

## PROBLEMATIZANDO OS CONCEITOS DE DIVERSIDADE E IDENTIDADE: os documentos da secadi e as implicações para o currículo

---

Terezinha Maria Schuchter<sup>1</sup>  
Janete Magalhães Carvalho<sup>2</sup>

*Recebido em: 24/11/2016 - Alterações recebidas em: 28/11/2016 - Aceito em: 30/11/2016*

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

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

### PROBLEMATIZING THE CONCEPTS OF DIVERSITY AND IDENTITY: oficial documents and implications for curriculum

**Abstract:** This article aims to analyze the governmental discourse about the concept of diversity and identity expressed in the documents of the Secretary of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion. Thus addresses the vaunted “Education for all” as a phenomenon that manifests from the last decades of the twentieth century, precisely in the 90’s, time which increases the production of research, as well as the elaboration of documents by the Secretary and other legal orders. Uses as a methodological approach, the documentary and bibliographic research and discourse analysis, weaving reflections on the foundations of this discourse and the concepts of diversity and identity, as well as the potency of this theoretical-legal production, to produce or promote curriculum practices of respect, coexistence of differences and intercultural dialogue or even denying the existence of differences through the proposal of a homogeneous curriculum. Intends to analyze the concept of diversity and identity and its implications to the curriculum, discussing, in this

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Área de atuação: Política Educacional; Gestão Educacional, Educação, diversidade e cidadania. Membro do NUPEC/UFES, integrando o grupo de pesquisa políticas de currículo e formação de professores. E-mail: terezschuchter@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: janetemc@terra.com.br

sense, the implications of different theoretical and practical approaches in dealing with the analyzed concepts and their consequences for the curriculum field.

**Keywords:** Inclusion. Identity. Diversity. Differences. Intercultural curriculum. Homogeneous curriculum.

## INTRODUÇÃO

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

Em resposta a esse movimento político e teórico, o Ministério da Educação (MEC) tem produzido muitos documentos discutindo currículo e diferença/diversidade cultural,<sup>3</sup> bem como a relação entre educação e cultura. Foi também criada, em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, hoje denominada Secadi, pelo acréscimo do termo inclusão. Muitos documentos legais foram produzidos em âmbito federal, em forma de leis, resoluções, decretos e documentos de cunho teórico, metodológico e normativo. Aliada a essa produção, a mobilização social em torno dessa temática tem sido a marca das últimas décadas.

Assim, a escola vem sendo chamada a contribuir no sentido de superar as diferentes formas de discriminação. Isso é reforçado em vários documentos dessa Secretaria, como é o caso da publicação *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (BRASIL/UNESCO, 2009, p. 30), ao apontar que

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades (JUNQUEIRA, 2009, p. 30, apud BRASIL/UNESCO, 2009).

Essa produção foi um passo importante e, hoje, questões pertinentes à educação inclusiva têm pautado os debates na área educacional em geral, especificamente, sobre currículo, mas ainda há uma necessidade premente de desinvisibilizar conhecimentos, culturas, experiências e histórias, até então não contemplados na organização curricular das escolas. Isso, porque

A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou

---

<sup>3</sup> Utilizamos inicialmente, neste trabalho os termos diversidade/diferença pelo fato de ambos serem usados nos documentos e às vezes de forma indistinta. Entretanto, compreendemos que os termos não podem ser usados de forma indiscriminada por se tratar de uma questão conceitual que será aprofundada posteriormente.

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

É importante, pois, identificar quais são as perspectivas teóricas acerca da inclusão nesses documentos. Neste artigo, queremos discutir algumas questões: quais são as abordagens teóricas presentes nos documentos da Secadi? Tais abordagens alinham-se com a perspectiva do multiculturalismo conservador (diversidade) ou do multiculturalismo crítico (diferença)? Ao pensar a diferença em relação a uma identidade determinada, esses documentos não estariam reproduzindo modelos consolidados na filosofia da representação? Não estariam impondo outros modelos universalizantes? Seriam as políticas de inclusão políticas de reconhecimento das diferenças ou uma inclusão excludente? Como a diferença pode ser um elemento potencializador dos currículos praticados nas escolas?

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

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

## **PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE IDENTIDADE E DIVERSIDADE**

As questões relativas às políticas de igualdade e de diferença têm pautado os debates na sociedade atual. Por consequência, eles têm orientado parte das produções no campo da educação. Isso não é um fenômeno novo. Teve origem no contexto de surgimento do multiculturalismo nos países em que a diferença era vista como um problema para a construção da unidade nacional, constituindo-se, dessa forma, em um movimento a partir de alianças de grupos "minoritários" ou culturalmente dominados e pela consolidação de organizações políticas para o reconhecimento e respeito aos direitos civis. O multiculturalismo, passa, assim, a ser reconhecido como luta contra todas as formas de preconceito e discriminação que geram processos de exclusão, constituindo-se também em um corpo teórico

de conhecimentos e em uma atitude a ser desenvolvida em relação às diferenças (GONÇALVES; SILVA, 2006).

Dessa forma, as questões em torno do multiculturalismo não são consensuais, no que tange à origem, polissemia do termo e diferentes abordagens teóricas que esse vem assumindo no decorrer da história. Isso tem implicações nas concepções acerca de diversidade e identidade. Existem três formas tradicionais – e presentes nos documentos – pelas quais a diversidade tem sido anunciada, e essas versões discursivas acabam por fundamentar posturas e práticas entre os profissionais da educação, como expressão de seu modo de situar-se diante das relações entre a educação escolar e as culturas. Essas formas são: a postura assimilacionista – o outro como fonte de todo mal, como alguém a ser integrado na cultura hegemônica; a postura radical – o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, que gera uma visão essencialista da formação das identidades; e a postura acrítica e relativista – o outro como alguém a tolerar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001; CANDAU, 2008; CARVALHO, 2005).

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

As implicações dessas formas de conceber o multiculturalismo se revelam, então, pelo tratamento da diferença por meio da ilusão do tratamento igualitário ou da consideração de aspectos deficitários e problemáticos. Dessas perspectivas é que se originam as políticas compensatórias, afirmativas, de reparação e de tolerância. A diferença é concebida a partir da ideia da diversidade e é analisada sempre a partir de uma forma dada, uma identidade preestabelecida.

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

Essas perspectivas aparecem nos documentos analisados – dentre os quais destacamos alguns neste artigo – principalmente no que concerne à questão da identidade, como dotada de uma essência fixa e imutável, como podemos observar abaixo:

Nesse sentido, a Secretaria reconhece a legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de identidades, práticas sociais e formas de saber até agora estigmatizadas em função da lógica heteronormativa. Além disso, promove políticas e atitudes didático-pedagógicas voltadas a garantir igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos e grupos, independentemente de suas diferenças de gênero, identidade de gênero ou orientação sexual, e sem desconsiderar os nexos com a construção de tais diferenças com outros marcadores identitários igualmente legítimos (BRASIL, 2007, p. 35).

É possível perguntar: o que são os marcadores identitários legítimos? Algo que aprisiona as diferenças em formas determinadas? Além do conceito de identidade, alguns documentos abordam a necessidade do respeito à diversidade ou pluralismo cultural nas escolas – perspectiva já apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) – tratando de

forma indistinta os conceitos de diversidade e diferença, o que pode ser observado na seguinte citação:

As questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e exigem estudo por parte dos professores [...]. O tema da diversidade sexual pode ser abordado no âmbito específico de algumas disciplinas, ou na forma de projetos que juntem diversas disciplinas [...]. Quais professores e professoras estão habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? [...]. Reconheço também que o pertencimento religioso e/ou os valores morais de alguns professores não os habilitam a uma abordagem esclarecida e que permita a valorização da diferença [...]. Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível (SEFFNER, 2009, p.137, apud BRASIL, 2009).

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

Ao situar tais discussões no terreno dos direitos humanos, a SECAD/MEC tem em mente que a legitimidade da pluralidade de gênero, de identidade de gênero e da livre expressão afetiva e sexual vai além dos importantes aspectos relacionados ao direito à saúde reprodutiva [...]. Assim, a função social da escola volta-se à inclusão social, à superação das desigualdades sociais, à valorização igualitária das várias culturas, à preservação ambiental e ao desenvolvimento local.

Mesmo quando as publicações buscam problematizar essas questões acabam, contraditoriamente, afirmando a existência de uma identidade fixa ou evidenciando algo apenas diverso a uma norma:

Falar de assunção de qualquer identidade sexual (hetero, homo ou bissexual) e atribuir a esse processo um caráter essencialista (como se existisse, por exemplo, o verdadeiro homossexual, em oposição ao verdadeiro heterossexual) é resvalar para uma naturalização tão simplificadora e alienante quanto qualquer outra – que prefere pensar as orientações sexuais como realidades fixas, a-históricas, a-culturais e universais. Equivale também a conferir invisibilidade a um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que os termos heterossexual ou homossexual tendem a supor. O que importa é reter que orientação sexual, sexualidades e identidades requerem – para serem bem compreendidas em um contexto democrático – uma postura que transcenda os limites das concepções heteronormativas, polarizadas, simplificadoras, reificantes, alienantes e ensejadoras de cristalizações e de ulteriores formas de opressão (BRASIL, 2007, p. 18).

Continuando na mesma linha de reflexão, o documento aponta que

O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas (BRASIL, 2007, p. 20).

Como afirmamos, das diferentes abordagens teóricas, surgem diferenças conceituais e práticas no trato às diferenças. O conceito de diversidade ou pluralidade cultural traz a ideia de algo diverso a uma forma, de plural em relação a um modelo. É como se equiparássemos “[...] o significado que possuem as diferenças culturais com leves pluralidades, com ligeiras diversidades que apenas se questionam sobre a hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 120). Na verdade, o que ocorre é um movimento de produzir a tolerância, “respeito e convivência harmoniosa” entre as culturas, abrigando as diferenças, “enformando-as”. Nesse sentido, a tolerância implica superioridade daquele que tolera e o respeito implica essencialismo cultural, universalidade, ou seja, as diferenças são fixas, resta-nos o respeito (SILVA, 2001, SANTOS; NUNES, 2003). Trata-se de hospedar sem, contudo, se preocupar com o hóspede (SKLIAR, 2002).

Isso se explica porque, segundo Gallo (2014, p. 186),

A diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos pra ver. Ela não é nenhuma novidade. E não está reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica em tentar apagar a diferença, não vivê-la, de fato, convivendo, compartilhando a vida com as diferenças que nos rodeiam. A questão é que estamos colonizados pela filosofia da representação e, em seu contexto, percebemos a diferença em relação ao mesmo e não em relação a si mesma. A lógica da representação é centrada no princípio da identidade, que afirma que uma coisa é idêntica a si mesma ( $A = A$ ) e diferente do seu outro ( $A \neq B$ ). A diferença é pensada, portanto, sempre em relação à identidade [...]. Para dizer de outra maneira, pensamos a diferença sempre em relação à algo, nunca a diferença pela diferença, ou a diferença em si mesma. Neste referencial, a diferença não é, de fato, diferença, mas simples variação. Variação do mesmo. Por isso está contida no mesmo. E pode ser respeitada, tolerada, reconhecida, porque não sai do contexto, porque não causa estrago, porque apenas confirma a norma. Seja ou não trazida para dentro da norma, ela é a confirmação da regra.

Entretanto, as versões do multiculturalismo crítico, emancipatório ou revolucionário “[...] baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 33). Nessa perspectiva, trabalha-se a ideia de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social e não só se reconhece o valor intrínseco de cada cultura, mas também se defende o respeito e a construção de relações recíprocas por meio do diálogo entre os diferentes. Assim, constroem-se processos de aproximação, de conhecimento recíproco, de interação e da coexistência entre as diferentes culturas.

Quando utilizamos as diferenças como conceito, assumimos que elas são constantemente produzidas e reproduzidas nas relações de poder (SILVA, 2001). Trabalhamos com a ideia de coexistência de diferentes culturas que se inter cruzam e que geram novas formas culturais, ou seja, é o próprio hibridismo cultural. É tomar a diferença a partir da ideia

da incompletude cultural, ou seja, as diferenças culturais não são entendidas como dados ou evidências que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas são construções histórico-culturais que decorrem das relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas, resignificando-as.

Não se trata da tolerância, nem de ver a diferença como déficit, problema ou desvio, mas da interculturalidade ou do diálogo intercultural, no qual prevalece o movimento de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes, por meio da criação de espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações, desconstruções, resignificações mutuamente. Estar nessa condição é estar na fronteira, é ter a possibilidade de interação, inter-relação e interseção de múltiplas culturas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação, produzindo redes de significações. É o entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se (BHABHA, 1998).

Trata-se, pois, de uma forma de compreender o mundo: podemos concebê-lo como multiplicidade, onde as diferenças proliferam e são potencializadas; ou como unidade, em que as diferenças nada mais são que distintos aspectos da mesmidade (GALLO, 2014). Essa forma de entender o mundo com suas múltiplas diferenças é orientadora do nosso ser, fazer, estar, agir, sentir, pulsar que, por sua vez, se relacionam com nossos modos de intervir na escola e de praticar o currículo, ou seja: o currículo praticado/vivenciado na escola é uma aposta na diferença e na vida com potência de criação/invenção ou a produção da mesmidade, da homogeneização?

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

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

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

[...] um ‘único estranho’, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que ‘já estavam ali’, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e, até mesmo de gerar exclusão. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos – tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA; LOPES, 2007, p. 949).

Trata-se de instituir e legitimar uma norma e tratá-la como parâmetro. Daí os que não se “encaixam” nessa norma são dados como desviantes, problemáticos, deficitários, indesejáveis. É a produção da classificação: normalidade versus anormalidade. É a

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tivemos, neste texto, o objetivo de produzir um juízo de valor em relação aos documentos aqui citados, mas de tecer problematizações referentes aos seus fundamentos, aos conceitos – particularmente de diversidade e identidade – que, dependendo de sua perspectiva teórica, podem produzir uma inclusão excludente ou tomar o padrão da “normalidade” como uma forma de administrar a alteridade dos “diferentes”. “Tirar a diferença de seu estado de maldição parece ser, assim, a tarefa da filosofia da diferença” (DELEUZE, 2000, p. 38), subtrair a “[...] subordinação da diferença à oposição, à analogia, à semelhança, todos os aspectos da mediação, [porque, desse modo] a diferença fica sendo apenas um predicado na compreensão do conceito” (p. 41). “A diferença é o fundo, mas apenas o fundo para a manifestação do idêntico [...]. De qualquer modo, a diferença permanece subordinada à identidade, reduzida ao negativo, encarcerada na similitude e na analogia” (p. 57).

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

Segundo Deleuze (2000, p. 63),

É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ela remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já

diferença, seja colocado numa relação variável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ver sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo.

É urgente, pois, que, nas escolas, ultrapassemos o paradigma da filosofia da representação, que imprime nos currículos a ideia da mesmidade, da homogeneidade, da padronização e da tendência a formas e modelos predeterminados, porque a “[...] representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (DELEUZE, 2000, p. 63).

Isso requer o redimensionamento do cotidiano em relação à lógica instituída, facultando a constituição de outros modos de subjetivação, o que não será conseguido mantendo-se intactas as noções de homem, de mundo e de futuro hegemônicas em nossa formação sociocultural. A sociedade e suas instituições se constituem como um sistema aberto, na medida em que as estruturas, os conceitos, as formas produzidas são reportadas a circunstâncias e não a essências. E é justamente a análise da circunstancialidade que pode contextualizar os modelos, evidenciando seu caráter histórico e singular, o que desconstrói o próprio estatuto de modelo. Nossas práticas estão referidas a razões e critérios naturalizados como universais, verdadeiros e científicos e, nesse sentido, são eternamente aplicáveis. Não se trata, portanto, de só escutar a realidade, mas de colocar em jogo os critérios e a lógica em que esta escuta se faz. Este é um caminho, não para negar os pressupostos teórico- conceituais, mas para utilizá-los a favor da afirmação da diferença. Eis uma possibilidade de desbloqueio do movimento, no qual é reinstituída a luta incessante entre as forças pelo sentido da vida (ROCHA, 2006, p. 42).

Apesar de as políticas de inclusão estarem sendo apregoadas quase de forma unânime pela sociedade e pelas escolas, como uma questão de política pública, de direitos humanos e como uma necessidade vital a uma grande parcela da população, é necessário discutir seus sentidos, porque o que pode estar acontecendo é a consolidação da ideia de inclusão universalista, de uma educação para todos, na qual se busca incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar para que sejam enquadrados em modelos determinados e, se isso não ocorre, o problema é do indivíduo “desviante”, incapaz. Caso os “incluídos” não consigam usufruir satisfatoriamente do que lhe está sendo oferecido, a inclusão passa de imperativo moral (o Estado deve garantir) à responsabilização moral (o uso dessas políticas depende de cada um, todos foram integrados). É a atribuição de um peso que só cabe ao indivíduo carregar. A sociedade é justa, as oportunidades foram garantidas, o problema, então, está nos indivíduos, ou seja, é a culpabilização das vítimas pelo seu próprio fracasso – que se constitui em uma das premissas das políticas neoliberais.

Na verdade, trata-se apenas de uma forma de gestão diferencial dos modos de vida, de modulação das diferenças (LAZZARATO, 2011), mas a ordem social e a escola, por meio de suas

diferentes práticas e mecanismos, principalmente o currículo, continuam excluindo, segregando, produzindo nada mais que políticas de tolerância.

É necessário, assim, que coloquemos essas políticas como formas de potencialização da vida, descortinando outros mundos e escolas possíveis. Torná-las forças criadoras.

## REFERÊNCIAS

- BABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL / SECAD. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Cadernos Secad, 3).
- BRASIL/UNESCO. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.
- BRASIL. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012a.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GALLO, S. Diferenças, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade. In: RODRIGUES, Alessandro et al (Org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: Edufes, 2014.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: BRASIL/UNESCO. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.
- LAZZARATO, M. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. São Carlos: EDUFsCar, 2011.
- MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio para a formação em educação. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROCHA, M. L. Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói, UFF, v.18, n. 2, jul./dez. 2006.
- SANTOS, B.; NUNES, J. A. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: BRASIL/UNESCO. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009.

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

SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governabilidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.