marcos Garcia 2012

Diante da diversidade de modos de compreender e tratar o corpo na educação da infância, este estudo aborda as relações entre a história de vida de uma professora, especificamente nos aspectos que se referem às experiências corporais, e sua maneira de atuar na docência. De acordo com os procedimentos da história oral, são apresentadas as memórias de uma docente que, em sua prática, valoriza as dimensões expressiva, afetiva e cultural do corpo. Tomando como base o debate acadêmico sobre a educação corporal, o discurso de um dos atores do cenário da Educação sobre sua trajetória é analisado, focalizando as maneiras pelas quais construções coletivas são filtradas e concretizadas em um caso particular. Com o objetivo de estabelecer relações entre as experiências vividas, memoradas e narradas e a forma com que a corporeidade aparece em sua atuação docente, o corpo foi abordado como lócus de identidade e suporte para escrita da cultura. As vivências inscritas no corpo dessa mulher, mãe e educadora constituíram os modos de ser, de ver-se a si mesma, de ler o mundo e de relacionar-se com ele. Ao verificar a ligação entre a trajetória de vida e o fazer pedagógico, observou-se que o tratamento dado ao corpo na educação da infância decorre basicamente das experiências colecionadas ao longo da vida, sem qualquer influência da formação inicial. Assim, por meio desta investigação, o recorte de um caso

específico retirado da trama social retorna a ela como contribuição para o debate sobre o papel do corpo na educação da infância e na formação da identidade docente.

76. Princípios de universalidade, integralidade e equidade em um serviço de atenção a saúde auditiva.

Vianna, Nubia Garcia ; Cavalcanti, Maria De Lourdes Tavares ; Acioli, Moab Duarte
Ciência & saúde Coletiva, July, 2014, Vol.19(7), p.2179(10).

O objetivo do presente estudo foi analisar se as práticas de atenção a saúde auditiva estavam coerentes com os princípios da universalidade, da integralidade e da equidade sob a perspectiva dos profissionais. Pesquisa qualitativa, realizada em um Serviço de Atenção a saúde Auditiva de Media Complexidade. Constituíram sujeitos: uma assistente social, três fonoaudiólogas, uma médica e uma psicóloga. Foram realizadas entrevistas, bem como observação com registro em diário de campo. Na análise do material foi utilizada a técnica de análise temática. A análise das entrevistas resultou na construção dos seguintes temas: A Universalidade e o Acesso a saúde Auditiva, Atenção Integral a saúde Auditiva e saúde Auditiva e Equidade. O trabalho apontou questões que comprometem a qualidade do serviço e que ferem os princípios do SUS. Conclui-se que investimentos relativamente simples em capacitação e qualificação profissional podem trazer mudanças significativas no sentido de propiciar a prestação de um serviço mais universal, integral e equânime. Palavras-chave Atenção a saúde, saúde pública, Deficiência auditiva.

77. O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com Síndrome de Down pode facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão no ensino regular?

Cinthia Coimbra De Azevedo; Cacilda Silveira Pinto; Leonor Bezerra Guerra
Revista CEFAC, 2012, Vol.14(6), p.1057

As leis educacionais asseguram o direito das crianças ao ensino fundamental a partir dos seis anos, propiciando a elas a exposição antecipada a estratégias pedagógicas que visam à alfabetização. A inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down (SD) acontece já na educação infantil e se torna cada vez mais frequente, possibilitando oportunidades ímpares para o desenvolvimento cognitivo dessas, o que inclui a alfabetização. A diversidade de aprendizes com necessidades educacionais individuais, sem o devido apoio de uma equipe interdisciplinar, dificulta a aquisição da leitura e escrita de forma igualitária. O desconhecimento, por parte dos educadores, dos pré-requisitos cognitivos mínimos necessários à alfabetização, também contribui para o seu insucesso. Um desses pré-requisitos é a consciência fonológica, pouco trabalhada intencionalmente já na educação infantil. Estratégias que visam orientar educadores no desenvolvimento objetivo da consciência fonológica em crianças com SD podem facilitar a alfabetização e contribuir para a inclusão escolar. Ou será possível incluir pedagogicamente essa população sem que ocorram adaptações curriculares e um trabalho interdisciplinar efetivo?

78. Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (con)viver com a diferença

Vital, Marcia Regina Sekkel, Marie Claire, 2012

A tese insere-se no conjunto de estudos já realizados sobre o preconceito visando contribuir com levantamento de discussões relevantes tanto no que se refere ao âmbito social como, principalmente, ao escolar, com enfoque na educação infantil. Toma como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade e a Psicanálise. Tem por objetivo

investigar as interações entre crianças, a fim de conhecer as tensões e possíveis atitudes preconceituosas entre elas. Foi realizada com base numa abordagem qualitativa, de tipo etnográfico, optando-se por fazer uma pesquisa com crianças para conhecer suas atitudes, expressões, e comportamentos. Para sua realização, foi escolhida uma escola municipal de educação infantil (EMEI), da cidade de São Paulo, que atende crianças de quatro a seis anos de idade, em período integral e parcial. O instrumento escolhido para coleta e descrição dos fatos foi o registro das observações da rotina das crianças. Algumas categorias psicológicas como atitudes e preconceito foram tomadas como norteadoras da pesquisa. A análise e interpretação das observações evidenciaram atitudes preconceituosas entre as crianças no que se refere às questões de gênero, diferenças físicas significativas e religiosas. Também demonstraram que as crianças não tinham oportunidade de discutir sobre essas atitudes, nem de serem ouvidas, em decorrência da postura e da falta de intervenção por parte da professora. A tese permite inferir que a educação para a diferença, nesta instituição, representa uma condição especialmente desafiadora para todos. Traz dados que podem contribuir para que as discussões e ações que envolvam o preconceito se tornem efetivas. Aponta a necessidade de se realizar mais pesquisas na tentativa de identificar o preconceito nas práticas escolares, de entender os mecanismos que levam o indivíduo a desenvolvê-lo e indicar eventuais caminhos para combatê-lo. Sugere que os profissionais que atuam na educação infantil sejam formados de acordo com o paradigma da diversidade.

79. A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina
Moreno, Gilmar Lupion Nicolau, Marieta Lucia Machado 2012

Muitos foram os fatores que justificaram a realização desta pesquisa sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos de idade, dentre eles, as constantes mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas duas instituições (escola e família) na atualidade. Quanto aos objetivos este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral: pesquisar sobre a relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos na instituição de ensino. Já, os objetivos específicos buscaram: investigar como os professores, as famílias e a equipe técnica (direção e coordenação) concebem a relação entre si; e verificar quais são as estratégias utilizadas pela escola a fim de viabilizar a participação das famílias e dos professores na educação da criança de 4 a 6 anos. O estudo em questão trata-se de uma pesquisa etnográfica, do tipo estudo de casos, que realizou-se em duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas na região central da cidade de Londrina, Paraná. Nessas escolas, foram selecionados dois grupos de crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, suas respectivas famílias e professores, bem como, a direção e coordenação de cada instituição, sendo um grupo da educação infantil e outro do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Quanto à metodologia, a mesma caracteriza-se como quanti-qualitativa, pois, ao se reportar aos dados obtidos por meio de questionários, por exemplo, é conveniente e ético quantificar o levantamento da opinião dos participantes da pesquisa sobre um determinado assunto. Os instrumentos utilizados foram: a) pesquisa documental; b) sessões de observação; c) diários de campo; d) aplicação de questionário aos pais e/ou responsáveis, à direção, à coordenação pedagógica e aos professores dos grupos pesquisados. Quanto à organização do trabalho, o mesmo está disposto em quatro capítulos: 1) Diferentes constituições familiares; 2) A relação escola-família na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos; 3) Encaminhamento metodológico; 4) As crianças e os adultos na instituição de ensino: construindo relações: apresentação e discussão dos dados. Os

resultados da pesquisa mostraram a importância de estudos e discussões sobre a diversidade de arranjos familiares no âmbito escolar; do contato direto dos professores e da equipe técnica (direção e coordenação) com as famílias; da utilização de diferentes instrumentos de comunicação e de diferentes estratégias no trabalho com as famílias; que as lições de casa favorecem a aproximação entre as duas instituições (escola-família); a existência de encontros e desencontros de ideias entre os professores, a escola e as famílias, o que é natural e saudável nas relações humanas, entretanto, uma das escolas mostrou-se mais resistente que as famílias em lidar com tal situação. Evidenciou-se também em um dos casos a baixa, e no outro, a ausência da participação das famílias na elaboração da proposta pedagógica contrapondo-se ao esperado pelas instituições de ensino. Por fim, acredita-se que a temática desta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a educação da criança de 4 a 6 anos, nas escolas de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

80. Homofobia, cultura e violências: a desinformação social

Koehler, Sonia Maria Ferreira; Centro Universitário Salesiano De São Paulo – Unisal 2014
A proposta deste artigo é ressaltar a urgência de problematizações contextualizadas sobre as iniquidades sexuais e de gêneros. Novos sujeitos de direitos reivindicam sua forma de SER que não podem ser designados como universais se partimos da ideia de que a composição humana se faz pela diversidade. A mídia exhibe e estudos nos mostram as violências vividas e/ou praticadas por diferentes subgrupos que compõem a diversidade sexual. Trata-se de uma forma de discriminação que conduz à subalternização, marginalização e exclusão de pessoas ou grupos com base no seu sexo, como contra os de orientação sexual homossexual. Essas práticas se traduzem por violências físicas, verbais, psicológicas, carregadas de efeitos/consequências sexistas, machistas, misógenas, racistas, transfóbicas, lesbofóbicas e homofóbicas. A partir de um survey longitudinal desenvolvido pelo Observatório de Violências nas Escolas do UNISAL/SP/Brasil, com aproximadamente 2.500 respondentes, este artigo apresenta e compara os dados obtidos em 2006, com os dados obtidos em 2012 e 2013. Um mesmo instrumento vêm sendo aplicado anualmente com a finalidade de investigar e monitorar possíveis mudanças na informação e na compreensão de uma determinada população sobre o fenômeno da homofobia e da homossexualidade. A análise permite a radiografia dos níveis de compreensão e aponta para a necessidade da educação da população, assim como da implementação de políticas públicas focadas na diversidade sexual e identidade de gênero e que talvez requeira a construção de uma nova política educativa.

81. Escola, comunidade e território: dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa

Hortas, Maria João Barroso; Escola Superior De Educação De Lisboa - Ipl Centro De Estudos Geográficos – UI ; Martins, Célia; Escola Superior De Educação De Lisboa - Ipl Centro De Estudos Geográficos – UI; Dias, Alfredo; Escola Superior De Educação De Lisboa - Ipl Centro De Estudos Geográficos – UI 2014

No presente artigo pretende-se refletir sobre o contributo da educação para a integração local de populações imigrantes. Esta reflexão assenta no pressuposto que a abertura da escola à comunidade local, através do estabelecimento de parcerias com as instituições e organizações que no território atuam na área da educação, potencia importantes mais valias nos percursos de integração de populações de origem imigrante. A partir da análise de projetos de inclusão social, implementados em dois contextos

territoriais distintos da Área Metropolitana de Lisboa, são identificadas as potencialidades decorrentes da articulação de práticas de educação formal e não formal, assim como os desafios colocados à escola perante a emergência da sua abertura aos contextos locais onde se insere.

82. Sentidos de saúde e modos de cuidar de si elaborados por homens usuários de Unidade Básica de saúde- UBS.

Silva, Fabiane Aguiar ; Da Silva, Iolete Ribeiro
Ciência & Saúde Coletiva, Fev., 2014, Vol.19(2), p.417(12)

A pesquisa objetivou compreender os sentidos de saúde e modos de cuidar de si elaborados por homens usuários de Unidade Básica de saúde (UBS) em Manaus. A proposta constituiu-se como pesquisa qualitativa que abordou, através de entrevistas semiestruturadas, homens usuários e profissionais de saúde de uma UBS localizada na periferia de Manaus, Amazonas. Os dados foram analisados através das técnicas de Tematização, Análise do Conteúdo e Processualidade do Sentido fundamentadas pela abordagem Construcionista Social discutida por Spink. A pesquisa revelou as multifaces da questão de gênero, as quais demonstram que os homens "não são todos iguais", existem masculinidades. Os homens entrevistados no serviço de saúde demonstraram que possuem sentidos de saúde que comungam entre si, mas que também se diferem por inúmeras dimensões. A pesquisa refletiu que a pluralidade dos sentidos de saúde e as performances de cuidado de si conferem a saúde o caráter humano e reivindicam o protagonismo dos usuários na construção do sistema de atenção integral a saúde. Apontam-se indicadores que podem contribuir para intervenções em saúde para a ampliação da visibilidade de homens nesses serviços e consequentemente a capacidade dos serviços em lidar com eles. Palavras-chave Sentidos de saúde, Modos de cuidar de si, Homens, Unidade Básica de Saúde, Construcionismo social.

83. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil

Marcelo Gruman
Educar em Revista, 2012(45), p.199

O artigo trata do ensino da arte nas escolas brasileiras a partir dos conceitos de multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural, norteadores da atuação do Ministério da Cultura a partir da gestão do ex-Ministro Gilberto Gil iniciada no ano de 2003. Argumenta que é imprescindível um diálogo cada vez mais intenso entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação na consecução deste objetivo, qual seja, garantir o cumprimento do direito humano à educação e à participação na cultura, inscritos na Constituição Brasileira de 1988, e ratificado pela Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pelo Brasil no ano de 2006.

84. Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular

Feitosa, Sonia Couto Souza Gadotti, Moacir, 2012

Procuramos, com esta pesquisa, mapear se os sujeitos da EJA estão sendo considerados na formulação das matrizes curriculares. Iniciamos fazendo uma rápida incursão na história da EJA a partir do Brasil Colônia até os dias atuais. Nosso objetivo era perceber como o currículo e os sujeitos da EJA eram concebidos e se o diálogo entre eles existe. Para isso buscamos perceber a dimensão curricular nos documentos nacionais e internacionais, nos marcos legais e nas políticas de EJA. Nossa pesquisa

também trata dos aspectos inerentes aos diferentes sujeitos da EJA. As dimensões de gênero, etnia e etária foram analisadas. Com base nessa análise percebemos a necessidade de repensar o currículo, de maneira que ele contemple a diversidade contida no campo da EJA, com vistas ao reconhecimento das individualidades e das subjetividades. Detivemo-nos, em especial, às questões etárias, analisando as suas dimensões biológicas, sociológicas, culturais, a partir da concepção que temos de juventude e idade adulta. Experiências de Reorientação Curricular de dois municípios paulistas foram analisadas a fim de ilustrar a importância dos processos participativos na formulação do currículo. Permeando todos os capítulos, há a reflexão em torno da EJA como política pública e sobre a contribuição dos movimentos sociais na conquista de alguns avanços e no enfrentamento dos entraves que ora paralisam a EJA, ora controlam seu ritmo e sua expansão. Por fim, apresentamos uma proposta de matriz curricular que busca contemplar a diversidade dos sujeitos, das vivências, das culturas, numa perspectiva intertransdisciplinar e intertranscultural.

85. A cidadania enquanto código extralinguístico: o caso Comenius Mendes, Maria Isabel Tomé, 2013

Os desafios em educação pressupõem um processo reflexivo contínuo, já que é a sua implementação que desvenda as sociedades do futuro. O exercício de uma cidadania em pleno é altamente condicionado por uma sociedade sofisticadamente tecnológica, que facilmente pode incitar ainda a mais desigualdades. A Escola Pública enverga a missão de fomentar a dignidade da pessoa humana, de incrementar um ensino de qualidade que permita aos jovens da nossa comunidade concretizarem os seus objetivos. O sucesso passa indubitavelmente pela necessidade de ligar todas as componentes do ser humano, aliar tradição e contemporaneidade numa expressão de multiculturalidade. É necessário dotar os cidadãos de ferramentas úteis para a produção de conhecimento e para a aquisição de competências, surgindo neste contexto o Inglês como língua global, sendo o seu domínio uma aptidão vital para o exercício de cidadania. O contacto direto entre indivíduos de culturas diferentes é essencial para o alargamento dos princípios democráticos, melhorar o respeito pela diversidade e o entendimento das idiosincrasias humanas, e o Programa Comenius é um expediente privilegiado para permitir à escola recursos de forma a efetivar esse contacto direto entre alunos e professores das mais variadas nacionalidades que integram a culturalmente imensa Europa. A globalização tem repercussões fortes em todos os domínios da sociedade alterando os paradigmas do mundo económico e conseqüentemente do emprego. A empregabilidade torna necessária uma constante adaptação do ser humano, a qual só é conseguida através da Aprendizagem Ao Longo da Vida, a qual oferece uma diversidade de itinerários como forma de resposta às crescentes necessidades do progresso humano.

86. Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino

Saul Eliahú Mizrahi; Alberto G. Canen

Ensaio, 2012, Vol.20(74), p.27

Este artigo apresenta os fundamentos para a construção de uma proposta de gestão estratégica para escolas de Ensino Básico com princípios do Balanced Scorecard em uma abordagem multicultural, consolidando um conjunto integrado de procedimentos e recomendações metodológicas, de modo a promover a valorização da diversidade cultural para o sucesso escolar. Para atingir este objetivo, buscou-se identificar e analisar elementos que facilitam ou dificultam a gestão nesta perspectiva. As

vantagens encontradas neste trabalho são seu foco na melhoria institucional, proporcionando maior comunicação entre as partes. Apóia, assim, a realização dos objetivos de democratização da gestão do ensino.

87. Escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento: possibilidades de atuação no campo da psicologia

Braunstein, Valéria Campinas Andrade, Edna Antonia Mattos Morais 2012

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como objetivos descrever os parâmetros que norteiam práticas em psicologia escolar frente às demandas relacionadas ao aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Apresenta a demanda, a compreensão desses transtornos dos pontos de vista médico e social, algumas possibilidades de atuação em psicologia e subsídios para a formação profissional. À luz de uma psicologia que se propõe crítica, discute-se a atuação de profissionais no trabalho junto a esses alunos, a escolas e equipes multidisciplinares. Ao final, discute um fazer do psicólogo, que espelha a diversidade, tanto da ciência psicológica, enquanto teorias e práticas, quanto da sociedade. Concluímos ser indispensável o trabalho do psicólogo nas escolas, porém nota-se a emergente necessidade de repensar as intervenções de modo que as mesmas possam contribuir coletivamente e efetivamente para a democratização do ensino e para a transformação social.

88. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais

Luís De Miranda Correia; Andréa Tonini

Revista Educação Especial, 2012, Vol.25(44), p.367

Como é sabido, a educação prende-se com a alteração dos comportamentos de um indivíduo no sentido de se lhe provocar aprendizagem. Contudo, muitos educadores têm dificuldade em considerar estratégias que facilitem essa mudança e, por conseguinte, correm o risco de assistir ao insucesso de alguns dos seus alunos. No caso dos alunos com necessidades especiais(NE) é imperativo que se considere um processo que permita que eles possam ser expostos a uma educação apropriada que tenha em conta as suas características, capacidades e necessidades. Com este fim em mente, neste artigo pretende-se explicar um modelo que possibilite chegar a intervenções eficazes através de uma observação/avaliação criteriosa do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem. Este modelo, designado de Modelo de Atendimento à Diversidade(MAD) tem como objetivo fundamental a promoção de práticas educativas de qualidade, monitorizando o progresso de um aluno e, conseqüentemente, ajustando o ensino às suas respostas com base nas suas capacidades e necessidades.

Palavras-chave: Modelo de atendimento à diversidade; Necessidades especiais; Necessidades educativas especiais.

89. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente

Leandra Boer Possa; Maria Inês Naujorks

Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 2013, Vol.38(2), p.319

Este texto tem como objetivo colocar em movimento analítico a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como os programas que acolhem a formação de professores para a diversidade/inclusão, disponíveis no site do Ministério da Educação, no que diz respeito a possíveis efeitos desses discursos. Não

temos a pretensão de fazer uma análise exaustiva desses documentos, mas sim, problematizar um desses efeitos, que temos identificado como silenciamento docente, que esta política neoliberal vem produzindo nos últimos anos, no discurso dos professores que atuam nos sistemas de educação municipal e estadual da região de Santa Maria. Utilizamos nesse empreendimento a ferramenta conceitual-metodológica da governamentalidade, proposta por Michel Foucault, para pensarmos que os discursos sobre a inclusão capturam e, por isso, subjetivam os professores nessa nova ordem. Não há, portanto, espaço para contestação. Como efeito, temos o silêncio de um tipo de palavra e a captura dos professores em redes discursivas que operam na produção e no consumo do princípio da inclusão e no empreendimento de si, marcas desse nosso tempo.

90. O ensino de libras em escolas gaúchas para surdos: um estudo

Carolina Hessel Silveira

Revista Educação Especial, 2013, Vol.21(31)

O artigo, que apresenta resultados parciais de uma dissertação de mestrado, busca trazer contribuições para o currículo da disciplina de Língua de Sinais na educação escolar de surdos. Parte-se do entendimento da importância das línguas de sinais para o desenvolvimento dos surdos e da constatação de que grande parte dos surdos vem de lares de pais ouvintes, o que enfatiza a importância do ensino de Libras – Língua Brasileira de Sinais – nas escolas para surdos. Também se deve considerar a importância desse estudo na construção de identidades surdas e no fortalecimento da cultura surda. As bases teóricas foram buscadas no campo de estudos denominado Estudos Surdos e em alguns estudiosos das teorias do currículo. O objetivo principal do estudo foi realizar uma análise de currículos de Libras que vigoram em escolas para surdos, e a metodologia envolveu a análise e comparação de 5 programas escritos coletados em 5 escolas do Rio Grande do Sul, Brasil. A análise dos currículos da disciplina mostrou certa diversidade – em alguns, há repetição de conteúdos de uma série para outra, sem qualquer articulação. Em outros já se nota uma preocupação direta com questões de identidade surda e cultura surda, mas alguns deles abrangem conteúdos que não dizem respeito nem a Libras, nem a cultura surda, mas ao disciplinamento dos surdos, em geral. Os dados trazidos nas análises, ao mostrarem aspectos negativos e positivos, podem auxiliar as discussões sobre as dificuldades, avanços e problemas da formação de professores de Libras para alunos surdos. Palavras-chave: Ensino de Libras. Currículo. Educação de Surdos.

91. Aplicação de recursos de acessibilidade em informática para alunos com baixa visão

Lydia Cruz Marques; Maria Amelia Almeida

Revista Educação Especial, 2013, Vol.26(46), p.421

O objetivo deste estudo foi verificar a aplicabilidade dos recursos de acessibilidade do sistema Windows-XP em 12 alunos com baixa visão de um curso de informática, que apresentavam diferentes diagnósticos e níveis de comprometimento da percepção visual. Os dados foram coletados através da aplicação de instrumentos de avaliação da acuidade visual (AV), campo visual, sensibilidade aos contrastes, e da observação do desempenho em tarefas no computador. Os resultados mostraram que para AV até 0,2 os recursos oferecidos pelo Assistente de Acessibilidade foram suficientes. Para AV menor que 0,2 e maior que 0,1 foi necessário aumentar o número de pixels por polegada da tela, e para AV igual ou menor a 0,1, somou-se uma maior aproximação da tela. Concluiu-

se que, a escolha dos recursos de acessibilidade para baixa visão frente à diversidade da deficiência visual, é uma tarefa individualizada e que estes recursos presentes no Windows-XP proporcionaram visibilidade nas tarefas propostas.

92. Entre vapores & vídeos pornô: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino

Altair Pocahy, Fernando

Revista Estudo Feministas, May-August, 2012, Vol.20(2), p.357(20).

Este artigo analisa formas de regulação do gênero e da sexualidade em sua articulação com os discursos normativos acionados na produção discursiva do envelhecimento. Buscando problematizar os jogos de verdade que cercam as experimentações de homens idosos em práticas homo/eróticas, tratou-se neste estudo (resultado de uma tese de doutorado em Educação) de compreender como algo em torno de uma forma que o corpo toma e fabricado e descrito como verdade, produzindo sua materialidade (discursiva) 'abjeta'. Palavras-chave: corpo; envelhecimento; gênero; homoerotismo; performatividade.

93. Resignificando a concepção de "deficiência" através de ambientes de aprendizagem computacionais telemáticos

Ana Vilma Tijiboy; Luisa Hogetop

Revista Educação Especial, 2012, Vol.0(0), p.93

O presente trabalho traz um rápido registro histórico sobre a estigmatização das atualmente denominadas Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e as implicações desta na definição das práticas educacionais e sociais. Apresenta a diversidade de tal concepção em culturas e momentos históricos diferentes, mostrando assim, que a "deficiência" é definida social e culturalmente. Explicita-se a atual visão dominante, propondo uma abordagem alternativa e ilustrando como esta tem sido viabilizada em ambientes de aprendizagem computacional telemáticos. As principais contribuições no desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais evidenciadas no decorrer da experiência relatada são apresentadas. Finalmente, depoimentos de jovens com necessidades educacionais especiais e os de seus pais, são aqui trazidos, tanto para explicitar o preconceito que vivenciam quanto a mudança positiva de percepção social conquistada como resultado da participação em vivências educacionais norteadas pela concepção de DEFICIÊNCIA ou "diver-abiles" proposta.

94. As variações linguísticas em sala de aula: especificidades da Amazônia

Avany Aparecida Garcia

Entrepalavras: Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC, 2012, Vol.2(1), p.245. Este artigo aborda a problemática relacionada ao tratamento da variação linguística em sala de aula, frente a uma pedagogia tradicional que, ainda, concebe a norma-padrão como referencial único e legítimo de ensino de língua, em detrimento da diversidade linguística, tomada, nesse caso, como parâmetro de estigmatização social. Visa, assim, disseminar tendências atuais de uma educação linguística que prima pela garantia aos cidadãos dos instrumentos necessários à sua atuação social, por meio do uso competente da linguagem nas diversas situações comunicativas, inclusive nas que exigem grau de formalidade. Para tanto, discorre-se sobre teorias que postulam a correlação entre os fenômenos linguísticos e socioculturais, pontuando-se fatores que acentuam a diversidade linguístico-cultural na região amazônica, particularmente no Estado de Rondônia, e as implicações dessas

peculiaridades no ensino de língua materna. Enfatiza-se, então, a importância de a escola e professores reconhecerem nas variações linguísticas a matéria-prima para o trabalho sistemático com a língua materna, a partir da identificação e descrição das ocorrências, tornando explícitas as consequências sociais de cada escolha, dentre as diversas opções oferecidas pela língua. Nessa perspectiva, são relacionados exemplos e propostas de atividades práticas que exploram as variações linguístico-culturais em sala aula.

95. Importância da prática esportiva como meio de inclusão social para pessoas com deficiência mental na cidade de Montes Claros-MG.

Moura, W. L.; Camilo, F. J. ; Tolentino, F. M.; Neto, J. T. Miranda; Tubino, M. G. Motricidade, Abril, 2012, Vol.8(S2), p.SS613(11)

Este artigo objetivou verificar através da visão dos pais a importância da prática esportiva como meio de inclusão social, para pessoas com deficiência mental na cidade de Montes Claros--MG. Com uma abordagem quantitativa e a partir da fundamentação no cotidiano, a investigação teve seu foco direcionado para as escolas de ensino especial. A amostra foi composta por 50 sujeitos sendo estes pais e responsáveis por pessoas com deficiência mental. O instrumento utilizado foi um questionário elaborado pelo autor e validado por cinco especialistas, envolvidos diretamente na temática do presente estudo. O questionário foi composto de 21 perguntas divididas em sete categorias, sendo elas: a cidadania; a participação ativa na sociedade; a autonomia; o exercício de direitos; a igualdade; o comportamento adaptativo e o "fair-play". Os resultados apresentados foram divididos em categorias. Quanto a cidadania; a participação ativa na sociedade; a autonomia; ao exercício de direitos; a igualdade; ao comportamento adaptativo e quanto ao "fair-play". Pode-se dizer que o processo para a inclusão através da melhoria da qualidade de vida, a integração social e a garantia dos direitos tem sido compartilhado entre vários seguimentos da sociedade civil e privada. Foi possível concluir que o esporte tem sido um grande agente facilitador da inclusão social. Contudo, verificou-se que através dos projetos comunitários, de programas de incentivo ao esporte e principalmente através das aulas de Educação Física Escolar e que se tem alcançado a maior participação das PcDM em atividades sociais. Palavras-chave: deficiência mental, inclusão social, prática esportiva.

96. Estresse ocupacional em mulheres policiais

De Magalhaes Bezerra, Claudia; De Souza Minayo, Maria Cecilia; Constantino, Patricia Ciência & Saúde Coletiva, Março, 2013, Vol.18(3), p.657(10)

Aborda-se o estresse ocupacional em mulheres policiais militares do Rio de Janeiro. Parte-se de uma abordagem qualitativa (entrevistas, grupos focais e observação) das percepções dessas mulheres sobre diferenças de gênero no trabalho policial, relação entre estresse ocupacional e problemas de saúde e estratégias para amenizar o estresse. Participaram 42 mulheres: oficiais e praças, profissionais operacionais e de saúde. Os resultados revelam que as policiais relacionam o cotidiano do trabalho ao estresse, citam diversos sintomas e mostram como o relacionamento familiar é afetado. Seu estresse tem origem basicamente na questão organizacional e gerencial do trabalho. Discriminação de gênero e assédio são percebidos como importantes fatores estressantes. O sofrimento psíquico aparece mais fortemente entre as oficiais com cargos de chefia; e as atividades operacionais são percebidas como mais estressantes pelo risco que oferecem. O exercício físico e a estratégia considerada mais eficaz para prevenir as consequências do estresse. Conclui-se que, embora as mulheres estejam presentes na PM há muitos anos,

a organização e o gerenciamento praticamente continuam sob a ótica masculina e são necessários investimentos em ações preventivas do estresse sob a perspectiva de gênero. Palavras-chave Policia Militar, Mulheres Policiais, Estresse Ocupacional, Gênero e Trabalho.

97. No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?: representações sobre línguas de sinais caseiras
Kate Mamhy Oliveira Kumada Marilda Do Couto Cavalcanti; Ivani Rodrigues Silva; Ronice Müller De Quadros 2012

Durante muito tempo os surdos tiveram o direito de se comunicar pela língua de sinais negado, pois esta não era vista pela sociedade como linguisticamente legítima. Recentemente a língua brasileira de sinais (LIBRAS) obteve o reconhecimento do seu estatuto linguístico (BRASIL, 2002) e, a partir de uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), alguns estudos têm distanciado o surdo das concepções patologizadas baseadas na deficiência auditiva e inserido o mesmo em discussões sobre educação bilíngue em contextos de minorias e invisibilização (CAVALCANTI, 1999). No entanto, nessa educação bilíngue somente o português e a LIBRAS são aceitos pela escola, enquanto as outras línguas que permeiam esse contexto tendem a ser invisibilizadas (SILVA, 2008). Assim, o surdo que não atende às expectativas linguísticas da escola é, frequentemente, apontado como "sem língua". A partir desse panorama, a presente pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989) está inserida no campo da Linguística Aplicada, mas baseou-se em perspectivas interdisciplinares/transdisciplinares (MOITA LOPES, 2008). O objetivo consistiu em investigar as representações sobre as línguas de sinais caseiras respondendo a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras? Para a geração (MASON, 1996) de registros (ERICKSON, 1989), o corpus da pesquisa proveio, de um lado, de reuniões de grupo focal (PETTENDORFER; MONTALVÃO, 2006; MOITA-LOPES, 2009) e conversas informais e, de outro lado, diário de campo e diário retrospectivo da pesquisadora. Os encontros de grupo focal (3 encontros com profissionais e 9 encontros com familiares) e as conversas informais foram realizados com participantes de um programa de apoio escolar bilíngue a surdos desenvolvido em um centro de estudos inserido dentro de uma universidade pública de uma cidade do interior localizada na região sudeste do país. Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo e registrados em diário de campo. A geração de registros, análise e discussão dos dados seguiu o processo de pesquisa tipicamente associado aos estudos etnográficos (cf. ERICKSON, 1984, 1989). A análise dos dados envolveu exaustivas (re)leituras do corpus que compõe a pesquisa (diário de campo e transcrições das gravações em áudio e vídeo das conversas informais e dos encontros de grupos focais) com intuito de reunir evidências confirmatórias e/ou desconfirmatórias (ERICKSON, 1989) que validassem asserções para a pergunta de pesquisa. A análise recorreu ainda aos estudos relacionados à Linguística Aplicada através da crítica ao semilinguismo de Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007a), além de buscar respaldo na remodelação do conceito de língua proposto por César e Cavalcanti (2007). Tal conceito é proposto através da adoção da metáfora do caleidoscópio onde inúmeras possibilidades podem ser tomadas como legítimas, sem sobreposições de uma língua sob a outra. Na análise, também fui guiada pelos Estudos Culturais para compreender conceitos como o de "representação" elaborado por autores como Silva (2000) e Woodward (2000), entre outros conceitos tais como o de "terceiro espaço" e "entre lugares" de Bhabha (2007). Em síntese, as

asserções desenvolvidas indicaram que as representações dos profissionais e estagiários surdos e ouvintes e de familiares participantes recaem no não reconhecimento das mesmas enquanto língua, apesar da funcionalidade linguística apresentada dentro do contexto familiar a que se prestam. Além disso, o uso das línguas de sinais caseiras é visto como prejudicial ao aprendizado da LIBRAS e foi associado como um critério de exclusão das comunidades surdas. A discussão teórica sobre as asserções visou colaborar com a desconstrução de estereótipos (BHABHA, 2007) em torno do surdo perpetuado nos discursos como "sem-língua". Desse modo, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para as discussões sobre a perspectiva do multilinguismo em contextos de minorias (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), neste caso, especificamente, a surdez, favorecendo uma educação inclusiva diferenciada que considere e valorize a diversidade linguística e cultural do surdo.

98. Noções de família em políticas de 'inclusão social' no Brasil contemporâneo

Estermann Meyer, Dagmar; Klein, Carin; Prezzi Fernandes, Leticia

Revista Estudo Feministas, May-August, 2012, Vol.20(2), p.433(17) O artigo resulta de três pesquisas interligadas realizadas na Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 2005 e 2010. A partir da perspectiva dos estudos culturais e de gênero pós-estruturalistas, e tomando gênero e vulnerabilidade como ferramentas teórico-metodológicas, examinamos três programas governamentais de 'inclusão social', perguntando-nos: as noções de família que são produzidas, veiculadas e modificadas neles contribuem para (re)produzir, diminuir ou manter a vulnerabilidade que se propõem a modificar ou romper? A partir desse exame, argumentamos que tais programas operam com uma gramática que institui 'a' família como alvo preferencial da 'inclusão social' e que eles interpelam determinados sujeitos e grupos sociais posicionando-os, ao mesmo tempo, tanto como responsáveis por problemas sociais complexos quanto por sua resolução. Palavras-chave: políticas públicas de inclusão social; família; gênero; vulnerabilidade.

99. Suicídio de homens idosos no Brasil

De Souza Minayo, Maria Cecilia; Nazareth Meneghel, Stela; Goncalves Cavalcante, Fatima

Ciência & Saúde Coletiva, Out, 2012, Vol.17(10), p.2665(10)

Discute-se o suicídio de homens idosos no Brasil. O texto se fundamenta em estudos de gênero e masculinidades e da ênfase ao sentido de "masculinidade hegemônica" dentro da lógica do patriarcalismo que, no caso dos suicídios, se expressa na perda do trabalho como referência existencial e no sentido de honra como escudo. O estudo contempla casos de 40 homens que faleceram por suicídio no período entre 2006 a 2009 em dez municípios do país e tinham idade acima de 60 anos. Pela técnica de autópsia psicossocial foram coletados e analisados dados da história e modo de vida; avaliação dos antecedentes; impacto na família; letalidade do método; proximidade de fontes de apoio; tentativas anteriores; estado mental que antecedeu o ato; reações da família e da comunidade. Embora sejam vários os fatores que se associam a morte autoinfligida nesse grupo social, e inegável a importância da cultura masculina hegemônica na preeminência do número de suicídios de homens idosos em relação com as mulheres idosas. É fundamental dar atenção especial aos homens nos momentos de passagem da vida laboral para a aposentadoria, nas situações de perdas de familiares referenciais e quando são diagnosticados com enfermidades crônicas degenerativas que provoquem

deficiências, perda de autonomia ou impotência sexual. Palavras-chave Suicídio, Suicídio de idosos, Suicídio de homens idosos, Masculinidades.

100. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico.

Aranha Bruschini, Maria Cristina ; Martinez Ricoldi, Arlene

Revista Estudo Feministas, Jan-Abril, 2012, Vol.20(1), p.259(29)

Este artigo apresenta, de forma resumida, os resultados de uma pesquisa sobre a participação masculina no trabalho doméstico, no cotidiano familiar e no cuidado com os filhos pequenos. Os procedimentos adotados em tal pesquisa incluíram etapas de natureza qualitativa e quantitativa. A primeira contou com entrevistas exploratórias, debates com grupos de homens de renda familiar inferior a cinco salários mínimos, pais de filhos com menos de 14 anos, por meio da metodologia de grupos focais. Na parte quantitativa foram utilizados dados secundários sobre a participação masculina nos "afazeres domésticos" e sobre o tempo gasto em tais atividades, obtidos nas bases de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2006. Palavras-chave: afazeres domésticos; masculinidade; paternidade; cotidiano familiar; articulação família e trabalho.

101. Proteção da autonomia reprodutiva dos transexuais

Helena Barboza, Heloisa

Revista Estudo Feministas, May-August, 2012, Vol.20(2), p.549(10)

A Constituição Brasileira assegura o direito ao planejamento familiar com fundamento nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável. Esse direito é reconhecido não só ao casal, como ao homem e a mulher, que podem constituir sozinhos uma comunidade familiar, denominada família monoparental, constitucionalmente amparada. O Conselho Federal de Medicina adotou normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida destinadas a todas as pessoas capazes, abrindo assim tal possibilidade para qualquer pessoa independentemente de sua orientação ou situação sexual. Indispensável, neste momento, analisar o caso dos transexuais, que podem ter sua capacidade de reproduzir comprometida pelo processo transexualizador, para que seus direitos reprodutivos sejam resguardados. Palavras-chave: transexual; planejamento familiar; reprodução assistida.

102. Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho-RO.

Cecílio Tada, Iracema Neno ; Aparecida Alves De Lima, Vanessa ; Goncalves Melo, Tania ; Vieira Tomotani Correio, Dagmara Yuki

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-Março, 2012, Vol.28(1), p.65(5)

A pesquisa objetivou realizar levantamento estatístico sobre o número de alunos com deficiência matriculados, idade, tipo de deficiência mais frequente, estrutura física das escolas e modalidade de ensino oferecida em 22 escolas da rede pública e privada de Porto Velho/RO. Para coleta de dados utilizou-se diário de campo e análise documental. Há 104 alunos com deficiência matriculados no ensino comum, com faixa etária de 5 a 25 anos, com defasagem idade/série, sendo os diagnósticos mais comuns de deficiência intelectual e hiperatividade. Verificou-se que a matrícula dos alunos surdos em salas regulares tem baixa incidência. Os dados indicam que pais e escolas buscam matricular a pessoa com deficiência nas escolas regulares. Palavras-chave: inclusão escolar; aluno com deficiência; acessibilidade.

103. Trajetórias reprodutivas na origem da gravidez na adolescência: Um estudo representativo da realidade nacional e regional portuguesa
Pires, Raquel ; Pereira, Joana ; Araújo Pedrosa, Anabela ; Bombas, Teresa ; Vilar, Duarte; Vicente, Lisa ; Canavarro, Maria Cristina Araújo Pedrosa, Anabela ; Canavarro, Maria Cristina 2013

O presente estudo pretendeu caracterizar a história de saúde sexual e reprodutiva de uma amostra de grávidas adolescentes, analisar as trajetórias reprodutivas que conduziram à gravidez e explorar a existência de especificidades regionais neste processo. A amostra foi constituída por um grupo nacional e regionalmente representativo (NUTSII, 2002) de grávidas adolescentes (N = 475) e foi recolhida entre Maio de 2008 e Março de 2013 em 42 serviços de saúde. Os resultados revelaram diferentes sequências de acontecimentos e decisões na origem da gravidez, que se traduziram numa diversidade de trajetórias; estas são detalhadamente descritas. Verificaram-se ainda diferenças regionais ao nível de algumas das variáveis em estudo. Estes resultados são reveladores da diversidade de trajetórias que podem conduzir à gravidez adolescente e da heterogeneidade regional que as caracteriza, podendo contribuir para a especialização da educação sexual e do planeamento familiar no âmbito da sua prevenção.